

Université Lounici Ali. Blida 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de langue française



Cours en ligne
élaboré par Dr. Imane OUAHIB
MCA, HDR

Niveau : Master 1 DDL

Semestres : 1

Intitulé de l'unité d'enseignement : Unité d'Enseignement Fondamentale

Intitulé de la matière : Théories d'acquisition

Volume horaire hebdomadaire : 21h30/1h30 (cours)

Crédits : 02

Coefficients : 04

Modalité d'évaluation : Examen (100%)

Semestre : 1

Intitulé de l'UEF : U E fondamentale

Intitulé de la matière : Théories d'acquisition

Crédits : 02

Coefficients : 04

Objectifs de l'enseignement

- Situer, les différentes théories dans le champ des sciences de l'éducation et les définir.
- Donner les origines, les influences, les principes, les apports, les limites de chaque courants.
- Donner les caractéristiques d'un comportement stratégique chez un apprenant.

Connaissances préalables recommandées

L'étudiant est censé connaître les concepts inhérents à l'enseignement/apprentissage, différents types de stratégies d'apprentissage, etc.

Contenu de la matière

1. *Eclairage terminologique :*
 - *Enseignement / Apprentissage/Acquisition*
 - *Former / Eduquer/Instruire*
 - *Evaluer / corriger*
2. *Modèle transmissif : Origines, Processus d'enseignement/ apprentissage : Rôle de l'élève/Rôle de l'enseignant, Statut de l'erreur, Apports et Limites*
3. *Théories béhavioristes : origines, processus d'enseignement/apprentissage*
4. *Théories constructivistes : origines, processus d'enseignement/apprentissage*
5. *Théories socioconstructivistes : origines, processus d'enseignement/apprentissage*
6. *Théories cognitivistes : origines, processus d'enseignement/apprentissage*
7. *Classification des pédagogies d'apprentissage*

Cours n°1 :

1. Introduction aux théories d'acquisition

1.2. Eclairage terminologique

Nous proposons de considérer les aspects théoriques à traiter dans cette séquence à partir du rôle qu'ils jouent dans deux domaines qui offrent des perspectives différentes concernant l'acquisition et l'emploi de la langue. Nous allons passer en revue les principaux concepts utilisés dans le champ de l'éducation. Après en avoir pris connaissance, vous serez en mesure de donner une définition succincte, claire et précise des termes suivants: *éducation, formation, instruction, enseignement, apprentissage*.

1.1.1 Activité d'exploration et de découverte

Définissez les termes ci-dessus mentionnés. Chacun d'entre vous essaie d'en faire une appropriation individuelle puis procédez à une mise en commun.

Quelles sont les formes que l'éducation peut prendre ?

1.1.2. Education

- Connaissance et pratique des usages (politesse, règles de bienséance, bonnes manières etc.) de la société.
- Développement harmonieux et intégré des potentialités psychomotrices, cognitives, affectives et morales de l'être humain.
- L'enfant doit non seulement développer ses capacités physiques et intellectuelles, acquérir des connaissances, mais il doit aussi se pénétrer d'un certain nombre de valeurs morales, intérioriser des normes de comportement en vue de son intégration harmonieuse dans la société. Eduquer un enfant, c'est développer les états physique, intellectuel et moral que réclament en lui la société politique et le milieu social.

Selon René Hubert (1984), quatre éléments sont souvent retenus quand on cherche à définir l'éducation :

1. L'éducation concerne l'espèce humaine ;
2. L'éducation est une action exercée par une génération ou un individu sur une autre génération plus jeune ou un individu plus jeune ;

3. L'éducation est une action orientée vers un but ;

4. L'éducation consiste à superposer des comportements sociaux sur des aptitudes innées. On distingue trois principales formes d'éducation:

- ✓ **Education formelle**: exercée à l'école ou dans l'institution scolaire. C'est un système éducatif hiérarchiquement nivelé. Elle va du préscolaire à l'université, en prenant en compte une variété de programmes spécialisés et d'institutions s'occupant à plein temps de la formation générale, technique et professionnelle.
- ✓ **Education informelle**: c'est un processus de toute la vie par lequel chaque individu acquiert attitudes, valeurs, aptitudes et connaissances à partir des expériences quotidiennes, des influences et ressources de l'environnement, du cercle familial, du voisinage, du milieu de travail, de la lecture, des medias etc.
- ✓ **Education non formelle**: longtemps considérée comme un concept très large et vague, l'éducation non formelle fut consacrée depuis le début des années 90 à la suite de la Conférence de Jomtien sur l'éducation pour tous. En terme d'image mentale, le concept d'éducation non formelle est clair: est non formel tout ce qui n'est pas formel, c'est-à-dire scolaire, tout en restant organisé et structuré. Il s'agit en effet d'activités ou programmes organisés en dehors du système scolaire établi mais dirigés néanmoins vers les objectifs d'éducation et orientés vers une clientèle bien identifiée. Pour Denis. Poizat (2002), toute définition devrait prendre en compte le rapport de l'éducation non formelle avec le cadre formel. Il affirme que l'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements formels et s'adresser à des personnes de tous âges. Selon les spécificités du pays concernés, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base, d'éducation non formelle des non scolarisés, l'acquisition des compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de la culture générale. Ces programmes ne suivent pas nécessairement un système d'échelle et peuvent être de durée variable.

1.1.3. Formation

Le terme formation désigne

- Le processus destiné à produire et développer les connaissances, savoir-faire et savoir être nécessaires à la satisfaction d'exigences professionnelles.
- Une action visant à faire acquérir des connaissances, des savoir-faire et des attitudes indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle ou préparant à suivre une formation professionnelle. Elle a donc une visée pratique plus marquée et est associée à l'exercice d'un métier.

Dans son Dictionnaire actuel de l'éducation Rénaud Legendre définit la formation comme « l'ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant pour objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche, d'un emploi. C'est l'ensemble des connaissances théoriques (concepts et principes), des savoir-faire et des attitudes qui rendent une personne apte à exercer une occupation, un métier ou une profession »(Legendre, 1988, p.280.)

1.1.4. Instruction

- Ensemble de savoirs, de savoir-faire que l'école s'efforce de faire acquérir par les élèves. Par exemple, lire, écrire, compter. En ce sens le terme a un champ d'application restreint.
- Enseignement ou formation dispensée à des élèves à l'école ou par d'autres moyens. Cette formation prend en charge à la fois les dimensions cognitive, psychomotrice et affective.

1.1.5. Apprentissage

- ❖ Phase initiale d'acquisition d'une compétence par opposition à consolidation et perfectionnement.
- ❖ Processus d'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir-faire par un élève, soit à l'école soit dans un centre spécialisé en tant qu'action centrée sur l'apprenant et non sur l'enseignant ou le programme.
- ❖ L'apprentissage est défini par Jean Pierre Cuq dans *centration sur l'apprenant* (2003, p.22) comme un « ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoir, savoir-faire et savoir-être ». Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories
 - Se donner des objectifs d'apprentissage.

- Choisir des supports et des activités d'apprentissage.
- Déterminer les modalités de réalisation des activités.
- Gérer la succession des activités choisies.
- Définir les modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

1.1.6. Enseignement

- ❖ Mode de transmission de connaissances en partant du point de vue de l'enseignant.
 - ❖ Niveau de formation (enseignement primaire, enseignement moyen, secondaire ou supérieur).
 - ❖ Ensemble d'actes de communication, de prise de décisions mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique (Diarra et Seck, 2009)
 - ❖ Roy pense que l'enseignement n'est pas une simple transmission de matière. C'est l'organisation de méthodes d'intervention qui permettent à des élèves de construire leur savoir. De ce point de vue, l'enseignement n'est pas assimilable à l'exposé. Bien qu'il prenne une infinité de formes, l'enseignement a une structure de base qu'on tente d'identifier. Dans une synthèse des recherches sur l'enseignement direct, Barack Rosenshine fait ressortir six fonctions de l'enseignement qu'on peut placer en séquence
- 1- faire le rappel des connaissances antérieures significatives par rapport aux apprentissages nouveaux.
 - 2- présenter les éléments de connaissances nouveaux pour les élèves.
 - 3- organiser des exercices supervisés
 - 4- faire la correction des erreurs d'apprentissage
 - 5- faire faire des exercices autonomes (travaux)
 - 6- faire périodiquement la synthèse d'éléments déjà appris.

1.1.7. Activité d'application

- En groupes, vous engagez un débat autour des citations suivantes
 - a- Un élève affirme « dans notre classe, il y a beaucoup d'enseignement et peu d'apprentissage »
 - b- Un professeur affirme « Moi j'enseigne mais les élèves apprennent-ils »
 - c- Un formateur de l'éducation nationale fait la remarque suivante à un professeur en activité : « vous devez enseigner moins pour que vos élèves apprennent davantage ; vous devez être un professionnel de l'apprentissage et non un professionnel de l'enseignement. »
- Selon vous, qui doit avoir le monopole de l'action didactique, le professeur ou les apprenants.
- Répondez à cette question dans le cadre d'un débat contradictoire.

Conclusion

Faire beaucoup d'enseignement suppose recourir à l'exposé comme stratégie d'enseignement. Or dispenser son cours, c'est plus que faire des exposés. C'est appliquer une méthode d'enseignement qui suscite effectivement les apprentissages en plaçant les apprenants au cœur du processus de construction du savoir. Dans cette nouvelle perspective, l'enseignant est un guide, un facilitateur et un médiateur entre l'apprenant et la connaissance dont ce dernier est le principal artisan de l'élaboration. L'apprenant en tant que métacognition, est plus actif et plus autonome dans le processus d'apprentissage. Il devient plus conscient de ses propres modes de pensée. C'est dans ce sens que Jacques Tardif, en se fondant sur les recherches en psychologie cognitive, parle de l'enseignant stratégique à qui il assigne les rôles de penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur, entraîneur.

1.2. Enseigner et apprendre

1.2.1. Enseigner véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié

- **Si on privilégie le rapport au savoir**, enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposants le plus clairement, le plus précisément possible. Des expressions telles que : donner une leçon, faire cours, cours magistral, vont tout à fait dans ce sens. Privilégier le rapport au savoir c'est privilégier les processus de transmission de connaissances. Nous verrons que cette manière de privilégier le rapport au savoir a toujours été la caractéristique du modèle dominant en vigueur dans l'institution scolaire : le modèle transmissif

d'enseignement. Pour ce modèle, ce qui est le plus important c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent, et le problème déterminant est celui de la transposition didactique. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant enseignable, c'est à dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant. La conviction de base est que - sous réserve de disposer de bonnes conditions de transmission – la qualité de ce qui est dit à travers la manière dont c'est dit est déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris.

- **Si on privilégie l'acquisition d'automatismes**, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants. Inculquer des comportements, acquérir des automatismes, nous place dans la perspective théorique du behaviorisme.

- **Si on privilégie le rapport aux élèves**, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a une double référence théorique complémentaire : le constructivisme et le socioconstructivisme ou socio-cognitivism.

Disons, de manière un peu schématique, qu'à travers ce qui vient d'être dit, enseigner peut signifier transmettre, inculquer ou faire construire. Ajoutons qu'il n'y a pas, dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles on se trouve en tant qu'enseignant, etc. Bien sûr, les travaux en psychologie du développement et de l'apprentissage, et des sciences humaines en général, tendent à valoriser – dans notre culture tout au moins – le cognitivisme à la Piaget ou le socio-cognitivisme à la Vygotski. Mais, nous venons de l'indiquer, les travaux de la psychologie ne sont pas directement normatifs par rapport aux pratiques d'enseignement.

Mais il n'est ni suffisant, ni satisfaisant, dans une perspective de psychologie de l'éducation (même si c'est, d'une certaine façon plus confortable pour la recherche) d'aborder de manière

séparée les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage, de poser de manière disjointe des problèmes d'enseignement par rapport aux problèmes d'apprentissage.

Je crois, au contraire, qu'il est nécessaire :

- de penser conjointement les actes d'enseignement et d'apprentissage,
- de considérer les situations de classe comme des situations d'enseignement – apprentissage,
- de ne pas disjointre trop radicalement temps d'enseignement et temps d'apprentissage, avec la forte séparation des tâches et des lieux, et de se contenter de penser qu'à l'école, le professeur enseigne, et qu'à la maison (ou en étude) l'élève apprend.
- de ne pas poser de manière trop séparée les deux questions :
 - comment je m'y prends moi pour enseigner ?
 - comment s'y prennent-ils eux pour apprendre ?

Nous verrons comment le concept d'enseignement - apprentissage prend un relief particulier dans le cas du socioconstructivisme.

1.2.2. Apprendre c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc. c'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu. En première approximation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir- être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu.

1.2.3. Apprendre à apprendre

Activité

Apprendre à apprendre, quelle signification donnez-vous à ce concept. Procédez à une appropriation individuelle puis à une mise en commun en groupe.

Former l'apprenant à apprendre à apprendre, c'est l'aider à s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage. JeanPierre Cuq, 2003, p.21.

Cours n°2 :

1.3. Comparaison des principaux concepts employés en éducation

1.3.1. Activité d'application :

A partir des définitions ci-dessus mentionnées, faites ressortir les points de convergence et de divergence entre les couples de concepts suivants éducation-instruction, éducation-formation, éducation-apprentissage, éducation et enseignement.

1.3.2. Education et instruction

L'éducation est holistique, globale et intégrée. Elle inculque aux apprenants les 4 « S » savoirs ou connaissances, savoir-faire ou aptitudes, savoir-être ou attitudes, savoir-devenir c'est-à-dire capacité d'anticiper, d'entreprendre et de se réaliser dans le futur. L'instruction développe les facultés physiques et intellectuelles en termes de renseignements et d'informations que l'on acquiert par l'école ou de façon autodidacte. L'instruction est purement scolaire, elle est comprise dans l'éducation. C'est pourquoi on dit qu'une personne peut être instruite sans être éduquée.

1.3.3. Education et formation

Education et formation se recourent en ce qu'elles ont une visée globale et complète de construction de la personne et de développement de ses potentialités physiques, cognitives, sociales et morales. La différence entre les deux concepts réside dans le fait que dans l'éducation, il y a la présence d'un médiateur (celui qui éduque, parent, éducateur, enseignant) alors que dans la formation, la présence du médiateur est facultative. C'est le cas par exemple dans l'autoformation quand la personne se forme elle-même.

