

DIDACTIQUE : FONDEMENTS THEORIQUES

AWOKOU Kokou

Maître-assistant en Sciences de l'éducation

INSE/Université de Lomé

OBJECTIF GENERAL DU COURS

- Permettre aux étudiants de connaître les théories de l'éducation et de l'apprentissage, de distinguer les domaines de la pédagogie et de la didactique, et susciter chez eux la réflexion sur l'éducation et les pédagogies nouvelles

OBJECTIFS SPECIFIQUES DU COURS

L'étudiant au terme de l'enseignement doit être capable de :

- décrire les différentes théories de l'éducation
- décrire les différentes théories de l'apprentissage
- identifier les objets et les domaines d'application de la pédagogie et de la didactique
- Caractériser et formuler des questions sur les pédagogies nouvelles

PLAN DE COURS

- **Chapitre 1: THEORIES DE L'EDUCATION**
- **Chapitre 2: PEDAGOGIE ET DIDACTIQUE**
- **Chapitre 3: THEORIES DE L'APPRENTISSAGE**
- **Chapitre 4: PEDAGOGIES NOUVELLES**
- **Chapitre 5: RELATION PEDAGOGIQUE**

ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

- **DISCUSSIONS**
- **RECHERCHE DOCUMENTAIRE**
- **TRAVAIL DE GROUPE**
- **EXPOSES**
- **EVALUATIONS INDIVIDUELLE (50%) ET COLLECTIVE (50%)**

BIBLIOGRAPHIE

- **En annexe au cours**

CHAPITRE 1: THEORIES DE L'EDUCATION

- I – Définition
- II - Les grands courants théoriques en éducation
- III - Théories éducatives et finalités
- IV – Quelques questions

I – DÉFINITION

- La théorie renvoie à un **ensemble systématisé des perceptions et des représentations** que des personnes se donnent de **l'organisation de l'éducation** et qui servent à sa **compréhension** et surtout permettent de la faire évoluer.

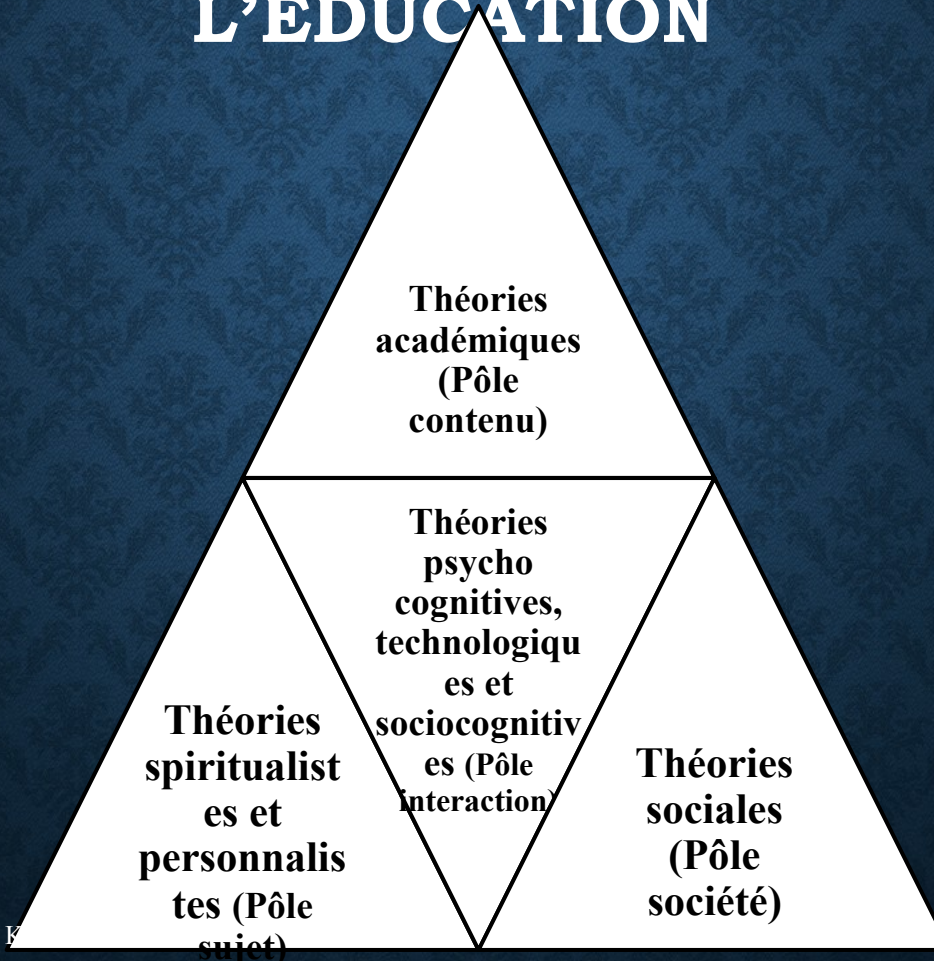
I – DÉFINITION (SUITE)

- Bertrand Y. (1998 P12) la désigne par « **l'image construite** » de la réalité pouvant servir de référence au changement organisationnel. Il définit la théorie comme « **un ensemble d'idées, organisées plus ou moins systématiquement sur un sujet donné** ». Ici le sujet en question est **l'éducation**

II - LES GRANDS COURANTS THÉORIQUES EN ÉDUCATION

- Les théories axées sur les élèves, apprenants, étudiants (théories spiritualistes et personnalistes)
- Les théories axées sur les contenus : disciplines, matières, programmes (théories académiques)
- Les théories axées sur la société : familles, groupes des pairs, société (théories sociales)
- Les théories axées sur les interactions entre ces différents éléments (théories psycho cognitives, technologiques et sociocognitives)

II1 – SCHÉMA DES THÉORIES DE L'ÉDUCATION



II2. THÉORIES SPIRITUALISTES ET PERSONNALISTES

Les élèves, les apprenants, les étudiants sont au cœur de ces théories qui partent du SUJET en Education. On distingue :

- A. Les théories **SPIRITUALISTES** qui insistent beaucoup sur la **transcendance et le rapport humain à la vie**. Elles s'appuient sur des textes millénaires et ont connues une résurgence importante dans les **années 1970**. Elles fédèrent des penseurs qui s'intéressent à la dimension métaphysique de l'existence. On y trouve ainsi des **références au catholicisme comme au bouddhisme ou à la philosophie occidentale**.

