

42 Textes représentatifs

Quelques précurseurs, 42

John Dewey, 42
Édouard Claparède, 44
Roger Cousinet, 48
Célestin Freinet, 55
B. F. Skinner, 58
G. et V. De Landsheere, 61

Les représentants contemporains, 65

Gaston Mialaret, 65
Jean Vial, 67
Louis Legrand, 68
GFEN, 71
Philippe Meirieu, 75
Philippe Meirieu et Michel Develay, 86
André Giordan, 94
Jean-Pierre Astolfi, 98
Michel Develay, 105
Benjamin Bloom, 112
Britt-Mari Barth, 113
Jean Berbaum, 118

127 Bibliographie

Présentation

On peut s'étonner de ce titre : les élèves vont à l'école pour apprendre et toutes les pédagogies sont définies comme une réflexion, comme des méthodes d'organisation et de gestion de l'enseignement et de l'apprentissage ayant pour finalité de faciliter l'apprentissage. Ainsi, si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat obtenu par l'enseignement, il en est toujours l'objectif, le but visé : étymologiquement, *insignare* = indiquer, montrer ; tout pédagogue cherche à faire réussir l'apprentissage de son élève. « L'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner » (O. Reboul). Déjà dans la Grèce antique, le pédagogue n'est pas l'enseignant qui fait la classe, mais l'adulte qui conduit, accompagne l'élève vers le savoir, qui le sert, le guide, qui lui fait apprendre ses leçons. Donc « la pédagogie est, dès l'origine, centrée sur les élèves, et les questions auxquelles elle doit répondre concernent les élèves, dans leur rapport aux savoirs : comment apprennent-ils, comment construisent-ils ou reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte » (A. Prost).

Pourtant, il existe des pédagogies différentes. On distingue en général : les pédagogies dites de la transmission, de la connaissance ou de l'empreinte. Souvent appelées pédagogies traditionnelles, elles sont centrées sur la transmission des savoirs constitués. L'acte d'enseigner implique chez l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en « réponses, performances, savoirs », mais pas nécessairement le fait de le construire, c'est-à-dire de se l'approprier personnellement ; ces pédagogies basées sur des théories behavioristes, associationnistes de l'apprentissage, sous-

estiment ainsi le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir par lui-même. Pédagogies transmissives centrées sur le contenu, elles ont été nommées « pédagogies de la connaissance » (L. Not) ou de l'enseignement...

A côté d'elles, d'autres pédagogies se sont développées, fondées sur les théories cognitivistes. Dans ce courant, l'apprentissage implique des processus internes actifs du sujet, qui interagissent avec le milieu environnant. Ces pédagogies dites actives, font du savoir le produit de l'activité de l'élève. L'enseignant a alors un rôle de guide qui fait apprendre, aide l'apprenant dans son travail en classe, et met en œuvre des pédagogies qui intègrent les processus d'apprentissage des apprenants.

Enfin, un courant contemporain regroupe des pédagogies centrées sur l'apprentissage, dans lesquelles le pédagogue se centre sur l'apprenant et met à sa disposition des moyens d'apprendre, des moyens de réussir. Les pédagogues de l'apprentissage s'efforcent de mettre en place des conditions et situations d'apprentissage afin que les élèves apprennent et tentent d'être des médiateurs. Ce sont ces pédagogies de l'apprentissage, pour reprendre une formulation de Roger Cousinet, que nous décrirons en présentant les textes des pédagogues qui les incarnent.

Au *xx^e* siècle, l'évolution des courants pédagogiques se fait à la fois à partir des apports des sciences humaines, à partir de l'évolution progressive des théories de l'apprentissage du behaviorisme au cognitivisme et du développement du constructivisme avec la prise en compte du rôle actif du sujet apprenant dans la construction du savoir.

La psychologie cognitive va reconsidérer l'apprentissage en référence aux théories du traitement de l'information. Elle va relier le concept d'apprentissage à celui de savoir et situer la problématique de l'apprentissage au niveau du fonctionnement cognitif et affectif de l'apprenant plus que de ses produits et résultats.

Mais ces courants ont aussi été marqués par des conceptions de pédagogues humanistes reconnaissant l'élève comme personne. Pour J. Piaget la caractéristique essentielle de la psychologie au *xx^e* siècle, est d'avoir été « d'emblée et sur tous les fronts une affirmation et une analyse de l'activité ». Ainsi est né le courant de l'École active et de l'Éducation nouvelle, qui propose des pédagogies véritablement recentrées sur l'apprenant et ses intérêts propres. Ces pédagogies centrées sur l'apprentissage ne s'intéressent pas seulement à l'acquisition de contenus, mais aussi aux démarches que mettent en œuvre les apprenants.