1.3.4. Education et apprentissage

L'apprentissage se définit comme l'acquisition consciente, volontaire, active et participative de connaissances, compétences et comportements par divers procédés observation, tâtonnement, expérimentation, verbalisation etc. L'éducation met l'accent sur le médiateur, l'agent générateur de changement tandis que l'apprentissage met en évidence l'apprenant activement impliqué dans son processus d'éducation.

1.3.5. Education et enseignement

Si l'enseignement est le processus par lequel on transmet un savoir à quelqu'un dans le cadre d'une situation pédagogique. Il est la concrétisation et la matérialisation de l'éducation. Il en est le bras méthodologique en traduisant en actes ses finalités.

Cours n°3 :

2. Modèle transmissif ou modèle d'enseignement direct

2.1. Introduction

Cette forme classique d'enseignement, nous l'avons tous connue, et nous la pratiquons ou nous la pratiquerons tous à un moment donné de notre carrière. L'enseignant fait cours : il expose et explique à l'ensemble des élèves un point du programme. Il transmet des connaissances à des élèves qui écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de classe. C'est donc autour de la prestation de l'enseignant (faire cours) que s'organise la classe. Lointain héritier de la scolastique, ce modèle transmissif a une histoire institutionnelle : d'abord en vigueur au sein des universités, il apparaît au début du siècle dans les lycées puis se répandra dans les collèges. C'est davantage un modèle d'enseignement que d'enseignement-apprentissage car les activités proposées sont satellisées autour de « faire cours ».

2.2. Travail de l'enseignant

Centré sur les exigences de la discipline à enseigner, l'enseignant effectue un double travail :

- chez lui, de transposition didactique pour rendre le savoir savant enseignable, de mise en progression en fonction des programmes ;
- en classe, de transmission quand il fait cours ;
- dire les choses clairement ;
- commencer par le début, exposer les choses de manière progressive ;
- organiser un parcours d'acquisitions.

2.3. Représentations attachées à ce modèle

2.3.1 Un schéma de communication

- l'enseignant, celui qui sait, est en position centrale d'émetteur, de transmetteur de connaissances ;
- les élèves, ceux qui ne savent pas, sont en position de récepteurs ;

- les problèmes posés sont d'abord des problèmes de distorsion dans la réception et la compréhension des informations transmises aux élèves (inattention, étourderie, manque de réflexion, ...).

2.3.2 Un schéma de remplissage

- l'enseignant qui déverse les connaissances ;
- l'élève qui est le contenant ;
- la connaissance : le contenu avec lequel on le remplit ;
- apprendre : mémoriser intelligemment ; [cf. les lointaine critiques de Rabelais et de Montaigne sur le vase qu'on remplit, sur le fait que savoir par cœur n'est pas savoir, etc.]

2.3.3. Pour être efficace, ce modèle requiert des élèves

- attentifs, qui écoutent ;
- relativement motivés ;
- déjà familiarisés avec ce mode de fonctionnement scolaire ;
- qui ont les prérequis nécessaires pour capter le discours de l'enseignant ;
- qui ont un mode de fonctionnement assez proche de celui de l'enseignant, pour que le message puisse passer par émission-réception ;
- qui ont une autonomie d'apprentissage suffisante pour faire par eux-mêmes un travail d'appropriation ;
- qui travaillent régulièrement.

2.3.4 Remarques sur ce modèle d'apprentissage

- tous les élèves reçoivent le même contenu au même rythme ;
- les choses avancent au rythme imposé par l'enseignant ;
- les rythmes d'apprentissage des élèves ne sont pas ou peu pris en compte ;
- il permet d'avancer plus vite dans le travail scolaire par rapport au programme, mais parfois au détriment de ce que les élèves peuvent comprendre et assimiler ;

- il induit une forme de passivité, une dépendance à l'égard de l'enseignant et limite l'engagement de l'élève dans l'apprentissage, le développement de son esprit critique, surtout si l'élève (malentendu possible) écoute l'enseignant sans vraiment écouter le cours.

Cours n°4 :

3. Théories béhavioristes : origines, processus d'enseignement/apprentissage

3.1 Caractéristiques générales du béhaviorisme

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20^e siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte, notamment dans les pays anglo-saxons. Avec le behaviorisme - terme créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot « behavior » signifiant comportement - la psychologie est devenue la science du comportement. Le comportement dont il est ici question n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'élève (c'est le sens usuel du mot quand on dit qu'il doit améliorer son comportement). Il s'agit de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Le behaviorisme n'a pas très bonne presse chez nous car il est souvent réduit au conditionnement, avec le fameux schéma [S → R] issu des travaux de Pavlov. Mais le behaviorisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire. De là sont issus, notamment, le conditionnement répondant, l'enseignement programmé, une bonne part de la pédagogie par objectifs (PPO) et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ainsi que le développement actuel des référentiels de compétences et de la pédagogie de maîtrise. La force du behaviorisme a été de proposer une théorie complète de l'apprentissage :

- en le définissant : apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate,
- en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus/réponse,
- en proposant une méthode d'enseignement-apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

3.2. Aspects d'un enseignement de type behavioriste

Les behavioristes considèrent que les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes. L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » (en usant de termes comme compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse... qui concernent ce qui se passe à l'intérieur de la fameuse boîte noire) mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage. Ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont des comportements du genre : l'élève devra être capable de... + un verbe d'action. Un verbe d'action (distinguer, nommer, reconnaître, classer...) et non un verbe mentaliste (comprendre, savoir, réfléchir...). Travailler au plus près des comportements permet d'être plus précis quant on parle d'objectifs pédagogiques, de compétences à maîtriser, etc. Par exemple, en classe ou en corrigeant des travaux écrits, il y a une manière de faire des observations (mal compris, à revoir, etc.) qui n'aide pas l'élève à bien repérer ce qui ne va pas, aussi bien d'ailleurs que ce qui a été correctement réalisé. Là aussi, travailler précisément au niveau des observables permettra davantage à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

3.3. Aspects positifs et remarques critiques

3.3.1. Quelques aspects positifs

Le modèle behavioriste limite le risque de dogmatisme verbal de la part de l'enseignant, en l'obligeant à se centrer sur l'élève et sur la tâche intellectuelle que celui-ci doit réussir, plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression. Cette forme de décentration, cette façon de sortir de soi-même a contribué à favoriser les échanges entre enseignants sur leurs gestes professionnels.

L'efficacité de ce modèle s'est avérée dans les apprentissages techniques ou professionnels. En particulier dans les formations courtes à caractère technique, quand ce qui compte est bien la modification d'un comportement, l'obtention d'un nouvel automatisme, la connaissance d'une algorithmes d'actions.

Ce modèle d'apprentissage a contribué à renouveler les pratiques en matière d'évaluation. C'est grâce à lui qu'on peut s'assurer qu'une question correspond bien à l'objectif qu'on s'est fixé. Il constitue un outil efficace dans la concertation entre enseignants, lorsqu'on cherche à s'assurer que l'on a les mêmes buts, que les mêmes mots ne recouvrent pas deux projets distincts.

3.3.2 Remarques critiques

C'est la pédagogie par objectifs qui fait le mieux prendre conscience des distorsions souvent considérables qui existent entre ce que l'enseignant se propose de faire acquérir (les objectifs généraux et les buts) et ce qui se passe réellement pour l'apprenant (les objectifs opérationnels). L'opérationnalisation des objectifs à atteindre fait que l'enseignant se trouve rapidement face à un trop grand nombre d'objectifs à viser au même moment, ce qui limite ce genre de pratique.

Réduire un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples peut avoir comme effet que, même si un élève satisfait à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage, il peut ne pas maîtriser l'apprentissage complexe visé initialement. En matière d'apprentissage, le tout peut ne pas être la somme des parties qui le composent.

A force de vouloir réduire les difficultés inhérentes à un apprentissage, on peut finir par les contourner et amener les élèves à réaliser des tâches au cours desquelles ils n'apprennent plus suffisamment.

4. Théories constructiviste : origines, processus d'enseignement/apprentissage

La perspective constructiviste en la rattachant essentiellement à son représentant le plus célèbre : J. Piaget peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme.

4.1 Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

4.2. Assimilation, accommodation, équilibration

4.2.1. Assimilation

Il y a assimilation lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Le processus d'assimilation se caractérise donc par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà.

Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu.

4.2.2. Accommodation

Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où modification de ses cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

4.2.3. Equilibration

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes - assimilation et accommodation caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, c'est à dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. C'est en ce sens qu'on a pu parler d'équilibration majorante, c'est à dire de la recherche de l'équilibre (ou de la solution, du compromis) le plus favorable à l'individu. Cette équilibration, Piaget en parle en termes d'autorégulation.

4.3. Développement d'une pédagogie active

L'approche constructive en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Ce faisant elle rejoint, valide et conforte certaines options et pratiques du vaste courant de pédagogie nouvelle et active qui court sur un siècle (des années 1880 aux années 1970). Cette approche :

- considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
- place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ;
- valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :

- à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les prérequis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;

- à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

4.3.1. Favoriser les situations-problèmes

La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème. Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Une situation problème est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Nous verrons tout à l'heure comment ceci est éclairé par la ZPD de Vygotski.

4.3.2. Les 4 étapes d'une situation-problème

1. L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.

2. S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif.

3. Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation- problème.

4. Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorante.

On peut dire que la conception constructiviste de l'apprentissage privilégie la confrontation des apprenants à des situations-problèmes. Tout cela parce que la déstabilisation des savoirs et

des savoir-faire que l'apprenant a du mal à mobiliser efficacement pour résoudre le problème peut générer une dynamique de recherche de solution capable :

- d'entraîner la restructuration de ce qu'il sait déjà,
- de favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

La conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Cours n°6 :

5. Théories Socioconstructiviste: origines, processus d'enseignement/apprentissage

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co- élaboration. Cette idée de base transparait dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : *interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre, etc.*

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

Si on regarde du côté des chercheurs qui s'inscrivent dans ce cadre théorique, on note qu'ils sont très nombreux à se réclamer des travaux de Vygotski. On pourrait dire que Piaget est au constructivisme ce que Vygotski est au socioconstructivisme. C'est d'ailleurs cet auteur que j'évoquerai rapidement pour commencer.

j'évoque l'approche sociocognitive de manière large. Il s'agit d'un courant de recherches en plein développement pour lequel les manières d'en parler ne sont pas stabilisées. J'y réunis, arguments à l'appui, des auteurs très différents comme Vygotski, Bruner ou Perret Clermont, en sachant que, par ailleurs, des analyses plus poussées permettraient de les différencier. On peut cependant considérer, ce que je fais ici, que les points communs sont, globalement, plus importants que les différences, et que cette perspective sociocognitive permet de les réunir.

Parmi les multiples apports théoriques, j'en ai retenu quelques uns parmi les plus caractéristiques. La présentation de cette approche sociocognitive s'appuiera sur quelques notions et concepts, parmi lesquels :

- Vygotski et la ZPD
- Bruner et le processus d'étayage,
- Doise & Perret-Clermont avec le conflit sociocognitif,
- La métacognition.

Dans un second temps, je prendrai deux exemples d'apprentissage coopérant (le travail en groupes et le tutorat entre élèves) pour montrer ce à quoi peut correspondre un dispositif d'enseignement apprentissage dans une perspective sociocognitive.

5.1. Quelques concepts caractéristiques de l'approche sociocognitive

5.1.1 Apprentissage, développement et ZPD

L'hypothèse centrale de Vygotski est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures (celles donc qui nous caractérisent le plus en tant qu'êtres humains) ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de médiateurs socioculturels. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'enfant. Sur le processus naturel du développement de l'enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités. L'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement » (Vygotski, 1930/1985, p. 45).

A travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel. L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages.

Pour Vygotski, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions, d'échanges. Il y a une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fonction apparaissant deux fois, ou se développant en deux temps : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme

activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique » (Vygotski, 1935/1985, p. 111). Ceci signifie que, sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser des individus.

Activant le développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui, sinon, demeureraient en sommeil. Il favorise la formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents, et celui atteint seul. A la distinction entre le niveau de ce que l'élève est capable d'atteindre tout seul, et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair, s'ajoute l'idée que l'élève saura bientôt faire par lui-même, ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide d'autrui. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui. On pourrait dire, et je vous laisse réfléchir à cette idée, qu'enseigner c'est créer une zone de prochain développement.

Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur.

5.2. Le processus d'étayage

Deux idées-forces traversent l'œuvre de Bruner :

- la culture donne forme à l'esprit,
- l'activité mentale ne se produit jamais isolément.

Pour lui, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (ibid., p. 38). Il considère que le modèle transmissif qui place l'enseignant en position de monopole n'est plus à même de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer. Bruner voit davantage le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un

processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux composantes socio-affectives qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

5.2.1. Aspects socio-affectifs

Nous avons la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève dans le champ de la tâche. Sans perdre de vue le but à atteindre, l'enseignant fait en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide, tout en évitant que l'élève soit trop dépendant de lui. Au premier aspect correspond l'effort d'enrôlement pour intéresser l'élève à la tâche, solliciter sa motivation, le mettre davantage devant les exigences de la tâche. Le deuxième aspect se veut doublement dynamisant : garder l'élève dans le champ de résolution du problème sans qu'il perde de vue le but à atteindre ; l'encourager, faire preuve d'entrain et de sympathie pour que sa motivation ne s'éteigne pas.

5.2.2. Aspects cognitifs

Les éléments du soutien sur le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution. Le premier point correspond à la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant quelque peu afin qu'elle soit momentanément davantage à la portée de l'élève. Le second point a trait à la possibilité que l'enseignant a de pointer certaines caractéristiques de la tâche pouvant mettre sur la voie de la résolution. C'est souvent une manière, pour lui, d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'élève vient de faire de ce qui aurait dû

être fait. Le dernier aspect, probablement le plus formateur et le plus difficile à mettre en œuvre aux yeux de Bruner, consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce que l'élève a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour l'alerter par rapport à une procédure de réalisation inadéquate.