II2. THÉORIES SPIRITUALISTES ET PERSONNALISTES

- B. Les théories **PERSONNALISTES** qui font, elles aussi, une large place à **l'individu**. Ces théories se fondent en effet sur la question du « **soi** » en tant que **être humain** et en tant que **sujet raisonné et raisonnable**, qui cherche son **autonomie**. Elles relèvent d'un certain matérialisme cartésien et évacuent les questions métaphysiques. Ces théories ont rencontré un vif succès dans les **années 1960 et 1970**, en marge du mouvement de Mai 68

II3. THÉORIES ACADÉMIQUES

- Les théories **ACADEMIQUES** considèrent la Culture comme un fondement. On va trouver, parmi les théories académiques, deux courants distincts :
 - Le courant **TRADITIONNALISTE**, qui se focalise sur la **transmission de la Culture des Classiques**
 - le courant des **GENERALISTES** qui s'intéressent plus particulièrement au développement de certaines habiletés (**réflexion logique, pensée critique,...**)

II4. THÉORIES SOCIALES

- Les théories **SOCIALES** partent du postulat que **l'Ecole doit changer la société pour la conduire vers davantage d'égalité et de justice sociale**. Ces théories sont évidemment **très politisées et fortement influencées par le Marxisme** - dans un premier temps- puis par les **courants anticapitalistes et altermondialistes**. On trouve des penseurs de sociologie politique (**Pierre BOURDIEU, l'Ecole de Chicago**), du **féminisme, de l'écologie politique et de l'étude des genres (genders studies)** parmi lesquels **DEWEY** ou **Paolo FRERE**.

II5. THÉORIES PSYCHOCOGNITIVES, TECHNOLOGIQUES ET SOCIOCOGNITIVES

- Toutes ses théories sont didactiques (elles posent la question du «Comment apprend-t-on ? »). Elles raisonnent en termes de **complexité et de multiplicité des interactions**.
- Les théories **PSYCHOCOGNITIVES** mettent l'accent sur le **fonctionnement intellectuel de l'élève et ses processus d'apprentissage (analyse, raisonnement, résolution des problèmes)**. Elles se fondent sur la Science et le cognitivisme ainsi que la psychologie du développement de la personne (**Jean PIAGET, GARDNER**).

II5. THÉORIES PSYCHOCOGNITIVES, TECHNOLOGIQUES ET SOCIOCOGNITIVES

- Les théories **SOCIOCOGNITIVES** s'attachent davantage aux **facteurs culturels et sociaux** et leur implication dans la **construction de la connaissance**.
- Ces théories cherchent à décrire les **conditions d'acquisition des savoirs** (Lev **VYGOTSKY** ; Jérôme **BRUNER**).

II5. THÉORIES PSYCHOCOGNITIVES, TECHNOLOGIQUES ET SOCIOCOGNITIVES

- Les théories **TECHNOLOGIQUES** cherchent à optimiser la **transmission des connaissances grâce à l'apport des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) et au multimédia**, comme cela se pratique couramment dans l'apprentissage des langues vivantes.

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- Toutes les théories éducatives engagent des finalités, c'est-à-dire des interprétations du monde qui cherchent à se réaliser. Bien entendu, les finalités des théories psychosociales sont très différentes de celles des spiritualistes ou des penseurs académiques
- **La finalité est donc bien différente, dans la pensée d'O. REBOUL, de l'objectif, qui donne lui un impératif de réalisation qui n'existe pas dans la finalité, qui est un principe plutôt qu'une loi.**

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- A. Au sein d'une même approche **spiritualiste**, on trouve donc deux courants :
 - les **IMMANENTISTES** qui ne considèrent pas que la Vérité est au-delà de nous mais EN NOUS-MÊME, ce qu'il y a à trouver est déjà là et
 - les **TRANSCENDANTALISTES** pour qui les expériences servent à progresser par strates dans les connaissances et à se détacher progressivement de l'expérience classique vers un niveau supérieur (modèle extatique).

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- B. Les théories **personnalistes** ne considèrent pas l'existence de l'âme. L'éducation qui en découle, centrée sur la personne, s'est développée en opposition à l'éducation traditionnelle, transmissive et verticale. Ses partisans vont lutter pour davantage de **liberté du sujet dans l'enseignement et moins de soumission/aliénation**. L'idée générale est de mettre l'enfant au centre de la pédagogie « pour construire une personne libre », selon les mots du pédagogue Philippe MEIRIEU

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- C. Pour les penseurs de ces **théories sociales**, l'Education doit répondre à trois crises que traversent nos sociétés modernes : crise culturelle, sociale et écologique. Pour ces derniers, l'Education doit **fournir des outils pour comprendre et agir dans ce monde, c'est une pédagogie engagée** (au sens de Sartre). Eduquer, c'est ici **préparer les élèves citoyens à trouver des solutions aux problèmes sociaux et à changer la société.**

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- D. Les théories éducatives académiques sont centrées sur les savoirs, les disciplines scolaires et leur transmission. Elles se donnent pour **but de fonder un sujet cultivé, ainsi que de le prémunir d'une décadence culturelle et intellectuelle.**
- Elles prônent **l'assimilation d'une vaste culture générale et insistent sur l'excellence.** Pour elles, il en va du prestige du professeur et de son autorité. Elles **critiquent la démocratisation de l'enseignement, qu'elles accusent de tirer le niveau** vers le bas en intégrant, de manière forcenée, des élèves qui sont incapables de suivre et qui provoquent malgré eux une baisse générale de la qualité d'enseignement

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- E. Les **théories psychocognitives** s'appuient principalement sur des recherches scientifiques en psychologie et s'interrogent à propos des **processus cognitifs des élèves**. Elles prennent donc en compte les **processus internes de l'esprit dans la construction de la connaissance**. Ici, apprendre signifie « **construire de la connaissance** », on parle ainsi de théories constructivistes.