On peut dire que, selon les apports des sciences humaines et en fonction des options pédagogiques retenues, les processus d'enseignement et d'apprentissage et leurs rapports, ont été conçus de manière différente. L'école a longtemps privilégié le savoir, objet de l'enseignement, savoir construit, structuré par l'enseignant. L'enseignement correspondait alors à une transmission de savoirs et l'apprentissage à une acquisition de ces savoirs constitués. Puis s'est développée une conception cognitiviste selon laquelle « rien ne vaut que pour le sujet, par le sujet, l'élève, l'enfant, les enfants » (J. Vial). La conception de l'apprentissage devient celle d'un processus d'appropriation personnelle. C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage.

L'enseignement a eu ainsi des finalités éducatives variées et a développé des pédagogies allant de la transmission-instruction des informations, au développement des savoir-faire. De nouvelles finalités portent sur la formation-éducation de la personne et sur le développement de moyens d'apprendre. Mais l'activité d'enseigner, la pédagogie choisie sont aussi étroitement à relier à la conception de l'apprentissage du pédagogue qui les met

en œuvre. Elle se déroule toujours, entre un enseignant et des élèves, dans le micro-système d'une classe par le biais du discours pédagogique, dans le but de faire acquérir des savoirs ou de les faire construire.

C'est pourquoi, quelle qu'en soit la finalité, nous définissons l'enseignement comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. L'apprentissage est aussi lui-même défini comme un processus d'acquisition, un processus de changement. Mais si sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas, si l'enseignement-apprentissage forme un couple « indissociable » (M. Altet, 1993), si ce sont, dit Richelle (1986) « les deux faces d'une même chose », les rapports entre eux peuvent varier et la primauté de l'un ou de l'autre modifie totalement les pédagogies mises en œuvre.

Car si les enseignants enseignent, ce sont les élèves qui apprennent. Les actes et les acteurs sont différents, les logiques ne sont pas les mêmes et les pédagogies peuvent mettre l'accent soit sur le processus enseignement soit sur le processus apprentissage.

Ainsi, la pédagogie traditionnelle est pensée en fonction de contenus et de la prestation de l'enseignant, dans une logique de transmission de ces contenus, alors que les pédagogies plus récentes se centrent sur l'activité de l'apprenant et la logique propre des apprentissages.

Celles-ci se sont développées en grand nombre ces vingt dernières années avec les apports scientifiques des travaux de la psychologie cognitive sur le processus d'apprentissage. Ces travaux insistent tous sur l'aspect constructiviste de l'acquisition des connaissances et font passer l'enseignant d'une centration sur son acte d'enseignement à une prise en compte de l'activité de l'apprenant dans ses processus d'apprentissage en classe. Ces

apports ont produit par là même, un renversement du *training* au *learning*. Ainsi, comme l'écrit A. Prost (1985), « la notion d'apprentissage a l'immense mérite de renvoyer du dire du maître au faire de l'élève ». Ce renversement de perspective où, dans une situation pédagogique donnée, le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner, où l'apprenant est au centre d'une problématique de l'apprentissage, où son activité d'apprenant est privilégiée par rapport à la prestation de l'enseignant, modifie le rôle de l'enseignant. Celui-ci devient alors un médiateur, un organisateur des conditions externes de l'apprentissage, un facilitateur, ce qui a provoqué le développement de nouvelles pédagogies centrées sur l'apprentissage.

Ce sont un certain nombre d'entre elles, car le champ est très vaste, que nous présenterons dans cet ouvrage à partir des auteurs et des textes qui nous semblent les plus représentatifs de ce mouvement pédagogique contemporain. Nous nous appuyerons aussi sur quelques textes d'auteurs précurseurs qui permettent de mieux comprendre l'évolution actuelle.

Cette révolution copernicienne de la pédagogie, qui va déplacer la pédagogie « de l'apprentissage à l'enseignement » (M. Develay, 1992) et non plus l'inverse, a été mise en place par des pédagogues, des praticiens dans leurs classes, des didacticiens, à partir des nouvelles approches des sciences humaines. Cette orientation s'est même manifestée simultanément sur le plan institutionnel en France, à travers la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui replace l'élève au centre du système éducatif en stipulant : « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances... Ce sont les élèves, les étudiants qui élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents,

des enseignants... les établissements d'enseignement sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissance et méthodes de travail.» Et dans le rapport annexé à cette loi, l'accent est mis sur l'évolution du rôle de l'enseignant, qui devient spécialiste des apprentissages: «Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisitions des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation... Ils participent à l'assistance au travail personnel, effectuent l'évaluation des élèves et les aident à réaliser leur projet d'orientation.»