Effets de ce processus d'étayage :

- effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;
- effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

Cours n°7 :

5.3. Le conflit sociocognitif

Nous retrouvons ici l'idée que, sous certaines conditions, le conflit peut être formateur (travaux de Perret-Clermont, Doise et Mugny). Mais à la différence de ce que nous avons vu avec Piaget, la dimension interactive joue ici un rôle essentiel. Parmi les conditions, deux sont à noter :

- qu'il s'agisse d'un débat d'idée, arguments à l'appui, et non d'une rivalité entre personnes ;
- que la divergence de points de vue se développe sur fond de dialogue. Il s'agit alors de ménager des tâches qui peuvent faire émerger des désaccords, des divergences de points de vue, des représentations différentes d'un phénomène, qui engagent un travail explicatif en prolongement. Ceci peut s'envisager dans des interactions enseignant-élèves mais également élèves-élèves lors d'activités en petits groupes par exemple.

5.4. Favoriser les pratiques de métacognition

Ce terme, élaboré voici 20-25 ans par Flavell, désigne la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience. Disons, pour faire rapide, que le but d'une activité cognitive, d'une manière générale, est de résoudre un problème, d'effectuer une tâche, alors que le but d'une activité métacognitive est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé. On cherche alors des informations pour réguler la résolution (par exemple : voir si on a rien oublié de l'énoncé et de la manière dont on l'a résolu, etc.).

On peut parler de connaissances métacognitives à propos du fait d'apprendre à apprendre. Ces connaissances permettent aux apprenants de porter des regards rétrospectif et prospectif sur leur propre fonctionnement :

- regard rétrospectif : meilleure connaissance de la manière dont l'individu s'y prend pour apprendre ; élaborer des connaissances sur la manière dont il peut s'y prendre pour utiliser ce qu'il sait déjà ;
- regard prospectif : élaborer des connaissances sur la manière d'acquérir de nouvelles connaissances.

La métacognition suppose un travail interactif, en particulier entre l'enseignant et les élèves (par exemple dialogue didactique en classe, au cours des études en collège, pendant les modules en seconde, etc.).

Ce travail peut aussi se faire aussi dans les différents lieux de vie de l'enfant (ex : en famille, un adulte qui demande à un enfant ce qu'il fait et pourquoi il le fait peut conduire l'enfant à justifier son activité).

L'activité métacognitive permet d'élaborer des outils pour apprendre en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires :

- la médiation de l'autre, avec questionnement sur l'activité et sur la mise en œuvre d'une démarche ;

- la médiation langagière. Cette médiation suppose un travail particulier : celui qui est interrogé doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

Cours n°8 :

6. Du béhaviorisme au socio-cognitivism dans le domaine de l'apprentissage des Langues étrangères

Dans cette séquence je vous propose de faire le point sur le rôle qu'a joué ces trois théories dans le développement du domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Ceci dit, notre réflexion ne fait pas l'économie de passer d'abord par voir l'impact de ces théories sur l'acquisition de la langue maternelle.

6.1. Acquisition de la langue maternelle

6.1.1 Perspective béhavioriste:

Quand l'enfant imite la langue produite et reproduite autour de lui (LM), ses efforts pour reproduire lui aussi ce qu'il entend reçoivent des renforcements positifs de la part des adultes. Encouragé donc par son milieu ou son environnement, l'enfant continue à imiter et à pratiquer les sons et les modèles linguistiques qu'il entend jusqu'à en faire des habitudes (comportements ou conduites) d'usage linguistique correct.

CONSÉQUENCE: la qualité et la quantité de langue que l'enfant reçoit, ainsi que la persistance du renforcement offert par les adultes, configureront le comportement linguistique de l'enfant. Cette théorie accorde beaucoup d'importance à l'environnement où évolue l'enfant en tant que source de tout ce que celui-ci doit apprendre (théorie environnementaliste).




IMITATION et PRATIQUE à travers RÉPÉTITION-RENFORCEMENT

(stratégies à la base du développement linguistique pour cette théorie)

(Lightbown et Spada, 2006 : 10)

6.1.2 Du Béhaviorisme au cognitivism en passant par la perspective innéiste

Les idées de Chomsky sur l'acquisition et l'emmagasinage de la langue par le cerveau supposent un point d'inflexion dans le domaine de la linguistique et de la psychologie, ainsi que dans l'étude de l'acquisition des langues.

 Toute langue/langage implique des facultés innées et s'appuie sur des principes universels communs.



Chomsky révisé (1959) la théorie de Skinner et lance un défi à la théorie de celui-ci sur l'acquisition linguistique: *l'enfant est biologiquement programmé pour le langage : il apprend à parler, à utiliser la langue, de la même manière qu'il apprend à marcher* (quand les circonstances le permettent). Pour Chomsky, **le milieu, ou l'environnement, apporte une contribution de base** (les gens parlent à l'enfant) et les capacités ou dotations biologiques de l'enfant viennent faire le reste.



Le cerveau de l'enfant n'est donc pas une « table rase » à remplir ou à graver à force d'imiter la langue qu'il entend dans son entourage. Il fait plutôt **des hypothèses** car il est né avec une **habileté spécifique** lui permettant de découvrir par lui-même les règles principales d'un système linguistique sur la base d'exemples/échantillons de la langue à laquelle il est exposé. Il est ainsi capable de parler correctement, malgré les fautes linguistiques des gens autour de lui.

(Lightbown et Spada, 2006 : 15)

Cette capacité innée est une espèce de dispositif contenant les « principes universels » pour toute langue humaine. Cette Grammaire Universelle empêcherait l'enfant de faire de mauvaises hypothèses sur le fonctionnement linguistique. Ce qu'il apprend finalement, c'est la manière dont la langue qu'il acquiert se sert de ces principes universels.

CONCLUSION

Les défenseurs de l'innéisme postulent que la complexité de la langue ne pourrait pas être apprise uniquement sur la base de l'imitation et la pratique de phrases disponibles dans l' « input ». Les enfants doivent posséder un mécanisme ou une connaissance innés qui leur permet de découvrir la complexité de la syntaxe malgré les limitations de l' « input ». Ils postulent aussi que ce mécanisme inné est utilisé uniquement pour l'acquisition du langage. (op. cit.:16)



CAPACITÉ CRÉATIVE DU LANGAGE

6.1.3 Perspective interactionniste/du développement : (Apprendre de dedans et de dehors)

(Lightbown et Spada, 2006 : 19)

Les psychologues cognitifs et du développement argumentent que les innéistes focalisent trop leur attention sur l' « état final » du processus (la compétence/performance de l'adulte natif) et pas assez sur les aspects de développement de l'acquisition de la langue.

L'acquisition de la langue est un exemple de la surprenante habileté humaine des enfants pour apprendre à partir de l'expérience. Ce n'est pas tout d'accepter qu'il y a des structures spécifiques du cerveau consacrées à l'acquisition de la langue: ce que l'enfant doit savoir est essentiellement disponible dans la langue à laquelle il est exposé, et il l'acquiert en entendant consciemment comment elle est utilisée pendant des heures d'interaction avec des gens et des objets autour de lui.

Les psychologues du développement et les psycholinguistes prêtent attention à l'interaction: *habileté innée de l'enfant pour apprendre + environnement où ils évoluent : Théories interactionnistes.*

Pour eux, le milieu est plus important que pour les innéistes, bien qu'ils reconnaissent aussi l'existence d'un puissant mécanisme d'apprentissage dans le cerveau humain.

Ils ont mis l'accent sur la relation étroite entre le développement cognitif des enfants et leur acquisition de la langue



PIAGET ET VYGOTSKY

(Théoriciens socioconstructivistes)

6.1.4 Les psychologues cognitifs et constructivistes

Piaget : la langue des enfants se construit à partir de leur développement cognitif et de l'interaction avec le milieu. Le langage est un système symbolique qui peut être utilisé pour exprimer la connaissance acquise à travers l'interaction avec le monde physique.

Vygotski : la langue des enfants se construit à travers leur interaction sociale avec leurs pairs et avec les adultes. La pensée est la parole intériorisée, et la parole émerge de l'interaction sociale.

S'OPPOSENT À ...

Skinner : le langage des enfants se construit à base de répétitions et de renforcements qui, à travers l'imitation, les mènent à acquérir des comportements ou des conduites linguistiques déterminés.

PIAGET	VYGOTSKY
L'acquisition est une construction	L'acquisition est une appropriation. C'est la signification sociale des objets qui sont importants. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire.	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.
Le développement précède l'apprentissage (conception mentaliste)	C'est l'apprentissage qui pilote le développement. VYGOTSKI distingue deux situations : <ul style="list-style-type: none"> - Celles où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités. - Celles où l'apprenant peut apprendre et réaliser certaines activités avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa « capacité potentielle de développement ». Entre ces deux situations se situe la « Zone Proximale de développement » (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.
Pédagogie de la découverte : L'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.	Pédagogie de la médiation : Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même

Le socioconstructivisme. <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70111.htm>

6.2 Acquisition de la langue étrangère (L2)

6.2.1. Principes fondamentaux:

- importance primordiale de l'apprenant (styles cognitifs, stratégies d'apprentissage, caractéristiques personnelles).
- influence de l'affectivité sur l'apprentissage cognitif.
- le cerveau comme unité de traitement de l'information.

6.2.2. L'apprentissage :

processus mental interne essentiellement contrôlé par les apprenants eux-mêmes. L'apprentissage est un processus impliquant la perception, la compréhension, l'organisation et le stockage des informations; puis la récupération en vue d'une production.
(Chastain, 1990)

- Les connaissances antérieures (préalables) des apprenants,
- Le degré de pertinence des nouvelles informations (contenus) par rapport à ces connaissances antérieures des apprenants,

- L'intention de ceux-ci de lier ces informations à ce qu'ils connaissent déjà



les trois facteurs les plus importants de l'apprentissage



APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF (Ausubel, 1976)

6.2.3 Exigences pour atteindre un apprentissage significatif:

- Le matériel doit être significatif du point de vue logique: organisé de manière à ce que l'apprenant puisse construire ses connaissances.
- Le matériel doit être significatif du point de vue psychologique: adapté aux capacités intellectuelles de l'apprenant: il doit pouvoir connecter les nouvelles connaissances qu'on lui offre avec celles qu'il possède déjà (préalables), et les comprendre. Il doit posséder aussi une mémoire à long terme.

Une attitude favorable de la part de l'apprenant s'avère nécessaire: pas d'apprentissage sans motivation chez l'apprenant (attitudes et émotions).

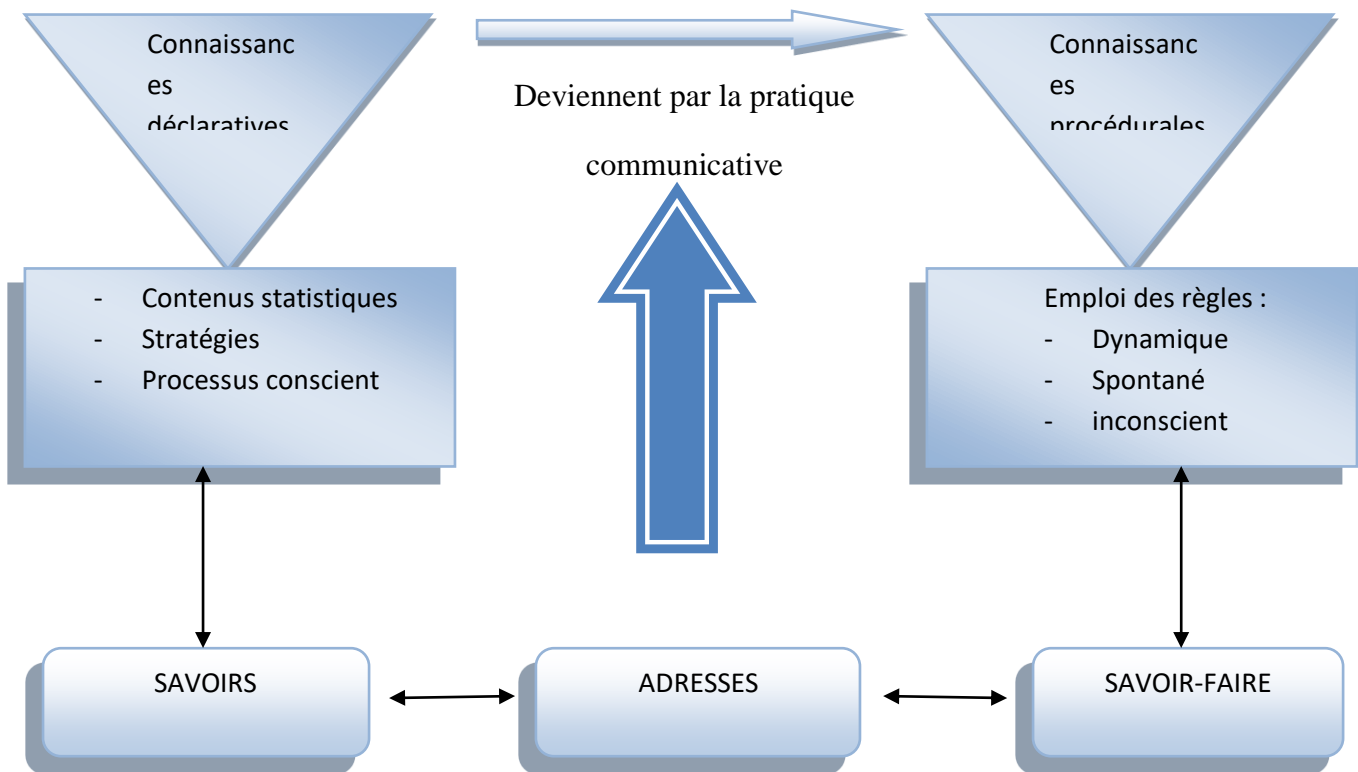
6.2.4 La pensée d'Anderson vis-à-vis de l'apprentissage :

Théorie de la pensée d'Anderson (1983 et 2007, dernière révision de sa théorie):

La théorie de l'acquisition des compétences définit l'apprentissage comme la transformation progressive de la performance, allant du contrôlé vers l'automatique, à travers une pratique pertinente ———> processus d'**AUTOMATISATION** ou **PROCÉDURALISATION**.

Cela implique le passage d'une **connaissance déclarative** ou explicite à une autre **procédurale** et implicite.

L'expression = connaissances déclaratives devenues procédurales



L'apprentissage des compétences évolue donc, à travers la pratique communicative, d'un traitement explicite des connaissances déclaratives pertinentes vers d'autres connaissances procédurales et implicites à base de routines automatiques, utilisées avec fluidité et spontanéité lors des interactions ou d'autres types de discours. (Ortega, 2009).