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- F. Les **théories sociocognitives** offrent une large place aux dimensions sociales et culturelles de l'apprentissage, aux processus externes, à l'inverse des théories psychocognitives qui observent davantage les processus internes de la construction de la connaissance.
- Ces théories sociocognitives donnent ainsi une grande place au socio-culturel et considèrent **qu'apprendre, c'est s'intégrer dans un milieu culturel et social, s'approprier ses modes et règles de vie par une connaissance pratique.**

III - THÉORIES ÉDUCATIVES ET FINALITÉS

- G. Les **théories technologiques** recherchent surtout des moyens concrets d'enseigner, et ne s'intéressent donc qu'aux **conditions pratiques d'enseignement**. A l'aide des nouvelles technologies de l'information et la communication, mises au service de l'enseignement, ils tentent de trouver des **outils et méthodes susceptibles d'amener une plus-value par rapport à l'enseignement traditionnel**.

IV – QUELQUES QUESTIONS

- Quelle est la meilleure théorie de l'éducation ? Dans ce cas, le terme « meilleure » ne peut avoir le sens de « supérieure aux autres ». En sciences de l'éducation, il faut toujours **penser par rapport à un cadre donné, un contexte bien particulier et des contraintes singulières.**
- En outre, le choix de telle ou telle pédagogie éducative s'opère toujours en fonction de critères personnels ayant trait aux finalités de l'enseignement. Ainsi, ce choix renvoie systématiquement à des jugements de valeur en Education.

CHAPITRE 2: PEDAGOGIE ET DIDACTIQUE

- I - Nature, domaines et objets
- II – Pédagogie
- III – Didactique
- IV - Pédagogie et didactique : statut et positionnement

I - NATURE, DOMAINES ET OBJETS

- On peut délimiter la nature, les domaines et les objets de la pédagogie et de la didactique.
- Il s'agit d'une **délimitation théorique** permettant une **meilleure compréhension** de ces deux disciplines plutôt qu'une délimitation réelle et matérielle.

TABLEAU DE PRÉSENTATION DE LA NATURE DES DOMAINES ET DES OBJETS DE LA PÉDAGOGIE ET DE LA DIDACTIQUE.

Disciplines	Nature	Domaines	Objets
PEDAGOGIE GENERALE Dr K. AWOKOU			
			30

II - PÉDAGOGIE

le concept de pédagogie semble bénéficier d'une antériorité sur le concept de didactique par qui on le comprend mieux.

- Pour Durkheim E. (1993, P.70), la pédagogie consiste « **dans une certaine manière à réfléchir aux choses de l'éducation** ». Cette définition semble générale et ne nous situe pas par rapport à l'objet de la pédagogie. Durkheim E., Education et sociologie, PUF/Quadrige, Paris, rééd., 1993

II - PÉDAGOGIE : DÉFINITIONS

- Perrier M. (2006, P. 96) affirme que « ce qui touche à l'apprentissage, à l'enseignement voire à la transmission, relève de la pédagogie »

II - PÉDAGOGIE

Pour Saül Karsz, la problématique de la pédagogie tourne autour de trois composantes :

- 1 – Rapport entre la forme et le contenu. Il y a pédagogie du moment où l'on pose le problème de forme c'est-à-dire de dispositif et de méthodes de transmission, de méthodes d'évaluation, de cheminement pour parvenir à un but. Il s'agit de savoir : « comment faire pour que le savoir passe ».
- 2 – Couple Savoir/ignorance. La pédagogie se pose la question de savoir comment transférer du savoir vers quelqu'un qui est dans l'ignorance. En cela, la pédagogie s'adresse toujours à des « enfants » (*Infans* c'est celui qui ne parle pas, celui qui ne sait pas) quelque soit l'âge de celui qui est en situation d'apprenant.
- 3 – Relation maître/élève, une relation entre celui qui sait, qui possède le savoir et celui qui ne sait pas, qui est dans l'ignorance, soit une relation de pouvoir et de maîtrise du savoir et de l'élève. Ce contre quoi s'insurgent les pédagogies alternatives. Karsz S. Déconstruire le social, in *Pourquoi l'école ?* Sorbonne, Paris, 2001, p.577

III – DIDACTIQUE

- La didactique est l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière.
- On distingue :
 - La **didactique générale** qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.);
 - La **didactique spéciale** qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement.
- **La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.**

III – DIDACTIQUE

Une première interrogation est relative aux fonctions de la didactique c'est-à-dire « à quoi sert-elle ? »).

- **L'attitude prescriptive** : le didacticien inspecteur recommande et même prescrit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. En vertu du pouvoir hiérarchique qui est censé lui conférer la connaissance scientifique, il peut dicter et édicter : « il faut », « on doit ». Dans ce cas on parle d'une didactique de l'injonction.
- **L'attitude suggestive** : le didacticien formateur a souvent pour projet d'inspirer des pratiques nouvelles. Il est généralement à la recherche d'une pratique à la dimension de sa théorie. Il ambitionne de travailler sur et à partir des résistances des enseignants. On parle d'une didactique de la suggestion.

