

Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée

Théorie et pratique
du « travail d'apprendre »



PÉDAGOGIES [outils]

**Alain Taurisson
Claire Herviou**

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Alain Taurisson
Claire Herviou

Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée

Théorie et pratique
du « travail d'apprendre »

**esf**
EDITEUR

Direction éditoriale : Sophie Courault

Édition : Sophie Gohé

Coordination éditoriale : Maud Taïeb

Composition : Myriam Dutheil

© 2015, ESF éditeur

20, rue d'Athènes

75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr

ISBN 978-2-7101-3200-4

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Nous tenons à remercier ceux qui nous ont aidés tout au long de ce travail ; ils ont relu, corrigé, commenté. Nous avons aussi réfléchi ensemble. Ils y ont passé beaucoup de temps.

Pour nous, il s'agit d'un précieux gage d'amitié. Nous leur sommes particulièrement reconnaissants :

- Norine BRIVOT
- Mathilde LORIENT
- Catherine PRADEAU
- Béatrice RAIMBOURG
- Michèle SINTUREL
- Alain WARZÉE

Nous remercions aussi tous nos élèves du lycée Jean-Favard de Guéret.

Les auteurs

Table des matières

Introduction	7
Avant de commencer la lecture	7
Définition d'une pédagogie	12
La pédagogie de l'activité en quelques mots	14
Les raisons de nos choix pédagogiques	17
1. Situation actuelle de l'enseignement	21
Les nouveaux élèves	22
Le cours et ses limites	25
Le rôle de la parole	27
Les enseignants	29
Une erreur fondamentale : le choix de la compétition contre la collaboration	32
2. Pour que les élèves « s'y connaissent »	35
Acquérir des connaissances	36
Acquérir des compétences et « s'y connaître... »	38
Résoudre des problèmes pour acquérir des compétences	42
Construire des stratégies	47
3. Fondements théoriques de la pédagogie de l'activité	51
L'intériorisation	52
Les critères de la médiation pédagogique	55
L'évocation	59
Les gestes mentaux	63
La théorie de l'activité : les origines et l'apport de Vygotski	70
Leontiev et le développement de la conscience	75
Engeström et la « théorie » de l'Activité	78
La pédagogie de l'activité : une synthèse théorique et pratique de grands courants pédagogiques	84
4. Des concepts pédagogiques pour une pédagogie de l'activité	89
Concept pédagogique d'évocation	90
Concept pédagogique : résolution de problèmes	98
Concept pédagogique : constitution de liens et de comparaisons	100
Concept pédagogique : activité	105

5. Le travail d'apprendre	111
Enseigner et apprendre.....	112
Le lieu d'exercice du travail intérieur :	
la zone proximale de développement (ZPD)	116
Le projet plausible.....	120
6. La pédagogie de l'activité en pratique	123
En classe.....	124
L'activité de l'élève.....	126
Le travail en petits groupes.....	128
Apprendre en collaborant : quelques principes.....	131
L'autonomie.....	134
La médiation pédagogique.....	137
Les règles.....	140
7. Les outils	143
L'outil, une pièce maîtresse d'une pédagogie de l'activité	144
Quelques principes pédagogiques pour construire des outils	152
Les outils à l'œuvre : description et exemples.....	155
La construction de l'outil.....	161
La séquence.....	169
Place de l'outil dans la séquence.....	171
La pédagogie de l'activité à l'heure d'Internet.....	178
Conclusion	183
Bibliographie	189

Introduction

Avant de commencer la lecture

Mettre les élèves au travail pendant les périodes de cours : tel est le propos de ce livre. De nombreux moyens à la fois concrets et conceptuels pour mettre en place cette pédagogie sont présentés ici.

Cette pédagogie doit aussi conduire les élèves à faire des liens, à mémoriser, à chercher et à leur redonner un peu d'intériorité, eux qui sont très sollicités, tournés vers l'extérieur, souvent dans l'impulsivité avec l'impression de tout pouvoir faire sans avoir parfois la maturité cognitive et affective nécessaire.

Cette pédagogie repose sur la collaboration et non sur la compétition. Elle part du travail des élèves, et non de la parole du maître, même si celle-ci doit conserver tout son poids. Elle doit repenser la place du cours et du problème¹ dans le processus d'apprentissage. C'est cette pédagogie que nous appelons la pédagogie de l'activité.