La fonction enseignante n'est plus uniquement définie par l'institution comme une fonction d'enseignement, de transmission de savoirs mais comme une fonction de médiation dans les apprentissages, d'organisation de situations d'apprentissage actives pour l'apprenant, une fonction d'aide à l'apprentissage.

Nous essayerons de dégager quelles sont les caractéristiques de ces pédagogies de l'apprentissage après avoir décrit les éléments constitutifs de toute pédagogie, champ des processus enseignement-apprentissage.

PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET PÉDAGOGIE

Nous avons ailleurs (Altet, 1991, 94) défini la Pédagogie comme «le champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée».

Le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en Savoir chez l'apprenant, et le Savoir ne devient Connaissance que par la démarche personnelle

d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignement couvre donc deux champs de pratiques :

- 1/ celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la *Didactique* ;
- 2/ celui du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la *Pédagogie*.

La pédagogie correspond ainsi au champ de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du micro-système de la classe. La Pédagogie concourt à la transformation de l'information en Savoir par des échanges cognitifs et socio-affectifs, des méthodes mises en place par le professeur au travers d'interactions, de rétro-actions, de modes d'ajustement, d'adaptations interpersonnelles qui facilitent et permettent l'apprentissage durant le temps réel de l'intervention.

Comme l'écrit F. V. Tochon (1989): «Le fait pédagogique concerne l'organisation de la relation sociale aux connaissances et la gestion du groupe-classe»; il se déroule dans le «temps synchronique» de l'enseignement alors que le fait didactique est de l'ordre de la «diachronie», du temps fictif de l'anticipation des contenus, il se situe en amont de la pédagogie dans la préparation de l'enseignant (Altet, 1993). On peut ainsi parler d'un «double agenda de l'enseignant» selon la formule de Leinhardt (1986); en effet, dans sa pratique en classe, tout enseignant remplit deux fonctions reliées et complémentaires d'articulation des processus enseignement-apprentissage: une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus, et une fonction pédagogique

d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages et des situations.

La gestion de cette articulation dialectique enseigner-apprendre peut se faire de façon différente, c'est ce qui donnera des formes variées de pédagogie. Nous essaierons de situer ce qui caractérise les « pédagogies de l'apprentissage » dans l'articulation enseigner-apprendre, dans la gestion des événements en classe par l'enseignant, dans son organisation des conditions d'apprentissage pour l'élève, à partir de quelques classifications existantes.

CLASSIFICATION DES COURANTS PÉDAGOGIQUES ET PÉDAGOGIES DE L'APPRENTISSAGE

Les modèles de classifications des pédagogies sont fort nombreux et dépendent des critères utilisés. Dans leur répertoire, Bertrand et Valois (1979) en ont relevés plus de 80 et on pourrait en trouver de nombreux autres depuis.

Ces classifications varient selon les critères retenus : l'effectif, la place du savoir, la finalité, le rôle de l'élève ou de l'enseignant...

On rencontre souvent une opposition manichéenne entre l'Enseignement traditionnel centré sur le maître et les contenus et l'Éducation nouvelle centrée sur l'élève ; celle-ci pourtant ne semble pas devoir être aussi tranchée, comme le montrent les méta-analyses des recherches comparatives américaines sur ces méthodes (Peterson, 1979 ; Giacona et Hedges, 1983) qui ont dégagé des points communs à ces deux types d'enseignement : tout semble dépendre des critères choisis dans la classification.

C'est pourquoi, afin de situer les pédagogies que nous appelons « pédagogies de l'apprentissage », nous utilise-

rons trois classifications : celles proposées par Louis Not (1988), Jean Houssaye et Marguerite Altet parce qu'elles sont construites autour de trois éléments constitutifs de la pédagogie : l'enseignant-l'élève-le savoir, tout en les agencant différemment.