Cours n°9 :

6.3. Application

6.3.1. Activité d'application n°01

Texte : LE CAS DE JIM

Les parents de Jim étaient sourds-muets et son seul contact avec la langue orale se faisait à travers la télévision, qu'il regardait fréquemment.

Sa famille n'était pas normale en ce qui concerne l'utilisation du langage, car ses parents ne se servaient pas non plus du langage des signes pour communiquer avec lui. Alors, même si dans tout autre aspect il était bien soigné et éduqué, Jim n'avait pas initié son développement

linguistique dans un milieu normal où les parents communiquent avec leurs enfants par un langage oral ou de signes.

Une évaluation linguistique à l'âge de trois ans et neuf mois a indiqué qu'il était au-dessous du niveau correspondant à son âge dans tous les aspects concernant le langage. Même s'il essayait d'exprimer des idées appropriées par rapport à son âge, il utilisait un ordre des mots qui n'était pas en relation avec les usages linguistiques ni avec les règles grammaticales. Dès que Jim a commencé à assister à des cours de conversations avec un adulte, ses habiletés expressives ont commencé à s'améliorer. À quatre ans et deux mois, la plupart des modèles linguistico- conversationnels inusuels avaient disparu, ayant été remplacés par des structures plus en accord avec son âge. Glenn, le petit frère de Jim, n'a pas manifesté ce type de retards. Son environnement linguistique était différent dans la mesure où il avait son grand frère Jim comme partenaire conversationnel. Celui-ci a montré une rapide acquisition des structures de l'anglais dès qu'il a commencé à entrer en interaction personnelle avec un adulte.

Le fait de ne pas avoir fait un « démarrage » approprié et en temps voulu quant à l'acquisition de la langue nous laisse entendre que des sources linguistiques impersonnelles comme la télévision ou la radio uniquement ne suffisent pas. L'interaction directe avec un autre permet à l'enfant d'avoir accès à des modèles de langue ajustés à son niveau de compréhension. Quand un enfant ne comprend pas, l'adulte a la possibilité de répéter ou de paraphraser. La réponse à l'adulte peut aussi permettre à l'enfant de déceler si son propre énoncé a été compris. En effet, il n'y a évidemment pas d'interaction linguistique ni de négociation possible avec la télé, même pas dans des émissions pour enfants où l'on utilise une langue simple et des thèmes pour les jeunes spectateurs, étant donné qu'aucun ajustement immédiat n'est fait pour donner réponse à des besoins personnels. Cependant, une fois que l'enfant a acquis un certain bagage linguistique, la télé peut devenir une source d'information culturelle et linguistique. (Lightbown et Spada, 2006 : 22-23). Trad. Alfonso

Martínez Rebollo

Consigne :

Lisez « le cas de Jim » et engagez une réflexion individuelle ou débat postérieur en vous basant sur les points « a – b – c » ci-dessous.

a) La capacité innée à acquérir.

b) Le rôle du milieu environnant, les occasions d'entrer en interaction avec des interlocuteurs qui adaptent leurs discours aux besoins de l'apprenant.

c) L'engagement de l'apprenant, son contact avec le contexte social extérieur.

6.3.2. Activité n°02

Complétez le tableau qui suit en transférant les contenus abordés dans cette séquence.

	Béhaviorisme	Cognitivism	
		Innéisme	Constructivisme
Théorie linguistique			
Modèle psychologique			
Conception de l'apprentissage			
Modèle enseignant / apprenant			
Statut de l'erreur			

Cours n°10 :

7. Définition et objet de la pédagogie

7.1. Activité d'exploration de connaissances et de concepts préalables

1. Lisez le texte suivant et identifiez les différents acteurs qui interviennent dans la situation pédagogique.
2. Quel type de rapports ces acteurs entretiennent-ils ?
3. Essayez de représenter à l'aide d'un schéma ou d'une figure les rapports entretenus par ces différents acteurs.
4. La pédagogie a-t-elle pour objectif d'inculquer à l'enseignant les contenus disciplinaires qu'il doit enseigner ?
5. A quels aspects la pédagogie s'intéresse-t-elle alors ?

Texte n°01 :

On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenant, entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et de dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et techniques d'enseignement et d'évaluation etc. *Y, Reuter, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles: De boeck Université, 2007.*

Remarque :

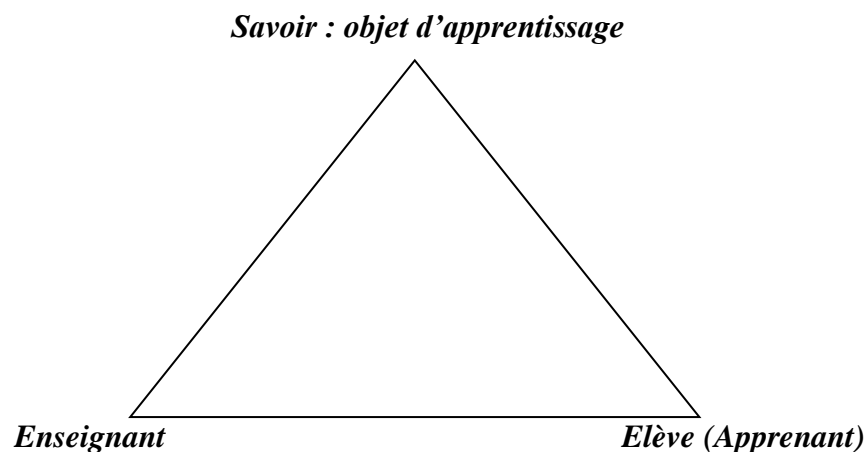
Dans la tradition grecque, le terme pédagogue désignait l'esclave qui conduisait l'enfant chez le précepteur ou le répétiteur. Puis le terme a évolué pour désigner le précepteur lui-même.

La pédagogie désignait le fait de conduire l'enfant vers le savoir. Le terme pédagogie gravite autour de la connaissance de l'enfant.

D'un point de vue pratique, la pédagogie étudie les relations et les interactions entre les acteurs suivants :

- L'enseignant
- L'élève ou l'apprenant
- L'objet ou le contenu à enseigner.

Ces interrelations peuvent être représentées à travers le schéma suivant :



Le triangle ci-dessus est appelé triangle pédagogique (Jean Houssaye) ou triangle didactique (Michel Develay). La pédagogie étudie les interrelations entre les différents éléments du triangle pédagogique. Elle permet de comprendre et d'analyser les situations d'enseignement/apprentissage. Elle a un caractère praxéologique (pratique) parce qu'elle réfléchit sur les méthodes, techniques, procédés et ressources que l'enseignant utilise pour réaliser l'éducation. La pédagogie est donc la théorie et la pratique de l'éducation. La pédagogie est la méthodologie de l'éducation (Louis Not). La pédagogie est l'ensemble des moyens mis en œuvre pour éduquer mais particulièrement pour enseigner (Debesse).

- On peut déduire de ces définitions que la pédagogie renvoie à la façon dont les savoirs à enseigner vont se transformer chez l'élève en savoirs assimilés, ceci par un

ensemble de méthodes et démarches que l'enseignant aura mis en œuvre dans la classe.

7.2. Activité de renforcement

- 1- Instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais métastable entre les trois composantes du triangle pédagogique, l'apprenant, l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner... L'échec de bien des pratiques pédagogiques antérieures tient à ce qu'elles ont accordé la priorité à deux des composantes au détriment de la troisième qui, assumant le rôle de fou, revient inmanquablement perturber le jeu d'où on l'avait imprudemment refoulée. Daniel Hameline.
- 2- Après analyse du triangle pédagogique, vous engagez un forum de discussion sur l'importance et le rôle de chacun des éléments constitutifs. Répondez aux questions suivantes en argumentant votre point de vue pour convaincre vos co-débatteurs.
 - Indiquez le ou les acteurs prépondérant (s)
 - Où considérez-vous que les acteurs ont le même degré d'importance?
 - Décrivez de façon concrète le sens des relations entre les différents acteurs susmentionnés.
 - Comment comprenez-vous la citation de Hameline? Explicitez-la aux collègues.

Retenons

On peut voir dans le triangle pédagogique un exemple de la définition d'un objet par ses trois pôles, selon la proposition de J.L. Le Moigne : le pôle ontologique (celui du savoir), le pôle fonctionnel (celui de l'enseignant) et le pôle génétique (celui de l'apprenant). On peut également observer le triangle pédagogique en considérant ses côtés et en observant à quel point chacun d'entre eux représente un axe essentiel. Ainsi en est-il de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant, aussi bien que du chemin didactique que l'enseignant élabore en traduisant le programme (le contenu à enseigner) en une série d'objectifs pour rendre le savoir transparent et accessible; ainsi en est-il également de la prise en compte des stratégies d'apprentissage par lesquelles chaque apprenant accède au savoir d'une manière qui lui est propre. Chacune de ces dimensions est, de toute évidence, à prendre en compte. Aussi la pédagogie met-elle aux prises, dans une interaction, qui ne doit pas se réduire à une simple circulation d'informations, entre l'enseignant qui met en place le dispositif didactique, un

suppose l'étude, l'expérience, le métier. Pour gagner la bataille de l'apprentissage, le pédagogue joue de la ruse autant que de l'autorité qu'il tire de son savoir, et ses savoirfaire, qu'il tire de l'expérience, sont aussi importants que ses savoirs. ...ou une science Lorsque à la fin du XIXe siècle, on revendique pour la pédagogie un statut scientifique, on prend soin de préciser qu'elle est une science bien particulière. Son but n'est pas de décrire ou d'expliquer, mais de diriger l'action, elle est normative et dit ce qu'il faut faire. D'autre part, comme dans toutes les sciences humaines, les lois qu'elles recherchent sont marquées par l'incertitude, l'objet qu'elle poursuit varie avec l'état des sociétés à une époque donnée. Cependant, ce qui est affirmé à travers cette revendication, c'est, d'une part, que la pédagogie n'est pas seulement une pratique, mais qu'elle est aussi une recherche méthodique sur les fins et moyens de l'éducation, d'autre part, qu'elle se nourrit de connaissances scientifiques qui lui permettent d'élaborer des théories, et non des conseils, des directives ou des recettes.

Plutôt une théorie-pratique de l'action éducative

On rapproche souvent la pédagogie de la médecine ou de la politique. Ce sont en effet les lieux privilégiés où se développe la dialectique de la connaissance et de l'expérience, du savoir et de l'action. Le pédagogue est un décideur, mais sa décision, pour être efficace, doit être éclairée par la connaissance et entrer dans la cohérence d'une méthode. Aujourd'hui, on ne débat plus pour savoir si la pédagogie est un art ou une science mais on reconnaît sa nature praxéologique (la praxis est la théorie en acte) et sa double visée : améliorer une situation réelle, et comprendre les déterminants (psychologiques, historiques, sociaux, etc.) et les principes générateurs de l'action éducative et les raisons théoriques qui fondent ou analysent cette action, en vue d'en régler le développement ». *G. et J. Pastiaux, Précis de pédagogie. Paris, Nathan, 1997.*

Texte n°02 : pédagogie: théorie-pratique de l'éducation

« ... Mais entre l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories. Ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais toutes proches du mouvement qu'elles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et, par là, elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. Emile Durkheim, Article « Pédagogie », in *Ferdinand Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie.*

Consigne :

1- Après avoir lu les deux textes, ci-dessus, individuellement puis en groupes, relevez les mots et expressions qui présentent la pédagogie comme un art.

- Relevez dans le texte les critères qui sous-tendent la scientificité de la discipline et dites pourquoi l'on peut considérer la pédagogie comme une science.
- Qu'est ce qui différencie la pédagogie d'une science exacte?
- Dans le dernier paragraphe du texte 4 et dans le texte 5, relevez les nouveaux éléments de caractérisation de la pédagogie qui apparaissent. Pouvez-vous en déduire une autre appréciation de la pédagogie? Laquelle?

2- Dans les textes ci-dessus, il apparaît que la pédagogie étudie les déterminants psychologiques, historiques, sociaux etc., de l'action éducative.

- Associez chaque catégorie de déterminant à une discipline.
- Citez d'autres catégories de déterminants et de disciplines qui peuvent aider à comprendre les faits éducatifs.
- Que déduisez-vous des relations entre la pédagogie et ses disciplines?