IV - PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE : STATUT ET POSITIONNEMENT

- **Labelle** affirme que la pédagogie est la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque, ou encore la relation d'éducation établie entre l'éducateur et celui qui s'éduque.
- **La didactique** concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque ou encore l'activité corrélative d'apprentissage et d'enseignement de celui qui vise à travers son éducation un développement lié à l'exercice de ses facultés intellectuelles.

IV - PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE : STATUT ET POSITIONNEMENT

- Dieuzeide les définit comme **complémentaires** en disant que la pédagogie s'efforce de rationaliser et d'optimiser les processus d'apprentissage alors que la didactique cherche à assurer la transmission optimale des connaissances définies par les objectifs et les contenus à chaque discipline.

IV - PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE : STATUT ET POSITIONNEMENT

- **Les sciences de l'éducation** qui se sont constituées en une science nouvelle vont investir le champ de la relation pédagogique en laissant à la seule pédagogie les domaines que certains réservent à la didactique ou à la psychologie de l'apprentissage à savoir les rapports **Enseignant-Savoir** et les rapports **Apprenant- Savoir**.

IV - PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE : STATUT ET POSITIONNEMENT

- Il serait plus convaincant d'adopter la posture de **Astolfi** qui veut qu'on considère la relation entre les champs de la pédagogie et de la didactique comme une **« différenciation de posture plutôt qu'une délimitation de territoire »**.

CHAPITRE 3: THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

- I – Apprendre
- II - Enseigner
- III. Modèle d'enseignement direct, ou modèle transmissif
- IV. Behaviorisme
- V. Constructivisme
- VI. Socioconstructivisme

INTRODUCTION

L'enseignant est à la fois un ingénieur et un artisan.

➤ **l'ingénieur**, il élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progressions, propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés, etc.

INTRODUCTION (SUITE)

- il œuvre en **artisan**, voire en **bricoleur**, dans un univers relativement clos (la classe), se débrouille avec les moyens du bord en saisissant les opportunités du moment. Il « pense concret », il réfléchit en action et sait réagir en situation de classe et du coup il a parfois du mal à avoir une vision d'ensemble de sa pratique.

I – APPRENDRE

- *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.

I – APPRENDRE

- 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.

II - ENSEIGNER

Enseigner véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié :

1. *Si on privilégie le rapport au savoir*, enseigner revient à *transmettre des connaissances en les exposant* le plus clairement, le plus précisément possible. D'où des expressions telles que : **donner une leçon, faire cours, cours magistral, etc.**

II – ENSEIGNER (SUITE)

2. *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.

II – ENSEIGNER (SUITE)

3. *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.*

II – ENSEIGNER ET APPRENDRE

- Alors 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 disjoindre 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 ?

III. MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DIRECT, OU MODÈLE TRANSMISSIF

- C'est la forme classique d'enseignement. L'enseignant fait cours : il expose et explique à l'ensemble des élèves un point du programme. Il transmet des connaissances à des élèves
- Les élèves écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de classe.

III. MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DIRECT, OU MODÈLE TRANSMISSIF (SUITE)

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 c'est-à-dire dire les choses clairement, commencer par le début, exposer les choses de manière progressive, organiser un parcours d'acquisitions.

III. MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DIRECT, OU MODÈLE TRANSMISSIF (SUITE)

- **Pour être efficace, ce modèle requiert des élèves**
 - - attentifs, qui écoutent ;
 - - relativement motivés ;
 - - déjà familiarisés avec ce mode de fonctionnement scolaire ;
 - - qui ont les pré-requis 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.

III. MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DIRECT, OU MODÈLE TRANSMISSIF (SUITE)

Les représentations attachées à ce modèle sont :

❖ *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, ...).

❖ *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.

III. MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DIRECT, OU MODÈLE TRANSMISSIF (FIN)

Ce modèle

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

IV – BEHAVIORISME

La force du behaviorisme a été de proposer une théorie complète de l'apprentissage :

- a. en le définissant l'apprentissage : **apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate,**
- b. en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : **répétition de l'association stimulus-réponse,**
- c. 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.

IV – BEHAVIORISME (SUITE)

- L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » 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.

IV – BEHAVIORISME (SUITE)

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

IV – BEHAVIORISME (FIN)

- 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**.

V. CONSTRUCTIVISME

- 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.

V. CONSTRUCTIVISME

(SUITE)

- 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'y adaptant
- Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice et 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. En cela le constructivisme s'appuie sur le cognitivisme.

V. CONSTRUCTIVISME

(SUITE)

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.

V. CONSTRUCTIVISME

(SUITE)

Accommodation

- Elle est marquée 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.

V. CONSTRUCTIVISME

(SUITE)

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.

V. CONSTRUCTIVISME

(SUITE)

Cette approche :

- - considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
- - valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

En outre, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :

- - à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (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.

V. CONSTRUCTIVISME (FIN)

- **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.**

VI. SOCIOCONSTRUCTIVISME

- **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.**

VI. SOCIOCONSTRUCTIVISME

(SUITE)

- **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.**

VI. SOCIOCONSTRUCTIVISME

(SUITE)

- 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. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

VI. SOCIOCONSTRUCTIVISME

(SUITE)

- **On pourrait dire que Piaget est au constructivisme ce que Vygotski est au socioconstructivisme.**

CHAPITRE 4: PEDAGOGIES NOUVELLES

- I - La pédagogie par objectifs
 - La pédagogie par compétences
 - La pédagogie du succès
 - La pédagogie du projet
 - Le Behaviorisme
 - Le Constructivisme
 - Le socioconstructivisme
 - Le cognitivisme

INTRODUCTION

- Les **pédagogies nouvelles** présentent une rupture avec la pédagogie classique ou traditionnelle
- Elles mettent l'accent sur le **rôle et les activités de l'apprenant**
- Elles donnent une place importante aux **activités d'apprentissage en classe**

I - PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

- L'idée prônée par Ralph Tyler (1935), initiateur de la pédagogie par Objectifs, est de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation.
- Celle-ci doit adapter l'homme aux besoins et valeurs de la société et les traduire en objectifs. Il faut une formulation claire des objectifs pour pouvoir les évaluer et donc pour contrôler l'enseignement.