La classification de Louis Not

Elle s'appuie sur une distinction basée sur la structuration du savoir, sur la manière dont est structuré le savoir et sur l'acteur qui en est à l'origine. Pour L. Not « les déterminants de l'acquisition des connaissances ne sont ni dans l'objet seul, ni dans le sujet seul, ni liés à la prépondérance de l'un ou de l'autre, mais dans une interaction du sujet et de l'objet » ; L. Not distingue :

Les méthodes d'hétérostructuration. — Dans celles-ci les enseignants « (trans)forment l'être », les savoirs y sont structurés par plusieurs personnes, enseignants (exposé magistral ou interrogatif), experts de la didactique, parents... ou par des dispositifs qui remplacent l'enseignant (EAO)... — « primat de l'action prépondérante d'un agent extérieur, primauté de l'objet ».

Les méthodes d'autostructuration. — Elles privilégient, pour leur part, l'activité constructive de l'élève par lui-même, par l'observation ou l'invention, et les enseignants y « aident l'être à se (trans)former », — « primat de l'action propre de l'élève, primauté du sujet ».

L'interstructuration. — Cette optique proposée par L. Not correspond à « un enseignement intégré à l'apprentissage », une méthode « génético-structurale d'élaboration cognitive » qui considère la connaissance comme le produit de l'activité de l'élève, car « acquérir un savoir c'est l'intégrer à sa personnalité » et qui se réalise avec l'aide de l'enseignant qui remplit une fonction

de médiation entre le savoir et l'élève. L'enseignant devient alors « l'intermédiaire, celui qui montre à l'élève tout ce dont il dispose pour apprendre » (L. Not, 1987). Pour Not « l'enseignement se définit comme une réponse aux besoins de l'apprentissage ». Il s'oppose ainsi à la perspective classique qui définit l'apprentissage comme effet attendu de l'enseignement.

Ce sont les pédagogies de ce troisième type qui articulent les processus enseignement et apprentissage à partir d'une centration sur l'apprenant, ses démarches et ses moyens d'apprendre, où le pédagogue agence des situations d'apprentissage pour aider l'élève à apprendre, le mettre en activité, en lui proposant les moyens de la réussite, qui nous semblent constituer « les pédagogies de l'apprentissage » que nous passerons en revue.

La classification de Jean Houssaye

Mais si L. Not classe les pédagogies autour du rapport au savoir de l'apprenant et de l'enseignant, Jean Houssaye propose un paradigme du triangle pédagogique, selon lequel toute situation pédagogique s'articule autour de trois éléments, savoir-enseignant-élèves, dont deux sont prédominants sur le troisième, « dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ». Dans ce modèle, nous pouvons mieux resituer les pédagogies de l'apprentissage, dans celles qui se centrent sur le rapport-savoir-apprenant, sur le processus apprendre.

En effet si, d'après J. Houssaye, le processus-enseigner est axé de façon privilégiée sur la relation savoir-enseignant et la transmission de ce savoir structurée par l'enseignant, on se trouve en présence des pédagogies magistrales, pédagogies de la connaissance ou de l'enseignement.

Le processus-former met lui l'accent sur la liaison enseignant-formés et correspond aux pédagogies centrées sur la formation humaine et sur la socialisation.

Quant au processus-apprendre, il porte sur le rapport direct savoir-apprenant ; là, l'enseignant devient l'organisateur de situations, des conditions externes d'apprentissage par lesquelles il met directement en contact savoir et apprenants en jouant le rôle de médiateur. C'est ce courant pédagogique centré sur les processus d'apprentissage de l'élève-apprenant, sur son activité en classe pendant le déroulement des processus d'apprentissage et non seulement sur le produit de l'apprentissage, la performance finale, qui correspond à ce que nous avons appelé « les pédagogies de l'apprentissage » que nous allons analyser.

Mais afin de prendre en compte le rôle de la démarche du pédagogue, nous compléterons le modèle du « triangle pédagogique », par un modèle systémique, dynamique celui de la communication et de la régulation pédagogique (Altet, 1991) qui permet une classification des pédagogies en intégrant la communication et la situation pédagogique aux trois éléments savoir-apprenant-enseignant. L'analyse de l'articulation de ces éléments permettra de dégager le rôle actif de l'apprenant et le rôle de médiateur de l'enseignant dans un processus de coconstruction du savoir spécifique aux pédagogies de l'apprentissage.

Classification de Marguerite Altet

Ce modèle décrit la pédagogie comme la « régulation fonctionnelle et dialectique entre les processus enseigner-apprendre, apprendre-enseigner » et rend davantage compte de l'importance de la situation pédagogique mise en place par l'enseignant et de la communication maître-élèves dans le rapport au savoir. Ce modèle met l'accent sur « la dynamique de la régulation pédagogique qui est plus de l'ordre du flux, de l'énergie et du temps que de l'équilibre