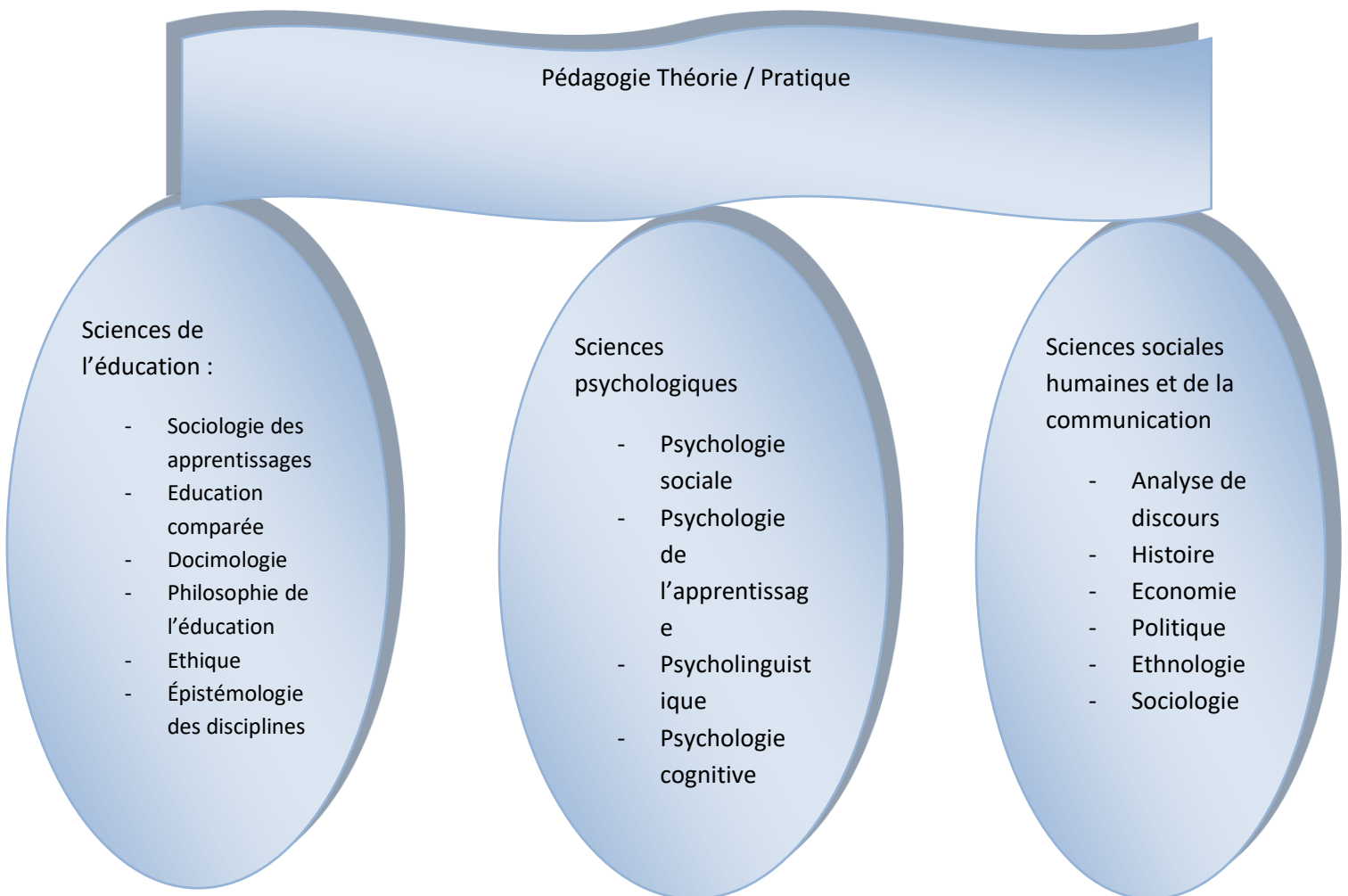
Corrigé :

1- La pédagogie est une discipline des sciences humaines qui navigue entre la théorie et la pratique. Elle est à la fois :

- ✓ un art en termes de style de l'enseignant, son charisme, sa personnalité et sa manière d'être et d'agir relevant d'un don, de l'expérience personnelle et professionnelle et d'un background éducationnel.
- ✓ Une science parce que la pédagogie mène une recherche sur l'éducation à partir de connaissances scientifiques pour élaborer des théories et des modèles. Ces modèles sont adaptés à des réalités complexes et incertaines que la pédagogie se charge de schématiser (fonction cognitive) de présenter (fonction pédagogique) de transformer (fonction interventionniste) ou générer de nouvelles idées (fonction heuristique).

- ✓ Mais surtout une théorie-pratique de l'action éducative en tant qu'elle étudie la situation d'enseignement/apprentissage, ses principaux déterminants et caractéristiques, les principes qui l'éclairent et la dirigent. Emile Durkheim soutient que la pédagogie est une théorie pratique qui donne du sens à l'activité didactique. Elle est une science de la pratique éducative. La pédagogie est une discipline théorico-pratique. Le pôle théorique est en quelque sorte subsumé sous le pôle pratique, ce que marque du sceau terminologique l'appellation « discipline praxéologique » susceptible d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.

7.4. La pédagogie et les disciplines contributives



La distinction « sciences de l'éducation » et « sciences psychologiques » n'obéit qu'à un souci méthodologique: les sciences psychologiques vont bien partie des sciences de l'éducation. Le savoir pédagogique, à cause de la complexité de l'acte éducatif, recourt à des connaissances

issues de sciences multiples, aux méthodes et aux objets différents. Il s'agit d'une approche pluridisciplinaire. La pédagogie se réfère aux autres disciplines qui s'intéressent au fait éducatif. Ces disciplines sont diversement appelées « connexes », « de référence », «contributoires » ou « impliquées. » Nous optons pour le terme « contributoire » parce qu'il conserve à la pédagogie une marge d'autonomie tout en soulignant l'apport essentiel des autres disciplines dans une perspective intégrative.

Cours n°11 :

8. Classification des pédagogies d'apprentissage

8.1. Pédagogie traditionnelle

Dans la pédagogie traditionnelle:

- Le maître parle devant des élèves qui écoutent ou qui font semblant ;
- Le maître pose des questions à l'ensemble de la classe à partir d'un matériel quelconque, texte écrit, schéma, objet réel, image, etc., et les élèves qui tentent de , répondre à ces questions. C'est l'enseignement frontal participatif, la fameuse maïeutique socratique où la technique du questionnement.

Dans les deux cas, il s'agit de *pédagogie traditionnelle*, une pédagogie centrée sur le maître. Le maître est centré sur son propre discours et se préoccupe relativement peu de ce que pensent les apprenants. Bien sûr, s'il utilise la technique du questionnement, il s'intéresse aux réponses des élèves, mais il doit se préoccuper de combien d'élèves répondent. Il utilise essentiellement la technique de l'exposé.

8.1.1. La taxonomie (classification) des apprentissages de Gagné.

Pour Gagné, tous les enseignants, quelle que soit leur matière d'enseignement, enseignent la même chose; ils enseignent :

➤ **Des faits**

Un fait est une réalité, il est impossible de l'expliquer, c'est ainsi ! Exemples: La bataille de Marignan a eu lieu en 1515 et a été gagnée par François 1er, Paris est la capitale de la France.

➤ **Des concepts**

Un concept est une idée, représentée par un mot (l'étiquette du concept) et décrite généralement par l'intermédiaire d'une définition.

Pour simplifier, chaque fois que vous enseignez le sens d'un mot vous enseignez un concept. Exemples ,

Le langage est l'expression de la pensée et de la communication entre les hommes mise en œuvre par les organes de la phonation (parole) ou par une notation au moyen de signes matériels (écriture).
Définition du « Petit Robert ».

➤ **Des principes, des lois, des règles**

Pour calculer le périmètre d'un rectangle il faut multiplier sa longueur par sa largeur.

➤ **Des procédures ou des méthodes**

Une procédure ou une méthode est une suite d'actions à effectuer dans un ordre déterminé, dans le but de résoudre une catégorie de problèmes. Une procédure se présente généralement sous la forme suivante : *Si dans la situation (x) on veut obtenir le résultat (y), faire ; 1°2°etc.*

➤ **Des stratégies cognitives**

Est considérée comme stratégie cognitive toute manière personnelle de traiter l'information pour résoudre un problème que nous pose une situation. Exemple: *préparer une recette.*

➤ **Des gestes professionnels ou non.**

Exemples : Démonter et remonter un carburateur:

➤ **Des attitudes.**

Une attitude est une prise de position par rapport à une valeur. Exemples : Etre respectueux face aux clients, l'accueillir à son arrivée.

8.2. L'école nouvelle et la « pédagogie postmoderne »

Dès le début du XXème siècle, des individus comme **Dewey, Parkhurst, Dalton** aux États-Unis, **Freinet** en France, **Claparède** en Suisse, **Montessori** en Italie, **Decroly** en Belgique, estiment qu'il faut mettre l'élève au centre du dispositif, partir de ses intérêts, de ses préoccupations, et cela nous donnera le mouvement dit *des pédagogies actives*. L'élève devient, pour les quelques enseignants qui pratiquent ces pédagogies, le centre du monde, et pendant des années, de 1920 à 1980, ces pédagogies prennent place à côté d'un enseignement traditionnel qui demeurera massivement dominant.

8.2.1. La pédagogie des expériences positives

Dans « *L'éducation postmoderne.* » Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet. 2012

La pédagogie des expériences positives serait basée sur les besoins affectifs et les attentes des jeunes et susciterait le souvenir d'événements vécus ayant provoqué un maximum de satisfactions.

Cette perspective éducative implique la mise en place d'espaces de communication entre maître et élèves où chacun puisse exprimer librement ses demandes et ses réactions à l'égard de ce qu'il est en train de vivre. Elle met donc l'accent sur la relation entre les membres du groupe-classe (élèves et enseignants) mais elle ne néglige pas les contenus: elle vise à faire naître la connaissance mais dans la joie. Cela implique le recours à des activités qui aient du sens pour les apprenants, des activités qui rejoignent leurs intérêts et leurs préoccupations présentes, base indispensable au progrès, à l'accès à d'autres cultures, à « la » culture. Enfin, elle s'ouvre à la vie extrascolaire (bibliothèques, musées, voyages...) qui diversifie les plaisirs et les possibilités d'apprendre.

-Quelles sont les expériences vécues positivement par les élèves ?

Les recherches menées au CERIS (Pourtois et Maoloni, 1993; 1994) étudient au travers des questionnements ou des cahiers de bord des élèves, les expériences vécues positivement à l'école. Celles-ci peuvent être regroupées comme suit :

- la mise en place d'activités fonctionnelles, significatives pour l'apprenant, utiles, intéressantes;
- l'enseignement qui suscite la participation des élèves dans le cadre d'une pédagogie active;
- la possibilité de choisir ses activités, d'en décider soi-même et de se dégager de l'autoritarisme exacerbé d'un adulte ;
- le travail de groupe visant la réalisation d'une activité ou d'une œuvre commune ;
- les événements qui rompent avec la monotonie scolaire.
- les fêtes organisées à l'école, les sorties qui permettent précisément de s'évader de l'école; l'ouverture au monde ;
- les rapports amicaux entre copains ; les relations positives entre le professeur et les élèves qui ont, nous l'avons déjà souligné, une incidence importante sur la joie ou la non-joie d'apprendre;

- les rapports basés sur le partenariat et la communication la réussite, le succès scolaire qui suscite une image positive de soi ;
- le dépassement de soi; la capacité de surmonter par soi-même certaines difficultés;

Ces joies ressenties au sein de l'école recoupent celles que G. Snyders (1986) propose dans le cadre d'innovations pédagogiques et regroupe en cinq catégories :

- la joie du choix: lorsqu'on donne le choix et l'organisation du projet à mener ;
- la joie d'agir de manière efficace dans le monde: en faisant travailler l'élève pour de bon ;
- la joie de l'ouverture au monde: en mettant l'élève au contact du monde extérieur ;
- la joie du travail en commun: qui permet d'installer des contacts entre élèves et d'établir un autre type de rapport avec le professeur ;
- la joie de rapports nouveaux avec le maître: basée sur le partenariat et non plus sur l'évaluation.

8.2.2. Synthèse:

les spécificités de la pédagogie des expériences positives qui répond au besoin d'attachement sont :

- Faire éprouver de la joie
- Valoriser le plaisir
- Diversifier les plaisirs
- Concilier savoirs et résonances affectives positives
- Recourir à des activités qui ont du sens
- Se rapprocher de la culture jeune
- S'ouvrir à la vie extra- scolaire
- Faire participer à la vie, aux événements
- Rompre la monotonie (sorties, fêtes...)
- Établir des relations positives et des rapports amicaux avec les autres
- Agir en partenariat

- Susciter des situations de réussite
- Stimuler le dépassement de soi
- Encourager les choix personnels
- Prendre l'apprenant au sérieux
- Reconnaître la personne comme différente de l'autre Faciliter l'identification
- Respecter (avec des limites) la liberté, les pulsions, les désirs

Cours n°12 :

8.3 La pédagogie humaniste rogorienne

« *L'éducation postmoderne.* » Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet.

Carl Rogers est né en 1902 dans la région de Chicago. Après avoir abandonné l'idée d'une vocation religieuse, il entreprend des études de psychologie au cours. Sa formation de psychologue clinicien l'invite très tôt à faire des expériences de non-directivité dont la pratique va « libérer l'individu ». Cette théorie de la personnalité repose sur l'hypothèse que l'individu est capable de se diriger lui-même.

Pour Rogers, la source de toute connaissance authentique réside dans une expérience immédiate (intime) de soi et d'autrui. Sa méthode est la compréhension de soi-même et d'autrui (l'empathie à l'égard d'autrui, la congruence avec soi-même).

8.3.1. La pensée pédagogique de C. Rogers

L'idée importante qui ressort de l'œuvre de Rogers est que la personne est capable de contrôler son propre développement. Et cela, on ne peut le faire à sa place. La personne est un organisme vivant qui possède un instinct de croissance. Il suffit donc de créer un environnement qui favorise celle-ci. La relation «d'auto découverte» entre l'élève et l'enseignant est primordiale pour Rogers. Ce n'est pas le maître qui doit donner quelque chose à l'élève, c'est à l'élève de découvrir lui-même ce dont il a besoin. En fait, les connaissances sont incommunicables. Leur acquisition ne peut se faire que de façon « signifiante, expérientielle, auto-appropriante ». Les connaissances ne peuvent réellement être acquises que par ses propres recherches, son propre effort. L'éducateur aura pour tâche de rendre cette démarche possible. ,

Cette vision de l'enseignement repose sur dix principes de base, résultant de l'expérience de Rogers. (Rogers, 1984).

1 / Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle , d'apprendre: ils sont curieux, avides de connaître le monde; toutefois, l'apprentissage ne se fait pas sans une certaine douleur mais le plaisir de développer le potentiel qui se trouve en eux dépasse de loin les difficultés qu'ils endurent.

2/ Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels: quelqu'un n'apprend d'une manière valable que ce qu'il

perçoit comme pouvant conserver ou augmenter son propre moi; l'enseignant doit donc aider l'étudiant à trouver et traiter des problèmes significatifs pour lui.

3/ L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister lorsqu'on accepte les valeurs de l'autre, nos propres valeurs sont menacées, ce qui peut rendre l'apprentissage pénible et menaçant.

4/ Ces apprentissages qui sont menaçants pour le moi sont plus facilement perçus et assimilés lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum: un environnement encourageant, compréhensif, confiant, l'absence de note, l'invitation à s'évaluer soi-même éloignent les menaces externes et permettent à l'enfant de réaliser des progrès, puisqu'il n'est plus paralysé par la peur.

5/ Lorsque la menace contre le moi est faible, l'expérience peut être perçue dans ses nuances et l'apprentissage peut avoir lieu: l'humiliation, le ridicule, le rabaissement, la colère et le mépris constituent des menaces contre la personne elle-même, contre la perception que chacun a de soi, et, comme telles, interfèrent fortement avec l'apprentissage; par contre, lorsque la menace contre le moi est faible, chacun utilise les moyens d'apprendre qui se trouvent à sa disposition, de façon à renforcer son moi.

6/ On apprend beaucoup et valablement dans l'action : un des moyens les plus efficaces pour promouvoir l'apprentissage consiste à confronter l'étudiant avec des problèmes pratiques, des problèmes sociaux, moraux et philosophiques, des difficultés personnelles et des problèmes de recherche.