I - PÉDAGOGIE PAR

OBJECTIFS

- Les objectifs doivent être définis en termes de **comportements attendus**. Les formulations renvoient à des activités vues du point de vue de l'élève et non du point de vue du projet de l'enseignant.
- La formation est d'autant plus efficace si l'on nomme le **résultat attendu**, si l'on dit ce que l'on attend exactement que l'apprenant fasse à l'issue de la formation, dans des termes précis et sous forme de **comportement observable**.

I - PÉDAGOGIE PAR

OBJECTIFS

- L'intention pédagogique exprime la **direction de changement** que le **formateur formule pour l'apprenant**, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage, c'est une orientation qui va donner du sens à la séquence pédagogique. Elle ne fournit pas d'indication précise sur les résultats escomptés
 - L'objectif pédagogique exprime le **résultat visible qu'un apprenant doit atteindre**, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage. Il objective l'effet attendu, le rend concret, observable. C'est pourquoi il est libellé avec un verbe d'action et qu'il privilégie les faits.
- **L'intention concerne plus le contenu, l'objectif concerne plus la personne.**

I - PÉDAGOGIE PAR

OBJECTIFS

- Selon des auteurs comme Hameline et Mager,
- *L'objectif général* est un énoncé d'intentions pédagogiques décrivant en terme de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.
- *L'objectif spécifique ou opérationnel* est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que 4 exigences opérationnelles soient satisfaites :
 - a. - décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique
 - b. - décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable
 - c. - mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester
 - d. - indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat

I - PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

- «L'apprenant sera capable de procéder dans des conditions réelles, à la mise en marche d'une locomotive aux mesures de

Comportement observable

Procéder
A la mise en marche d'une locomotive

Dans des conditions réelles

Conditions de réalisation

En se conformant aux mesures de sécurité en vigueur

Critères de réussite

I - PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

Les avantages

- - elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant
- - elle représente un guide dans l'action pédagogique
- - la précision des critères d'évaluation permet de réduire l'impact des valeurs
- - elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative
- - elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

I - PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS

- Les limites

- - Une entrée étroite par les objectifs peut isoler le comportement du contexte social dans lequel il est produit
- - Elimination des valeurs humaines par l'illusion de la transparence, de la clarification des intentions
- - Le morcellement des contenus implique la perte d'un point de vue d'ensemble
- - Un trop grand découpage des contenus est réducteur et contribue à une perte de sens
- - L'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, celui-ci ne fait aucune place à l'imprévu
- - L'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant sa propre progression.
- - Le travail intellectuel de l'apprenant est réduit, le travail est « mâché ».

II - PÉDAGOGIE PAR COMPÉTENCE

- On parle plus d'approche par compétences que de pédagogie par compétences. Certains utilisent la notion de **pédagogie fonctionnelle**;
- L'approche par compétences a été utilisée pour définir les **diplômes professionnels (CAP, BEP, BTS, etc.)**
- 1970 et 1980 au Québec, en Suisse, en Belgique et plus timidement en France.

II - PÉDAGOGIE PAR

COMPÉTENCES

Définitions

- « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre les vrais problèmes. »
PERNOUD P.

- « Un savoir agir réfléchi faisant intervenir des connaissances, des capacités, des aptitudes en vue d'une

II - PÉDAGOGIE PAR COMPÉTENCE

- L'approche par compétence est caractérisée par:
 - l'existence d'une liste de compétences préalablement définies que l'apprenant doit acquérir;
 - L'enseignant est un formateur qui aide l'apprenant à atteindre les objectifs;
 - L'existence d'une cohérence entre les buts et les programmes: si les buts sont modifiés, les programmes doivent l'être;
 - La transparence du système par une définition claire des objectifs ce qui facilite la communication entre les partenaires du système;
 - Réduction de déperdition des activités de l'enseignant

II - PÉDAGOGIE PAR COMPÉTENCE

Les avantages

- Encourage le développement d'une approche réflexive des problèmes;
- Permet l'initiation de l'élève à l'analyse et à l'action dans des situations complexes;
- Favorise la formation globale de l'apprenant
- Permet l'intégration des apprentissages dans un contexte significatif

- Donne un sens aux apprentissages

II - PÉDAGOGIE PAR COMPÉTENCE

Les limites

- La base théorique et la complexité des compétences;
- La superposition de l'approche par compétence et des objectifs économiques des marchés;
- L'abandon des savoirs ou leur émiettement au profit des compétences;

- L'approche par compétences ne relève pas du constructivisme.

III - PÉDAGOGIE DU SUCCÈS

- La pédagogie du succès repose sur l'hypothèse que tout apprenant peut arriver à **une maîtrise totale ou du moins 95% des notions enseignées** si on lui **donne le temps nécessaire** et qu'on **utilise les moyens adéquats**.