Le résultat est un certain type de classe inversée, fondée théoriquement mais aussi confortée par des années de pratique.



1. Nous donnons au mot « problème » un sens très large. Chaque fois que l'on doit surmonter une difficulté pour laquelle il faut imaginer une stratégie particulière, on se trouve face à un « problème ». Voir la rubrique « Problème » (p. 98).

Les élèves ont changé². Tout semble plus difficile pour une majorité d'enseignants. La tentation est grande pour certains enseignants de vouloir revenir en arrière pour retrouver un paradis à jamais perdu. Mais ce n'est pas de cette façon que l'on retrouvera le contact avec les élèves. Il nous faut changer la pédagogie de la classe. Comment rendre la rencontre entre l'élève et l'enseignant possible, sans rien abandonner sur le niveau ou sur les objectifs, bien au contraire ? Comment changer tout ce qui ne fonctionne plus et trouver les moyens correspondant à la réalité nouvelle ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre.

La pédagogie que nous proposons conduit à inverser la classe, c'est-à-dire à faire les exercices et les devoirs en classe avec l'aide de l'enseignant, et à ne plus donner le rôle central au cours. Mais ce serait très insuffisant pour atteindre nos objectifs pédagogiques. Nous allons donc commencer par nous situer par rapport aux classes inversées.

Qu'est-ce qu'une classe inversée ?

Dans une « classe inversée », les élèves prennent connaissance du cours avant l'entrée en classe, souvent grâce à des technologies numériques (vidéos, cours en ligne sous forme de brèves leçons portant sur un aspect limité du cours...). Ils peuvent donc revoir la leçon numérisée autant de fois qu'ils le jugent nécessaire. Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) facilite le développement des classes inversées, en offrant de nouvelles possibilités de présentation du cours.

Les élèves sont donc censés avoir vu ces leçons avant de venir au cours. Libérés du temps de l'écoute et de la prise de note, ils peuvent donc être plus *actifs* pendant l'heure de cours en faisant des exercices, en résolvant des problèmes ou en menant à bien des projets en lien avec le cours. Ils peuvent poser des questions à l'enseignant ou se faire aider de leurs pairs.

La classe est inversée dans la mesure où l'étude du cours a lieu en dehors du temps de classe et les exercices pendant le temps de classe, ce qui est une inversion par rapport à la tradition.

On doit une des premières formalisations de ce type d'apprentissage à Éric Mazur³, professeur de physique à Harvard, à la fin des années 1990.

2. Voir ce que nous appelons « nouveaux élèves » p. 22.

3. Eric MAZUR, *Peer Instruction: A User's Manual*, Prentice Hall, 1997.

La classe inversée n'est pas obligatoirement porteuse d'une pédagogie nouvelle

Si l'on s'en tient à la description que nous venons de faire, la structure de la classe inversée donne une importance plus limitée au cours magistral et plus de place aux exercices faits en classe. Cela suffit-il pour définir une pédagogie ? On peut tout à fait mettre en place un système de classe inversée et continuer à penser que faire des exercices ne consiste qu'à appliquer une leçon, et rien d'autre. On pourrait même développer tout un système d'exercices répétitifs contrôlé par ordinateur, et retrouver ce qui fut l'idéal des béhavioristes des années 1980. On peut également persévérer dans une conception morcelée de l'apprentissage, pour laquelle apprendre consiste à entasser des petites briques de connaissances sans les lier ni se préoccuper du sens.

On le sait, les élèves ont de moins en moins de temps pour travailler en dehors de la classe. Et plus ils sont en difficulté, moins ils consacrent de temps à leur travail scolaire. Il est peu probable que les élèves en difficulté prennent spontanément le temps de se familiariser avec la leçon avant de venir en classe. Et le risque est grand que le fossé entre les meilleurs et les autres se creuse encore. La classe inversée seule ne vient pas combler le handicap principal de l'élève en difficulté : son isolement, d'abord cognitif, avant d'être social.

De plus, les connaissances ne prennent leur sens, quelle que soit la discipline, que dans la mesure où l'on ne se borne pas à faire des exercices mais où l'on essaie également de résoudre des problèmes, c'est-à-dire des situations demandant un travail d'analyse, faisant appel à des connaissances touchant plusieurs domaines et permettant de développer des compétences. On pourrait imaginer des classes inversées vouées à la résolution de problèmes, d'autres à ce qu'on appelle la pédagogie explicite⁴.