7/ L'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode: un apprentissage authentique est facilité lorsque l'étudiant choisit lui-même son orientation, qu'il contribue à découvrir lui-même les moyens d'apprendre, qu'il formule personnellement ses difficultés, qu'il décide lui-même du déroulement de l'apprentissage et qu'il doit supporter directement les conséquences de ses décisions.

8/ Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps: l'apprentissage le plus efficace est celui où la personne s'engage tout entière dans un apprentissage d'elle-même par elle-même.

9/ L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'auto-critique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire: ce sont les enfants et les adolescents eux-mêmes qui doivent évaluer leurs propres comportements, arriver à leur conclusion et décider des critères qui leur conviennent; celui qui est dépendant des évaluations faites par les autres court le risque de rester dépendant et immature toute sa vie ou bien de devenir un révolté, réfractaire à toute évaluation et tout jugement externes.

10/ Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement: pour que survive notre société actuelle, il est nécessaire de former des individus pour qui le changement sera la chose la plus importante de la vie et qui pourront vivre à l'aise dans le changement.

8.3.2. le rôle facilitateur de l'enseignant

L'enseignant facilitateur établira dans sa classe un climat positif, fait de confiance à l'égard du groupe et des personnes; il placera sa confiance fondamentale dans la tendance de ses étudiants à s'affirmer eux-mêmes. sa fonction consiste donc à développer une relation personnelle avec ceux-ci dans un climat favorisant le développement de toutes leurs potentialités. « *Pour moi, dit Rogers, l'ingrédient le plus important que le facilitateur apporte au groupe, c'est la confiance.* » (1984, p. 70)

Pour être facilitateur, l'enseignant devra aussi s'accepter lui-même, connaître ses propres limites, en un mot, il sera authentique, c'est-à-dire qu'il sera lui-même, sans façade et sans masque, condition première de toute relation vraie. A ces deux exigences s'en ajoute une troisième: le maître manifestera une compréhension empathique, qui nous fait comprendre « de l'intérieur », qui nous fait comprendre comment il ressent les événements; il demeurera attentif à l'expression non seulement des idées mais aussi des sentiments profonds ou violents de l'étudiant; il prendra en considération ses sentiments de crainte, d'attente et de découragement face à de nouvelles connaissances à acquérir. L'enseignant facilitateur comprendra donc les sentiments que l'étudiant éprouve et acceptera celui-ci tel qu'il est, optant pour une attitude de considération positive, c'est à dire qu'il le reconnaîtra comme une personne de valeur.

8.3.4. Synthèse

les spécificités de la pédagogie humaniste rogérienne qui répond au besoin d'acceptation :

- Développer la personne (individuelle)
- Centrer l'éducation sur l'apprenant
- Travailler sur son vécu
- Reconnaître son droit à la différence
- Encourager au changement
- Faciliter la découverte personnelle
- Organiser un espace de ressources
- Permettre la libération de l'affectivité
- Écouter empathiquement
- Être authentique
- Se comprendre soi-même pour comprendre l'autre
- Comprendre l'autre de l'intérieur (congruence)
- Considérer l'apprenant positivement, de façon inconditionnelle
- Établir la confiance
- Donner des responsabilités
- Susciter l'autoévaluation et l'autocritique
- Accepter l'ingratitude .

Cours n°13 :

8.4. La pédagogie du projet

8.4.1. Définition du projet

Le projet se définit comme « l'image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre. »
Petit Robert.

Pour Boutinet (1993), un projet, s'éloigne du banal et du quotidien pour un ailleurs souhaitable à réaliser: il doit se décider, se déterminer, s'orienter et s'organiser.

Pour Jonnaert (1993), un projet est conscient; il se concrétise par la formation d'une intention, par un but, prévoit un certain nombre de moyens pour atteindre ce but, se précise sous forme de programmes d'activités successives, intègre un processus d'évaluation et un processus de régulation.

Ardoino (1977) définit deux dimensions au projet: celle de l'intention et celle de la programmation. L'intention est exprimée, ici et maintenant, de manière vague ou plus ou moins précise. Elle indique le désir de faire quelque chose dans un futur proche ou lointain. C'est un désir, un souhait, une intention non encore mis en œuvre. L'intention n'est pas nécessairement accompagnée des moyens de sa réalisation. L'auteur qualifie cette première dimension du projet: **le projet-visée**.

La programmation, par contre, est la prévision de ce qu'on entend faire ultérieurement. Les deux dimensions sont indissociables et complémentaires; l'une évoque l'intention, l'autre l'organisation. Ensuite viendra sa réalisation puis son évaluation.

8.4.2. Les étapes dans la pédagogie du projet

La pédagogie du projet vise essentiellement à rassembler les énergies en vue de mener l'individu et le groupe à concrétiser un projet. Selon Le Grain (1985), quatre étapes jalonnent le parcours de l'acteur en projet : l'émergence du projet ; le choix du projet ; la réalisation du projet; l'évaluation du projet.

L'émergence du projet se situe dans la première dimension déterminée par J. Ardoino, c'est-à-dire celle du « projet- visée ». Il s'agit ici de faire émerger le souhait d'action en réponse à des besoins exprimés et analysés dans le groupe. Le choix du projet correspond à la dimension « projet- programmation ».

Le choix du projet est basé sur un consensus de tous les acteurs. Pour marquer l'accord de tous, un contrat est élaboré comprenant les objectifs retenus, les moyens choisis et l'usage prévu du produit réalisé dans le cadre du projet. Ce contrat est complété par la mise au point d'un plan de travail.

La réalisation du projet est confrontée à sa faisabilité. Il s'avère parfois nécessaire de renégocier un projet et de le reformuler. Car il peut y avoir décalage entre ce qui avait été pensé et les réalités objectives (matérialité des choses) et subjectives (normes imposées en désaccord avec l'histoire du sujet). Les attentes des uns et des autres doivent aussi être vérifiées et réajustées si nécessaire.

L'évaluation de l'action menée sera réalisée sur quatre plans: l'évaluation du produit, la réalisation des objectifs pédagogiques, le développement des capacités, l'acquisition des connaissances nouvelles. C'est le groupe tout entier qui mènera l'évaluation. L'évaluation du projet pédagogique.

L'évaluation de l'action menée sera réalisée sur quatre plans:

donnez vos appréciation : I , S , P , B , TB

1. *L'évaluation du produit, l'émergence du projet* ; l'action est-elle bien une réponse à des besoins exprimés et analysés dans le groupe? le choix du projet ; le choix du projet est-il bien dans l'accord de tous? un contrat de travail est-il élaboré comprenant les objectifs retenus? ce contrat a-t-il été complété par la mise au point d'un plan de travail?

2. *La réalisation des objectifs pédagogiques*, L'objectif pédagogique d'avoir une ouverture sur une autre forme d'enseignement et de mettre en pratique une pédagogie active est-il rencontré? L'objectif a-t-il été confrontée à sa faisabilité?

3. *Le développement des capacités*, Les capacités des apprenants ont-elle subis un changements positif en référence à l'objectif pédagogique? Justifiez votre réponse: comment?

4. *L'acquisition des connaissances nouvelles*. Quelles sont ces nouvelles connaissances ?

5. Selon vous quelles sont les points forts et points faible du projet pédagogique et quelles sont vos propositions d'enrichissements personnels?

8.4.3. Les ancrages pédagogiques de la pédagogie du projet

Le projet constitue un «détonateur d'énergie»; c'est un « libérateur », un « élévateur » qui fait appel à de multiples référents pédagogiques qui en font sa richesse. Les courants de pensée ci-après (Le Grain, 1985) sont effectivement sollicités dans la pédagogie du projet.

- **La pédagogie de Freinet:** l'expression libre, le texte libre, l'imprimerie, la correspondance scolaire, les échanges interscolaires, la coopération scolaire, l'étude du milieu local par l'enquête et les recherches, le plan de travail sont autant de techniques adoptées par la pédagogie du projet; le principe de l'expérience tâtonnée est aussi privilégié.
- **La psychologie de groupe:** les mécanismes propres à la vie du petit groupe et à son fonctionnement sont recherchés en vue d'une plus grande efficacité d'action du groupe.
- **L'analyse et la pédagogie institutionnelles:** la capacité d'analyser son milieu social à partir de la position qu'on y occupe et des actes qu'on y pose est sollicitée, de même que la capacité à s'autogérer et à agir collectivement dans le cadre d'une institution.
- **La psychologie de la motivation:** l'intérêt et la motivation sont à la base de la formation grâce à une démarche de recherches personnelles, d'un plan de travail individuel et collectif et d'une participation à l'évaluation de son travail.
- **La pédagogie cognitive et la construction du savoir :** la connaissance porte sur une situation réelle, l'objet est étudié dans son contexte; la démarche expérimentale est encouragée tout comme l'analyse de la situation, du milieu social et naturel.
- **La conscientisation de P. Freire:** la démarche de dialogue permet de révéler la situation sociale, la conscientisation et les stratégies collectives deviennent des occasions de transformation des conditions de départ, tout en prenant en charge les inévitables conflits sociaux qui en découlent.
- **La pédagogie socialiste:** tout comme chez Freinet, la pédagogie du projet cherche à intégrer l'activité de production à une perspective éducative; elle insiste sur la liaison théorie-pratique et sur l'analyse de la réalité sociale.
- **La pédagogie par objectifs :** le travail est individualisé et programmé; les objectifs sont rigoureusement définis en termes de comportements que l'on souhaite voir apparaître à l'issue de l'action pédagogique; une grande attention est portée à l'évaluation.
- **La pédagogie centrée sur le processus d'apprentissage :** l'attention portée aux processus éducatifs et aux activités qui mènent à la performance, la participation à

l'élaboration des objectifs comme moyen de communication entre les partenaires, l'évaluation formative, la prise en compte du vécu des formés, de leurs expériences et de leurs désirs sont des caractéristiques essentielles envisagées par la pédagogie du projet.

La pédagogie du projet invite les personnes à s'engager dans un projet au départ de leurs motivations et intérêts. Cela implique pour celles-ci d'anticiper l'action, de structurer leur temps et leur espace, de programmer, de formuler leur action; cela nécessite aussi de négocier avec les autres, réajuster leurs perspectives, d'analyser le milieu.

Dès lors, une pareille approche encourage les sujets à se projeter dans le temps et à anticiper l'avenir. On peut penser qu'une telle démarche de projection et d'anticipation s'apprend et que les retombées sont positives. Il importe ici de créer le désir de construire pour un futur meilleur. Le projet va à l'encontre du fatalisme; il est un moyen de lutte contre l'impuissance et la régression.

8.5. La pédagogie différenciée

différenciée a pour but l'adaptation des contenus et des processus aux particularités individuelles. Elle part de l'observation de l'enfant: vécu dans ses dimensions affectives, cognitives et socio- culturelles. Des pédagogues comme Cousin et, Freinet ou Decroly qui soulignaient que tout élève existe avec ses désirs, ses intérêts, ses soucis et ses potentialités et qui ont proposé une pédagogie centrée sur l'élève ont aidé à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée .

Les élèves y apprennent selon leur propre itinéraire et leur propre méthode d'appropriation de savoir ou de savoir-faire.

H. Przesmycki (1991) précise les caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves base de la différenciation pédagogique:

- *les différences cognitives*: différences d'acquisitions des connaissances en fonction des individus
- *les différences socio- culturelles*: valeurs, croyances, histoire familiale, code de langage, spécificités culturelles...

- *les différences psychologiques* : vécu, personnalité révélant la motivation, les intérêts, la volonté,

La méthode *ex-cathedra* pratiquée par la pédagogie traditionnelle repose sur le postulat que l'attention de l'élève bénéficiant de la clarté de l'exposé du maître est suffisante pour assurer l'apprentissage. Pour un certain nombre d'élèves c'est vrai. Pour beaucoup d'autres, qui n'ont pas appris à traiter l'information, l'échec est inévitable. Etant du côté de celui qui sait, qui a oublié comment il a appris et croyant avoir appris par imprégnation, l'enseignant reproduit le même scénario par habitude.

La pédagogie différenciée propose avant chaque apprentissage une évaluation des prérequis maîtrisés par chacun. Evaluation qui représente un diagnostic permettant de prendre en compte l'état initial de chacun. Selon Meirieu,(1992) le conseil méthodologique vise la mise en place de situation de travail personnel et l'apport d'aides requises pour que le sujet accède progressivement à l'autonomie.

Cette pédagogie examine donc le point de départ de chacun et tente de trouver un point d'arrivée commun à tous en veillant à ne pas imposer à quiconque une méthode de travail ou d'acquisition qui soit standardisée et mécanique. Il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience de ses difficultés d'apprentissage et de dégager le style propre d'exploration qui lui permettra de gagner une « familiarité » avec les domaines nouveaux abordés. Il s'agit donc de le rendre sensible à ses attitudes et à ses conduites mais aussi de lui apporter l'outillage méthodologique susceptible de développer sa « capacité d'apprentissage » (Berbaum, 1991, p. 14 citez par J.P Pourtois).

8.5.1. Le rôle de l'enseignant

Dans ce contexte l'enseignant est déchargé de sa tâche d'information, de distribution du savoir au profit de celle de *médiateur*. Son rôle est de guider l'apprenant dans ses recherches, dans ses choix de lectures; il le stimule à explorer les personnes et les ressources du milieu social, économique et culturel: il l'aide à traiter l'information de manière interactive et solidaire. Il pratique de la sorte ce que P. Meirieu (1992, p. 21) appelle une «pédagogie de l'entraînement». Il s'agit d'un maître «entraîneur», «solidaire de ses élèves et des progrès qu'il leur permet d'effectuer, attentif au moindre élément qui aide à faire un pas en avant, multipliant les sollicitations, les situations où l'on s'affronte à une difficulté supérieure à la précédente, observant les réactions de chacun, apportant l'information nécessaire au bon moment ou voyant à celui qui peut la donner avec le plus de chance d'être entendu... ». Mais

le maître a aussi pour tâche de stimuler l'autonomie des apprenants et d'aboutir à ce que ceux-ci soient capables de se stimuler eux-mêmes. .

P. Meirieu propose , entre autres, de mettre les élèves au travail pendant le temps de la classe, pour faire effectuer, sous le contrôle du maître ce qu'il sont censés faire chez eux.