III - PÉDAGOGIE DU SUCCÈS

La méthode consiste à :

- Définir clairement les objectifs à atteindre et/ou les tâches à réussir et en informer les apprenants;
- Indiquer le plus clairement possible l'apprentissage attendu de l'apprenant
- Evaluer dans quelle mesure l'apprenant maîtrise les pré-requis à l'apprentissage visé et le cas échéant, **procéder à une remise à niveau;**

III - PÉDAGOGIE DU SUCCÈS

La méthode consiste à :

- Décomposer la matière en unités structurées;
- Evaluer la maîtrise des compétences enseignées à la fin de chaque unité par **un test formatif** (évaluation formative);
- Proposer des **exercices supplémentaires ou correctifs** aux apprenants et **prolonger ainsi leur temps d'apprentissage**.

III - PÉDAGOGIE DU SUCCÈS

Trois principes sont à la base de la pédagogie:

- ✧ Cibler les stratégies des apprentissages à réaliser;
- ✧ Ne jamais aborder un nouvel apprentissage sans être assuré que l'apprenant maîtrise les apprentissages antérieurs;
- ✧ S'assurer que chaque élève bénéficie d'un temps d'apprentissage suffisant.

III - PÉDAGOGIE DU SUCCÈS

L'enseignant accompagne l'apprenant à tendre vers
l'autonomie intellectuelle; Il veille à rendre les
échanges interactifs; dans la relation pédagogique,
l'axe privilégié est l'axe enseignant/apprenant. D'où
la définition des rôles de l'enseignant et de
l'apprenant.

III - PÉDAGOGIE DU SUCCÈS

Les inconvénients:

1. Le temps mis pour les apprentissages correctifs pose des problèmes de disponibilité des enseignants et des apprenants;
2. En s'occupant des apprenants lents, l'enseignant freine l'avancée des apprenants les plus rapides ce qui réduit l'étendue de la matière enseignée.

IV - PÉDAGOGIE DU PROJET

- La pédagogie du projet associe l'apprenant à l'élaboration de ses savoirs. Elle tient compte des besoins et des intérêts des apprenants, des ressources de l'environnement et débouche sur une réalisation concrète.

IV - PÉDAGOGIE DU PROJET

- Elle part du postulat que c'est en agissant que l'apprenant se construit.
- Les projets permettent aux apprenants d'endosser les rôles d'acteurs de leur formation et d'agir positivement sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et d'avoir confiance en eux-mêmes.

IV - PÉDAGOGIE DU PROJET

- **Rôle de l'apprenant:** participer à l'élaboration du projet, à la définition d'un cadre de travail
- s'investir dans une tâche; se projeter dans l'avenir.

IV - PÉDAGOGIE DU PROJET

- **Rôle de l'enseignant:**
- Organiser les activités et tenter d'y apporter un éclairage didactique dans le but d'enclencher des apprentissages;
- Apporter des idées et encourager la classe;
- Relancer la classe en cas de « panne »;
- Faire le lien entre le projet et les notions à apprendre.
- **Exemple: au cours de l'élaboration d'une pièce de théâtre, améliorer l'expression orale des apprenants**

IV - PÉDAGOGIE DU PROJET

- Objectifs visés par la pédagogie du projet:

1. Mobiliser des savoirs et des savoir-faire acquis pour construire des compétences;
2. Rendre visibles les pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires;
3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes: sensibilisation et motivation;
4. Placer l'apprenant devant des obstacles qui exigent de nouveaux apprentissages hors projet

IV - PÉDAGOGIE DU PROJET

- Objectifs visés par la pédagogie du projet:

6. Identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan
7. Développer la coopération et l'intelligence collective
8. Aider l'apprenant à avoir confiance en lui-même, renforcer son identité personnelle et collective;
9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier;
10. Former à la conception et à la conduite de projets.

IV - PÉDAGOGIE DU PROJET

Critiques:

- Ne pas écarter les moins compétents au nom de la qualité du projet;
- Articulation entre finalisation du projet et les apprentissages individuels
- Manque d'abstraction, travail sur l'utile et le concret;
- Tous les apprentissages ne peuvent se faire dans le cadre des projets

CHAPITRE 5: RELATION PEDAGOGIQUE

- I – Le triangle pédagogique
- II – Le modèle ternaire
- III – Le modèle systémique
- IV – Le modèle SOMA

INTRODUCTION

- La relation pédagogique met en exergue les rapports au savoir qu'entretiennent enseignant et apprenant. Il se dégage alors trois pôles constitués à chaque sommet par le **Savoir, l'Enseignant et l'Apprenant**. Les relations qu'entretiennent ces trois entités permettent de comprendre la relation pédagogique. A partir des rapports qu'entretiennent ces éléments, certains auteurs ont travaillé à la définition de modèles d'enseignement.