Il nous semble donc que la classe inversée ne suffise pas à déterminer une approche pédagogique, mais ne soit qu'un dispositif permettant la mise en place d'une pédagogie différente, qui reste à définir, et qu'il faut définir, visant à laisser le moins d'élèves possibles sur le côté du chemin. Il faut leur apprendre les modalités du travail intellectuel, non par des leçons qu'ils n'écoutent plus ou des devoirs à la maison qu'ils ne font pas ou mal, mais en les aidant à surmonter les difficultés principales qu'ils rencontrent, en profitant pleinement de la présence de l'enseignant et de leurs pairs. Le succès d'une organisation comme

4. Les procédés utilisés dans le cadre d'une pédagogie explicite permettent en premier lieu de mettre le savoir au centre du dispositif de transmission des connaissances et des savoir-faire ; en d'autres termes, ces procédés ne conduisent pas à mettre l'enfant au centre du dispositif, comme c'est le cas dans les pédagogies constructivistes ; ni à mettre l'enseignant au centre, comme c'est généralement le cas dans les pédagogies traditionnelles. Voir Clermont GAUTHIER, Steve BISSONNETTE, Mario RICHARD, « L'enseignement explicite », in Vincent DUPRIEZ et Gaëtane CHAPELLE (dir.), *Enseigner*, PUF, coll. « Apprendre », chap. 7, p. 107-116. D'après Wikipedia.

la « Khan académie⁵ » vient sans doute autant du travail collaboratif des élèves que des « capsules » numériques qu'on leur fournit.

Lien entre pédagogie de l'activité et classe inversée

Quelle pédagogie pour les classes inversées ? Nous proposons ce que nous appelons la pédagogie de l'activité et une grande partie de ce livre explicite cette pédagogie. C'est en se confrontant à des choses relativement difficiles que l'on apprend, à condition de trouver rapidement l'aide correspondant aux difficultés que l'on rencontre ! Or, les difficultés apparaissent surtout au moment de résoudre des problèmes, de rédiger, de faire des synthèses, c'est-à-dire quand les élèves font leur travail d'élèves. C'est alors que le professeur doit intervenir, quand ce travail devient difficile. Le problème est de taille : comment faire ? C'est une des questions à laquelle tente de répondre la pédagogie de l'activité.

Les technologies numériques seront de plus en plus utiles, mais elles ne sont pas essentielles. La notion centrale est celle d'outil. Un outil est un objet pédagogique nouveau qui aide à faire, qui permet de réfléchir et de mémoriser. Nous consacrons une grande partie de ce livre à décrire ce qu'est un outil⁶, son rôle et comment le concevoir et l'utiliser. Ces outils sont numérisables, mais ce n'est pas une obligation et ils prennent alors une autre dimension. Les élèves devront aussi apprendre à travailler ensemble, à s'entraider, à collaborer. C'est aussi un point essentiel de cette pédagogie. Cette organisation pédagogique repose sur des fondements théoriques solides que nous aborderons aussi.

L'action pédagogique a cependant une limite : les conditions matérielles.

Des minimums doivent être respectés : locaux, nombre d'heures de cours, nombre d'élèves par classe, accompagnement à l'orientation.

Au-delà d'un certain seuil, rien n'est possible, et c'est l'efficacité du dialogue maître/élève qui est alors en jeu. Mais ce n'est pas non plus en améliorant seulement les conditions matérielles que les élèves progresseront. C'est la relation de l'élève à son travail d'élève, la relation de l'élève à l'enseignant qu'il faut changer si l'on veut espérer une amélioration durable.

Ce changement passe par une action lucide, fondée sur des éléments théoriques ou des observations fiables et correspondant à une situation scolaire réelle. Les éléments théoriques constituent un patrimoine, une mémoire sur laquelle il faut construire.