8.5.2. Synthèse

les spécificités de la pédagogie différenciée qui répond au besoin de stimulation:

- ❖ Adapter l'action pédagogique à la diversité des modes d'apprentissage
- ❖ Reconnaître l'apprenant dans ses particularités individuelles
- ❖ Respecter les itinéraires d'apprentissage
- ❖ Être un « médiateur » qui :
 - évalue les prérequis .
 - sollicite .
 - suscite le progrès .
 - offre des situations-problèmes adaptées .
 - observe les réactions .
 - fournit l'information au moment opportun .
 - stimule l'autonomie .
 - guide dans les recherches .
 - régule le comportement .
 - recourt à l'évaluation formative et à l'autoévaluation
 - Inviter l'apprenant à traiter personnellement l'information
 - Fournir une aide méthodologique personnalisée
 - Faire prendre conscience à l'apprenant de la façon dont il apprend : susciter l'interrogation méthodologique
 - Faire dégager son propre style d'apprentissage (métacognition)

Cours n°14 :

8.6. La pédagogie active

La pédagogie active est une méthode d'apprentissage « appropriative » et « de découverte », en ce sens que les connaissances et les savoir-faire acquis résultent, pour l'essentiel, d'une activité personnellement prise en charge par les élèves. « Quelque chose qu'on découvre soi-même est quelque chose qu'on n'oublie jamais. » Dite « pédagogie nouvelle », elle trouve néanmoins des fondements anciens, notamment chez Rousseau et Montaigne. Mais les méthodes nouvelles ne se sont réellement constituées qu'au début du XXe siècle, en même temps que les progrès de la psychologie de l'enfant, fortement attachée à l'analyse de l'activité et à la façon dont se construisent l'intelligence et la personnalité.

Dans cette mouvance, on trouve de grands novateurs tels que Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Freinet... L'éducation « nouvelle » est une contestation de la pédagogie traditionnelle fondée sur le concept de transmission du savoir. L'école active s'oppose à l'école de la réception (Piaget), en ce sens qu'elle affirme que « tout apprentissage réel exige une activité authentique de recherche ». Dans l'enseignement traditionnel (« Tais-toi, je vais t'apprendre à parler »; « je t'explique alors tu dois comprendre »). Il s'agit en fait ici de transformer la pratique de la transmission en une démarche de recherche individuelle et collective où non seulement les élèves (tous les élèves) cherchent, mais trouvent et théorisent. En d'autres termes, « il ne peut y avoir acquisition réelle de connaissances, il ne peut y avoir apprentissage réussi que s'il y a construction dans un processus de recherche » ; « Je cherche, donc j'apprends », telle est la devise du Groupe français d'éducation nouvelle .

8.6.1. Les principes directeur

Les divers mouvements d'Éducation nouvelle sont renforcés par la psychologie piagétienne par le constructivisme qui affirme que c'est l'élève qui construit son savoir à partir de son activité. C'est une démarche d'auto-structuration de la connaissance. Cette démarche d'auto-socio- construction du savoir s'oppose à deux modes traditionnels de l'enseignement : expliquer et manipuler (Grandière, Basis et Basis, 1985, p. 23)

Expliquer, c'est transmettre verbalement des connaissances qui n'ont pas été questionnées préalablement par celui qui les reçoit, ce qui a fait dire à S. Papert, collaborateur de Piaget : « Chaque fois qu'on explique quelque chose à un enfant, on l'empêche de l'inventer »

Manipuler seulement ne suffit pas si la manipulation n'est pas accompagnée d'une réflexion sur l'action menée sur les objets, considérés comme de véritables matériaux de recherche.

L'auto-socio-construction du savoir recherche un autre mode de rapport au savoir dans l'apprentissage. Nous pouvons mettre en évidence trois étapes : une recherche individuelle (conflit cognitif), une confrontation de sa recherche à celle des autres (conflit socio-cognitif) et enfin une mise en commun:

- phase 1 : observation libre, individuelle; travail d'analyse et synthèse des informations
- phase 2 : mise en commun et discussion des synthèses individuelles en groupe.
- phase 3 : synthèse définitive; mise au point au niveau du groupe-classe.

Dans l'auto-socio-construction la démarche consiste à provoquer une recherche sur une matière où la clarté et la cohérence ne sont pas données a priori. L'enfant aura donc à les conquérir, à trouver le sens des événements. Agir de la sorte, c'est créer les conditions qui structure la pensée de l'enfant, voire une restructuration de ses acquis anciens. Car l'intelligence est active et auto-constructrice, procédant selon J. Piaget, de l'assimilation et de l'accommodation ou émanant, selon C. Freinet, de la pratique du tâtonnement expérimental. - Le tâtonnement expérimental selon C. Freinet A l'origine de la pensée de C. Freinet, il y a la motivation vitale, c'est-à-dire le besoin de puissance au service de la vie, le besoin de l'individu cherchant toujours à se dépasser, à se réaliser, à dominer les obstacles. Ce sera le moteur de la pratique des essais et erreurs.

La pratique des essais et erreurs n'est, au début de la vie, qu'un simple tâtonnement mécanique, dû uniquement au hasard, sans pensée particulière. C'est elle qui sera à l'origine du psychisme. Car un tel tâtonnement peut réussir. Il tendra donc à se reproduire automatiquement et, par répétition, il devient un comportement mécanisé. Ce premier point d'appui permettra de passer, selon le même principe, à une étape suivante : le comportement s'organise par la succession d'expériences réussies. Durant l'expérience tâtonnante la parole est presque inutile : tant qu'on n'a pas senti, tant qu'on n'a pas agi, on ne peut pas vraiment savoir. Ici, peut intervenir avec succès la « critique des exemples », c'est-à-dire que le sujet peut avoir recours à l'imitation auprès de ceux qui réussissent. Ce n'est qu'alors, après la critique des faits et des exemples, que la critique de la parole peut intervenir utilement. L'ordre des critiques : faits, exemples, parole, est très important ; c'est le renversement apporté par Freinet. A l'école traditionnelle, on dit d'abord ce qu'il faut faire mais il n'y a pas

d'apprentissage réel et profond car jamais l'enfant n'a pas découvert la réalité par sa recherche.

8.6.2. Synthèse

les spécificités de la pédagogie active qui répond au besoin d'expérimentation:

- Susciter une démarche de recherche individuelle et collective
- Refuser la « pédagogie de la salive »
- Organiser le tâtonnement expérimental
- Faire explorer la matière
- Partir de l'intérêt et des besoins
- Proposer des « recours-barrières »
- Mettre en place les conditions de création
- Susciter des productions originales
- Encourager la liberté d'expression
- Stimuler les échanges, la communication
- Faire mettre les faits à l'épreuve de l'expérience
- Utiliser les objets concrets du monde réel
- Travailler avec « ce qui fait sens »
- Stimuler l'interaction entre l'apprenant et son environnement
- Faire en sorte d'établir une transaction continue entre l'assimilation et l'accommodation

8.7. La pédagogie par objectifs

Le développement de la pédagogie par objectifs s'est réalisé aux États-Unis au début des années 60. Sa caractéristique est de découper les connaissances en unités simples, celles-ci donnant naissance à des objectifs définis en termes de comportements concrets, observables et mesurables qu'il faut maîtriser. Avec Bloom et Mager, on entre dans l'ère des pédagogies par objectifs en se posant les questions suivantes:

- Que seront capables de faire mes élèves après ma leçon par rapport à la matière enseignée?
- Comment vérifierai-je qu'ils sont capables de faire cela ?

- Quelles situations vais-je leur proposer afin de les rendre actifs, afin de leur faire construire leur savoir ?

8.7.1. La taxonomie (ou classification) des objectifs pédagogiques de Bloom

Elle se divise en trois catégories :

A) Les objectifs du domaine cognitif (domaine des connaissances) .

Exemple: résoudre une équation .

B) Les objectifs du domaine affectif (domaine des valeurs)

Exemple: être persuadé qu'un apprenant actif apprend mieux qu'un apprenant passif

C) Les objectifs du domaine psychomoteur (domaine gestuel)

Exemple: changer des rupteurs sur une voiture à essence.

A) Les objectifs du domaine cognitif

Lorsque vous définissez un objectif du domaine cognitif, vous cherchez à développer une certaine activité intellectuelle chez vos élèves. Bloom, un Américain, classe donc les objectifs pédagogiques par rapport à l'activité intellectuelle que cet objectif est susceptible de provoquer et retient 6 grands niveaux d'activité intellectuelle: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

1. Connaissance

Chaque fois que vous demandez à vos élèves d'apprendre quelque chose par coeur : situer géographiquement, sur une carte muette, les dix principales appellations du bordelais et dix premiers grands crus classés, votre objectif est du niveau connaissance.

2. Compréhension

Chaque fois que vous demandez à vos élèves d'expliquer dans leurs propres termes quelque chose que vous leur avez enseigné préalablement: expliquer la différence que vous faites entre « pédagogie traditionnelle », « pédagogie de la maîtrise » et « pédagogie différenciée », cet objectif est du niveau compréhension.

3. Application

Chaque fois que vous demandez à vos élèves d'appliquer un principe que vous venez de leur enseigner: résoudre trois problèmes en utilisant le théorème de pythagore, cet objectif est du niveau application.

4. Analyse

Chaque fois que vous demandez à vos élèves de bien vouloir distinguer les causes des conséquences, de chercher à identifier des hypothèses ou les éléments pertinents d'une situation: à partir de la lecture des documents, identifier les causes principales des événements décrits, cet objectif est du niveau analyse.

5. Synthèse

Chaque fois que vous demandez à vos élèves de réaliser une œuvre personnelle : rédiger un commentaire à la suite d'une visite d'entreprise, cet objectif est du niveau synthèse.

6. Évaluation

Chaque fois que vous demandez à vos élèves de porter un jugement de valeur argumenté sur un sujet quelconque, votre objectif est du niveau évaluation. Il est évident que la taxonomie de Bloom est un outil absolument essentiel si vous souhaitez savoir ce que vous faites lorsque vous définissez un objectif et surtout lorsque vous concevez un outil d'évaluation dans le cadre d'une préparation de leçon.

Une leçon devient donc une séquence minutieusement organisée selon un déroulement fixé à priori. L'année scolaire, découpée en tranches successive d'objectifs intermédiaires, est supposée recomposer l'objectif général. La maîtrise des objectifs est vérifiée par une évaluation. Dans cette optique, chaque objectif atteint constitue un renforcement qui suscite la maîtrise du suivant et ainsi en présence d'une chaîne de causes à effet. Les avantages de la pédagogie par objectifs sont multiples. L'objectif opérationnellement défini a le mérite de la transparence : il ne cache pas ce qu'il recherche ; il est clair, net et précis ; il indique explicitement l'orientation que l'enseignant assigne à son enseignement. De plus, l'évaluation des objectifs fixés permet de situer l'élève par rapport à ce qu'il doit atteindre et on peut se rendre compte si l'enseignement dispensé était correct et bien adapté à l'objectif fixé. La pédagogie par objectifs est à l'origine de la pédagogie de maîtrise.

8.7.1.1 LA PEDAGOGIE DE MAITRISE

La pédagogie de maîtrise se base, elle aussi, sur la notion d'objectifs à atteindre. Toutefois, elle s'en démarque par certaines caractéristiques dont celle notamment de temps : il faut

laisser du temps aux enfants afin qu'ils atteignent ces objectifs selon leur propre rythme. Par ailleurs, la qualité de l'enseignement est aussi, selon ce courant, une condition essentielle d'un apprentissage de qualité qui adapte l'apprentissage aux caractéristiques et aux besoins de chaque élève ainsi la majorité des élèves maîtriseront la matière ». Selon Bloom, c'est donc l'enseignement et non l'enseignant qui est fondamental.

Bloom envisage la qualité de l'enseignement à travers quatre dimensions qui sont les indications ou directives fournies à l'élève, la participation (implicite ou explicite) de l'élève, le renforcement que l'on donne aux élèves et un système de rétroaction-correction (feed-back correctif).

1. Les indications vont guider l'élève à propos des objectifs et des comportements à produire pour atteindre ceux-ci. Elles devront être adaptées à chaque élève.

2. La participation active de l'élève au processus d'apprentissage est fortement liée à son rendement ; elle est donc largement à susciter.

3. La pratique des renforcements, est privilégiée par la pédagogie de maîtrise : un renforcement est nécessaire pendant ou après chaque apprentissage. Les renforcements peuvent aussi être reliés au besoin d'estime de soi, ajoute Bloom: l'élève doit s'approuver et tout moyen, objet ou expression qui aide à maintenir ou accroître l'estime de soi sert de renforcement. Les renforcements ne doivent pas nécessairement venir du professeur, mais peuvent être fournis par le groupe classe, par ses pairs et par d'autres adultes, y compris les parents ; l'élève peut aussi être éventuellement sa propre source de renforcement. La tâche elle-même devient, dans certaines conditions, une source de renforcement.

4. La rétroaction-correction est aussi une procédure importante dans le contexte que nous développons. Elle constitue un des points essentiels de la pédagogie de maîtrise. Elle consiste à mettre au point et à appliquer un feed-back et de la remédiation aux différentes étapes de l'apprentissage.

8.7.2. Synthèse

les spécificités de la pédagogie behavioriste qui répond au besoin de renforcement:

- Découper les connaissances en unités simples
- Fixer des objectifs
- Établir des standards de performance
- Évaluer objectivement

- Utiliser des tests-diagnostic
- Montrer à l'apprenant sa situation par rapport à l'objectif à atteindre (ou par rapport au test) L'informer à chaque étape de son apprentissage
- Individualiser l'apprentissage
- Aménager les conditions de renforcement
- Donner des indications et des directives claires
- Renforcer positivement
- Donner des feed-back correctifs
- Proposer des procédures de remédiation après le feed-back
- Aider l'apprenant à surmonter ses difficultés au moment approprié
- Motiver grâce aux conséquences de son action
- Stimuler l'apprenant à devenir la source de son propre renforcement

Cours n°15 :

8.8. La pédagogie interactive

La communication étant partie intégrante de notre vie et de notre environnement, comme elle est aussi le véhicule de nos intentions et de nos attentes envers les autres, de nombreux courants de la pensée pédagogique l'ont prise comme l'un des éléments centraux de leur pratique. Et effectivement, c'est ce n'est que par la communication que nous réalisons notre potentiel social comme ce n'est que par elle que nous nous socialisons. Nos attitudes, valeurs et croyances également se développent à travers un processus de communication interpersonnelle ; et, en retour, ces attitudes, valeurs et croyances affectent notre manière d'agir et de communiquer. Pour traduire nos sentiments et nos perceptions de la réalité, nous avons besoin du langage. Dans la mesure où nos perceptions de la réalité sont différentes, plus il y a de divergences entre les perceptions des sujets, plus ceux-ci auront des difficultés à communiquer. De cet état de chose naissent inévitablement des conflits interpersonnels, conflits qui peuvent engendrer la croissance et le changement.