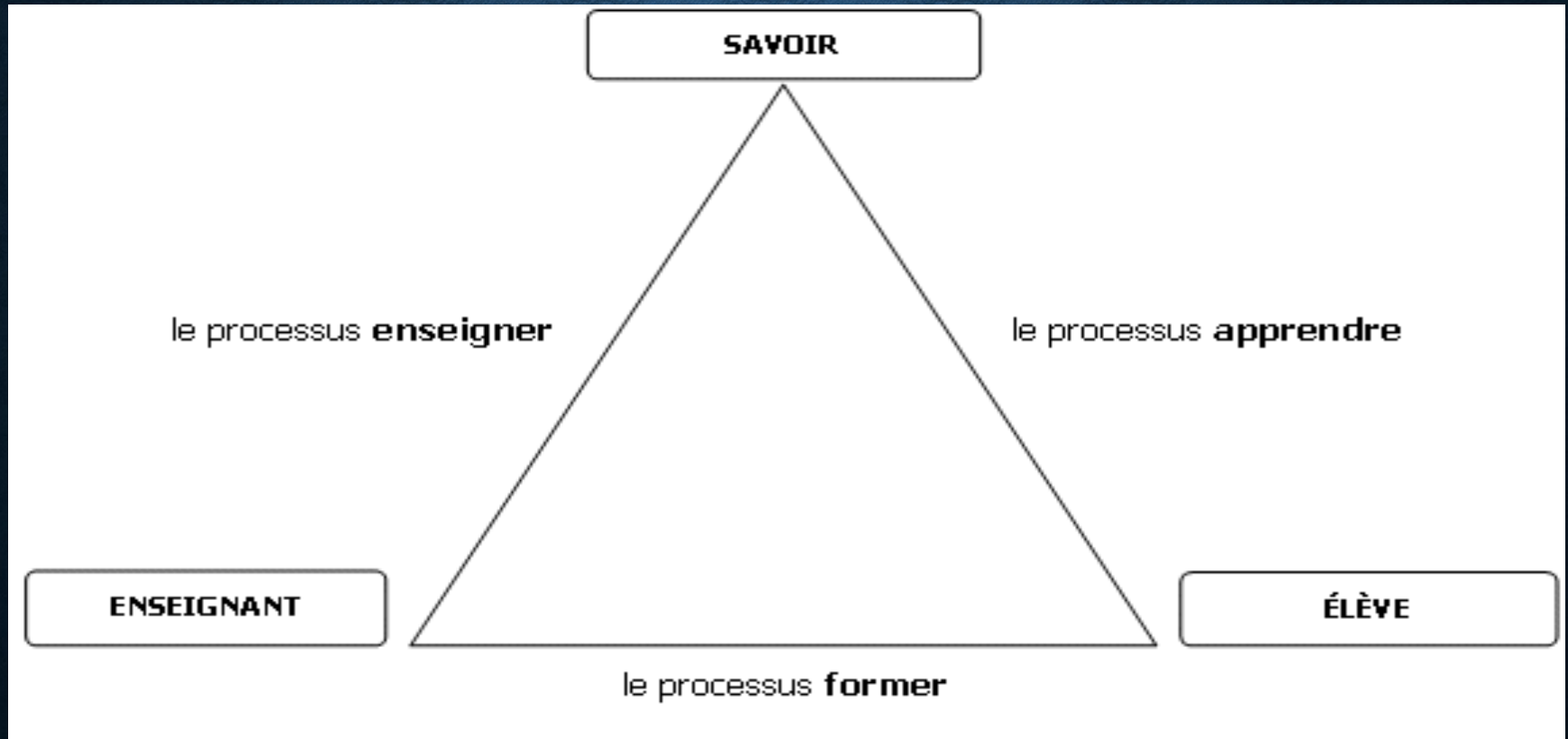
I – LE TRIANGLE

PÉDAGOGIQUE

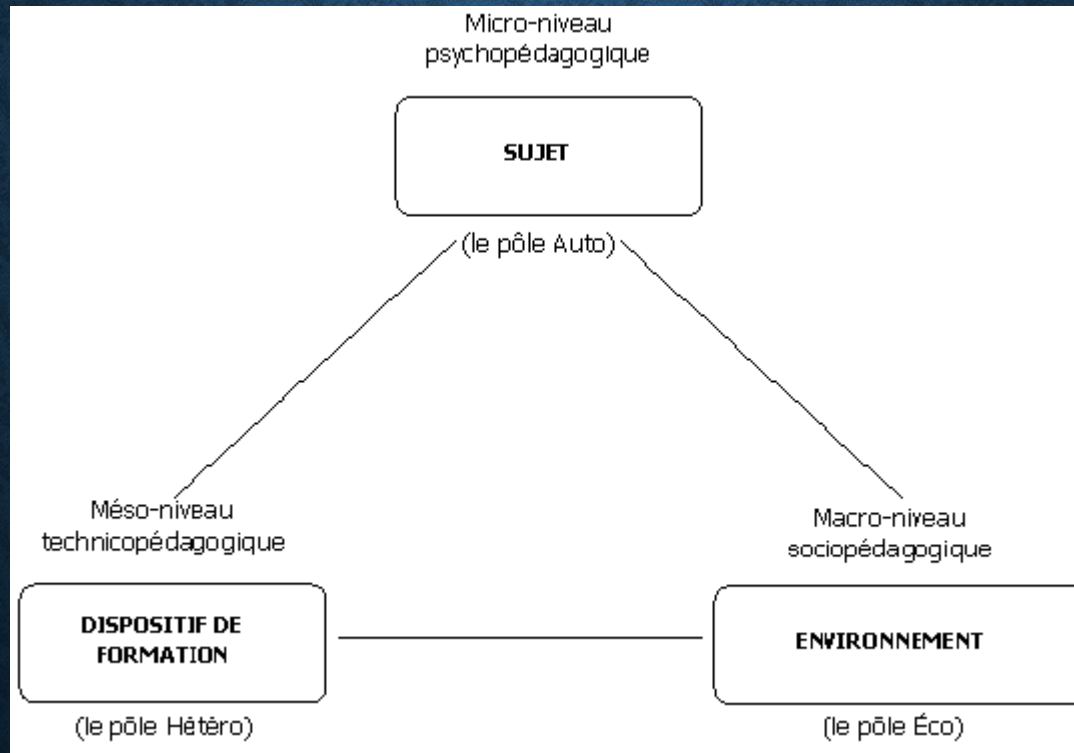
- Le triangle pédagogique de J. HOUSSAYE : La thèse de cet auteur est que la relation triangulaire pédagogique fonctionne selon le principe du tiers exclu. La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le **savoir**, le **professeur** et les **élèves**, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou.

I - LE TRIANGLE

PÉDAGOGIQUE



TERNNAIRE



TERNAIRE

- Carré et al. insistent sur la valeur heuristique de l'approche ternaire, qui leur permet une analyse de chaque niveau de l'autoformation, à la fois « polarisée sur un aspect spécifique (**psychologique, pédagogique, social**) et dialectiquement articulée aux trois autres ».
- Corrélativement, la prise en compte de la dimension dialectique permet d'échapper aux pièges du psychologisme, du sociologisme et du pédagogisme (ou technicisme).