La pédagogie interactive prend en compte l'articulation du social et du cognitif. Elle émane de la psychologie sociocognitive et est basée sur la théorie du « conflit sociocognitif » qui se base sur la confrontation d'idées entre pairs qui amène à des restructurations mentales.

Nous examinerons ci-après les fondements et les conditions d'efficacité de la pédagogie interactive.

Il existe à l'heure actuelle une multitude de techniques et méthodes qui mettent l'accent sur l'accès à la communication avec l'autre et sur son utilisation dans le cadre éducatif et pédagogique. Citons, entre autres, la méthode Gordon (Parents efficaces, Enseignants efficaces) que nous avons déjà évoquée et qui met l'accent sur les obstacles à la communication, sur la pratique de l'écoute active, du message-je et de la négociation; citons aussi la programmation neuro-linguistique (PNL) qui met particulièrement en évidence les canaux de perception (visuel, auditif, kinesthésique) et insiste sur leur enrichissement. Citons encore les écrits de Salomé (Heureux qui communique) qui insiste sur une « écologie relationnelle », c'est-à-dire sur l'apprentissage de la communication au quotidien. Interaction entre pairs et construction cognitive. La pédagogie interactive est basée sur le principe du rôle constructif des interactions entre pairs dans le développement cognitif. Le fait de travailler à

deux ou plusieurs pour résoudre une tâche peut permettre aux enfants qui participent à l'interaction de faire des progrès qu'ils n'auraient pu faire s'ils avaient été seuls (Gilly, 1988).

8.8.1. La théorie du conflit sociocognitif

La théorie du conflit sociocognitif met l'accent sur deux types de conditions à satisfaire pour rendre efficace la co-résolution d'une tâche. D'une part, ce sont les prérequis individuels et, d'autre part, la dynamique interactive. La question de la dynamique interactive est spécifique à la théorie du conflit sociocognitif.

Elle doit présenter une série de caractéristiques si elle veut susciter le progrès.

1. D'abord, il faut qu'il y ait des oppositions de réponses entre les sujets, qui sont le résultat de différences de point de vue.

2. Mais, de plus, il faut que le désaccord, ou «conflit social», soit réglé sur un certain mode interactif. Il existe effectivement deux modes d'interaction: relationnel et sociocognitif. Les expériences montrent que le règlement sur un mode purement relationnel (soumission sociale d'un enfant par rapport à l'autre par exemple) est peu susceptible d'être bénéfique. La résolution sur un mode sociocognitif est plus intéressante. Pour cela, il faut donc que les enfants confrontent leurs idées et points de vue sur un mode horizontal, ce qui implique une réciprocité des statuts sociaux dans l'interaction.

3. Il faut, de plus qu'ils acceptent de collaborer en vue d'une solution cognitive commune.

4. Quel mécanisme d'action se produit alors et pourquoi y a-t-il progrès ?

Les auteurs (Doise, Mugny, Perret-Clermont, etc.) soulignent la double nature du conflit : nature sociocognitive du fait du conflit entre des réponses sociales différentes, mais aussi nature cognitive du fait que la prise de conscience, par chaque sujet, d'une réponse différente de la sienne est susceptible de produire un conflit interne. Remarquons que, pour être efficace, la déstabilisation doit porter sur la procédure de résolution elle-même, au cours de l'exécution de la tâche. En d'autres termes, les perturbations doivent affecter les manières de faire et pas uniquement le produit, C'est quand il y a conflit de procédures que l'efficacité de l'interaction est la plus grande.

8.8.2. Principes de la pédagogie interactive

La pédagogie interactive met au centre de ses préoccupations l'importance des interactions entre partenaires dans la construction du savoir. Elle observe que les enfants font état de ce

qu'ils savent déjà et s'engagent dans un processus actif de construction de connaissances lorsqu'ils peuvent confronter leurs points de vue avec ceux des autres partenaires. Le concept d' « interactions symétriques » est prioritaire ici, c'est-à-dire qu'on est dans un mode de communication où chacun des partenaires contribue activement à la réalisation commune : chacun exprime son point de vue, les actions et les répliques de l'un complètent celles des autres. Dès lors, dans quelque domaine que ce soit, «les connaissances se précisent et s'objectivent car elles sont sans cesse remises en question par les résistances d'autrui; c'est en cherchant un consensus à partir de points de vue contradictoires que les capacités de raisonnement s'aiguisent, que les notions se construisent Ainsi, les enfants sont amenés à préciser et à justifier leur pensée, à prendre du recul par rapport à elle, à la contrôler, à évoluer dans un processus de co-construction.

Le maître, l'éducateur doit surtout être, dans la pédagogie interactive, le garant de la symétrie des interactions. Il est donc amené à suivre la pensée de chacun, à veiller à la participation de tous, à s'en remettre au collectif pour réclamer le concensus, à laisser se développer le processus d'apprentissage. Il questionne, relance, interpelle constamment (« Qu'est-ce que tu crois ? », « Pourquoi ? », « Comment as-tu fait ?»...) ; il guide aussi, évite les errements prolongés, fournit des informations quand c'est nécessaire, reformule (« Regarde bien tout ça... »,« Je crois que tu as fait comme ça »...) ; enfin il fait réfléchir l'enfant sur ses conceptions et ses procédures, son évolution et ses progrès (« Comment faut, pour apprendre?...») (CRESAS, 1987, p. 29-30). Les remises en question successives ne semblent pas pour autant décourageantes pour l'enfant dans la mesure où la reconstruction d'une certitude suit toujours la déstabilisation due au conflit sociocognitif.

Soulignons que dans la pédagogie interactive, l'interaction sociale n'est pas seulement requise entre les enfant-. elle demande aussi à être pratiquée entre tous les adulte qui participent à l'éducation de l'enfant (éducateurs professionnels, parents et autres partenaires). Pour ces adultes , l'élaboration et la mise en œuvre de telles pratique correspondent à une recherche permanente et partagée qui entraîne une remise en cause des préjugés et des idées reçues.

8.8.3. Synthèse

les spécificités de la pédagogie interactive qui répond au besoin de communication:

- Proposer la co-résolution d'une tâche
- Inviter à la collaboration
- Susciter la dynamique interactive

- Faire résoudre le problème sous un mode stimulant le conflit sociocognitif
- Porter la déstabilisation sur les procédures de résolution de la tâche
- Stimuler à préciser et justifier sa pensée
- Faire rechercher un consensus

Être un animateur qui :

- fait évoluer la résolution de la tâche dans un processus de co-construction
- suit la pensée de chacun ·
- suscite l'expression de ce qui, déjà, est connu ·
- veille à la participation de tous ·
- vérifie le mode symétrique des interactions ·
- questionne ·
- relance ·
- interpelle ·
- évite les errements prolongés ·
- fournit des informations au moment opportun ·
- reformule ·
- fait toujours aboutir à la reconstruction d'une certitude ·
- utilise fréquemment la technique du conflit sociocognitif

8.9. La pédagogie du chef-d'œuvre

« Tous les enfants sont capables d'élaborer leur savoir », tel est le principe fondamental sur lequel se fonde la pédagogie du chef-d'œuvre. Le chef-d'œuvre se construit au sein d'une « classe laboratoire ». Chaque enfant choisit librement un sujet qui l'intéresse. Il est parrainé par un adulte-expert (du monde scolaire, social, paramédical, médical ou autre), réelle personne ressource pour l'enfant. Le travail se réalise durant trois à huit mois et se termine par une élocution, une allocution, une présentation de son travail devant un auditoire.

La réalisation d'un chef-d'œuvre exige de l'enfant qu'il sache lire, écrire, calculer, qu'il ait des compétences transversales.

P. Meirieu (1992, p. 19) propose une pratique qui rejoint celle du chef-d'œuvre au niveau du Brevet des Collèges. Au lieu des épreuves traditionnelles qu'il comporte, on demanderait aux élèves d'élaborer un dossier documentaire sur une profession de leur choix, en leur imposant

simplement un certain nombre de contraintes ayant trait à la forme (orthographe, style, mise en page, illustration) et au fond (présence de diverses approches : historique, géographique, économique...). Chaque élève aurait à « soutenir » son dossier devant un jury, composé de deux professeurs et d'un professionnel. Cette pratique ferait ainsi appel au travail interdisciplinaire, à une préparation active par chaque élève de son orientation.

Soulignons encore que les auteurs insistent sur le fait qu'il s'agit d'une pédagogie destinée à tous les enfants, sans exclusion : sa visée est de faire exceller chaque individualité dans son domaine de prédilection. La notion de compétition est ici remplacée par celle d'excellence, mais une excellence recherchée dans la solidarité et la coopération. On retrouve ici, bien marquée, la dimension sociale et démocratique de cette perspective pédagogique où chacun, quel qu'il soit, a le droit à la considération.

8.9.1. Pédagogie du chef-d'œuvre et pratiques familiales

La pédagogie du chef-d'œuvre, telle qu'elle vient d'être présentée, peut bien évidemment être privilégiée dans le cadre de l'éducation au sein de la famille. Faire accéder son enfant à une certaine « excellence », lui inculquer l'idée d'efforts et de doutes tout en mettant tout en place pour que sa production soit une réussite, lui permettre aussi de dévoiler ses capacités, reconnaître et valoriser celles-ci, sont de puissants leviers pour un développement personnel et social de qualité. On touche ici à l'image de soi. De telles pratiques favorisent l'estime de soi, condition indispensable à l'émancipation de la personnalité.

Ainsi, faire « produire » l'enfant, tout en lui proposant une collaboration pour lui permettre de dépasser les difficultés qu'il rencontre et de se surpasser dans la qualité de l'œuvre produite puis, au terme de celle-ci, lui réserver un espace d'exposition ainsi qu'un temps de discussion et de clarification sont des pratiques empreintes de considération constituant, comme le montrent les recherches scientifiques, des facteurs de privilège du développement et de l'adaptation sociale.

8.9.2. Synthèse

Les spécificités de la pédagogie du chef d'œuvre qui répond au besoin de considération :

La pédagogie du chef-d'œuvre (Considération) Inviter à exceller dans la production d'une réalisation personnelle Inciter l'apprenant à prouver ses capacités

- Exiger la qualité du produit réalisé

- Partir de l'intérêt de l'apprenant Inculquer l'idée d'effort et de doute
- Mettre en place un « laboratoire » d'idées
- Mettre l'apprenant au contact d'un « adulte-expert », d'une personne ressource
- Stimuler un travail de collaboration
- Stimuler un travail de confrontation des idées et des données recueillies
- Susciter une démarche de socialisation
- Encourager à consulter des références
- Susciter le décloisonnement des matières
- Mettre l'accent sur la nécessaire solidarité
- Préparer l'apprenant à la présentation de son chef-d'œuvre devant un auditoire
- Faire accéder à une image positive de soi en assurant le succès de l'entreprise
- Evaluer le travail de façon rigoureuse et solennelle

Conclusion

La Pédagogie traditionnelle part du postulat central que l'intelligence est éduicable et qu'il est donc possible d'éduquer, au moyen de méthodes spécifiques, des stratégies mentales permettant la réussite dans les apprentissages et l'adaptation à des situations nouvelles

La Pédagogie active: les acquis résultent d'une activité personnelle de découverte et d'appropriation des étudiants.

La Pédagogie différenciée: démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves.

La Pédagogie du projet: elle vise à rassembler les énergies en vue de mener l'individu et le groupe à concrétiser un projet (intention, émergence, choix) et à le gérer (programmation, réalisation, évaluation) .

La Pédagogie interactive: basée sur le principe du rôle constructif des interactions entre pairs dans le développement cognitif.

La Pédagogie de maîtrise ou par objectifs: caractérisée par le découpage des connaissances en unités simples donnant naissance à des objectifs cognitifs en termes de comportements concrets, observables et mesurables.

La Pédagogie du chef d'œuvre: l'enfant choisit librement un sujet qui l'intéresse. Il est parrainé par un adulte expert, personne-ressource pour l'enfant. Le travail se réalise durant

trois à huit mois et se termine par une éloction, une allocution, une présentation de son travail devant un auditoire.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND, Y. (1998). Théories contemporaines de l'éducation, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.
- BRUNER J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris, éd. Retz.
- CUQ, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde Paris Clé International
- DELACOTE G. (1996). Savoir apprendre : les nouvelles méthodes, Paris, éd. O.
- DEVELAY M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, éd. ESF.
- ETIENNE & LEROUGE (1997). Enseigner, Paris, éd. A. Colin.
- GAONAC'H D. & GOLDER C. (1995). Manuel de psychologie pour l'enseignement, Paris, éd. Hachette Education.
- GIORDAN, A. (1999). Apprendre!, Paris, éd. Belin.
- GOUPIL G. & LUSIGNAN G. (1994). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Paris, éd. Gaëtan Morin.
- Merieu, Ph. (1987). Apprendre...oui, mais comment. Paris ESF éditeur.
- Mialaret G. (1976-2005), Les sciences de l'éducation, Paris, PUF.
- Pourtois.JP et Desmet. H. (2012). L'éducation postmoderne. Presses Universitaires de France.
- RUANO-BORBALAN J.-C. (1998). Eduquer et former, Paris, éd. Sciences Humaines.
- VAN CLEEFF R. & VIEL M. (1996). Apprendre à apprendre, la méthodologie à l'école, Paris, éd. Magnard. Revue Educations : les médiations éducatives, n°9, 1996 ; Revue Sciences Humaines : Eduquer et former, n°12, 1996 ; Apprendre n° 98, 1999 ; Souvenir et mémoire, n°107, 2000 ; Quels savoirs enseigner ?, n°121, 2001.

SITOGRAFIE

- El innatismo lingüístico de N. Chomsky y sus antecedentes históricos:
<http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1304975918.pdf>
- Piaget et Vygotsky: <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70111.htm>