TERNAIRE

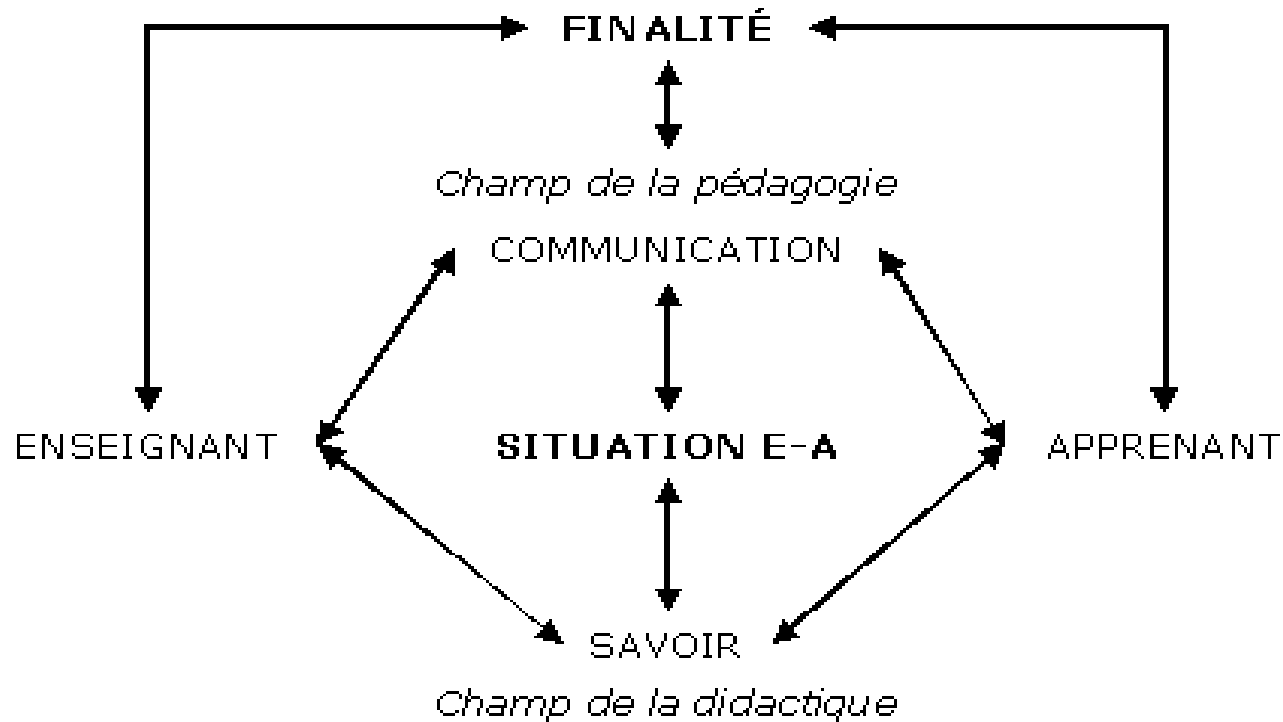
- Le modèle proposé par Carré et al. accorde au pôle de l'Environnement autant d'importance qu'aux pôles du Sujet apprenant et du Dispositif de formation. Cette importance accordée au pôle « éco » est relativement nouvelle dans le domaine de la pédagogie, mais elle nous semble surtout justifiée par le fait que, dans les milieux de l'autoformation étudiés par ces auteurs, le Sujet apprenant est typiquement un adulte, engagé dans un milieu socioprofessionnel qui constitue un élément non négligeable de son environnement d'apprentissage.

SYSTÉMIQUE

- Un troisième modèle, dont on peut considérer qu'il complète celui de Houssaye en explicitant les champs de la didactique et de la pédagogie, est le modèle systémique proposé par [Altet](#) (1997 : 15-17, Figure 1.3 ci-dessus). Ce modèle, qui décrit la pédagogie comme « la régulation fonctionnelle et dialectique entre les processus enseigner–apprendre, apprendre–enseigner et 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 entre des pôles » (Altet, 1991, cité par Altet, 1997 : 15).

SYSTÉMIQUE

Le modèle systémique d'Altet



SOMA

- Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*⁵⁵, Legendre définit un modèle de *situation pédagogique*⁵⁶ qui comporte quatre composantes :
- le **sujet** (S) : l'être humain mis en situation d'apprentissage (apprenant) ;
- l'**objet** (O) : les objectifs à atteindre (le savoir) ;
- le **milieu** (M) : l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, conseillers, etc.), les **opérations** (administratives et d'évaluation) et les **moyens** (locaux, équipements, matériel didactique, temps, finances) ;
- l'**agent** (A) : les « ressources d'assistance » telles que les personnes (enseignant, autres élèves), les **moyens** (livres, matériel audiovisuel, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.) (Legendre, 1988, cité par Germain, 1989, passim).

THEME 6: QUELLE PEDAGOGIE POUR LA FORMATION DES MAÎTRES?

- celui de Legendre présente l'avantage de ne pas faire de l'environnement un pôle parmi les trois pôles de la situation pédagogique, mais un Milieu qui *inclut* les trois autres pôles. En revanche, la position de l'enseignant paraît peu claire, puisqu'on le retrouve aussi bien en tant que composante de l'Agent que comme composante du Milieu. D'ailleurs, ces deux composantes Agent et Milieu semblent se recouper. Ce modèle restitue assez la situation pédagogique propre à l'apprentissage des langues.

THEME 6: QUELLE PEDAGOGIE POUR LA FORMATION DES MAÎTRES?

- Le modèle SOMA de la situation pédagogique