5. Salman KHAN, *L'Éducation réinventée*, Paris, JC Lattès, 2013, www.fr.khanacademy.org.

6. Voir chapitre 7, p. 143.

Apprendre à guider les élèves, les faire grandir pour qu'ils puissent accueillir ce qu'on veut leur transmettre, les lancer à la rencontre d'eux-mêmes pour qu'ils intériorisent⁷, leur apprendre à travailler sachant qu'un grand nombre d'entre eux ne sait pas faire des choses simples, comme lire un texte pour en retenir l'essentiel, lire des consignes et en tenir compte, et cela quel que soit le niveau auquel on se place. C'est de cette réalité qu'il faut partir.

Les questions pédagogiques sont complexes. Nous avons cependant veillé à ce que chaque rubrique, chaque chapitre soit le plus court et le plus simple possible, ce qui constitue un véritable défi quand il s'agit d'aborder des concepts comme celui d'activité, de zone proximale de développement⁸, d'intériorisation, de collaboration... Certains concepts, pourtant simples dans leur énoncé, bouleversent cependant les conceptions de l'enseignement et l'organisation de la classe. Nous avons donc tenté d'être précis et concret pour tout ce qui concerne la mise en œuvre pédagogique.

Cet ouvrage ne traite donc pas des classes inversées en général, mais d'une pédagogie particulière nécessitant l'inversion de la classe. Sa lecture peut se faire en partant de la première page et en suivant l'ordre des chapitres. Elle peut également se faire en choisissant ses entrées à la carte. On peut aussi commencer par les chapitres 1 et 2, puis 6 et 7 pour revenir ensuite aux autres chapitres, plus abstraits et justifiant les prises de positions pratiques qui sont les nôtres. Pour faciliter cette lecture à entrées multiples, nous avons parfois dû répéter ce qui nous semblait essentiel. Chaque rubrique se veut largement autonome, même si elle ne prend son sens qu'en relation avec les autres.

7. On distingue l'intériorisation de l'appropriation. L'intériorisation constitue la première phase de l'appropriation. Il s'agit de mettre en soi ce qui est d'abord extérieur, comme un texte, un énoncé, un schéma. Une fois l'intériorisation accomplie, il reste à donner un sens, ce qui se fait généralement en reliant ce qui vient d'être intériorisé à des connaissances déjà acquises. Ceci sera traité plus loin (p. 52).

8. Terme défini dans la rubrique « Le lieu d'exercice du travail intérieur : la zone proximale de développement (ZPD) » p. 116.

Définition d'une pédagogie

Nous donnons notre définition de la pédagogie et de sa finalité. La pédagogie est le champ de compétence, peu reconnu, de l'enseignant. Pourtant, de la définition de la pédagogie découle le sens de son action et de ses rapports à l'élève.

Une pédagogie aménage une forme de rencontre entre le maître et les élèves. Elle procède de deux nécessités : transmettre et faire grandir, et ces deux composantes sont indissociables. Pour transmettre, il faut faire évoluer l'élève afin qu'il puisse accueillir les connaissances nouvelles, c'est-à-dire agir sur son développement⁹. Le rôle de l'enseignant consiste donc à coordonner transmission et développement.

Les composantes d'une pédagogie

Constituer une pédagogie, c'est mettre en place des dispositifs qui placent les élèves en action : action intellectuelle pour l'appropriation de connaissances, de concepts, de savoir-faire, de compétences. Dans cette appropriation réside la finalité d'une pédagogie. Les dispositifs déployés favorisent une rencontre entre le maître et les élèves au moment de la mise en action. La rencontre donne du sens, elle permet de la guider et d'établir des relations plus personnelles. Cette rencontre peut se faire en tête à tête, mais pas seulement. Il est des rencontres intellectuelles, jamais directes, qui vous marquent à jamais.

9. Développement : notion due à Lev Vygotski. Le rôle du développement sera approfondi dans le chapitre 3, p. 70.

Autonomie, groupe classe et apprentissage

L'autonomie de l'élève est la résultante de l'action pédagogique. On ne peut viser directement l'autonomie, ou supposer qu'elle existe, *a priori*. Elle ne peut être que le résultat d'un apprentissage. C'est parce qu'on est bien guidé que l'on devient autonome. Mais il est des guidances qui ne conduisent jamais à l'autonomie et qui se révèlent sources de blocages.

Une classe n'est pas qu'un groupe organisé ; c'est aussi un système. Le groupe peut se situer dans un même lieu, la classe. Mais il peut aussi être éclaté et constitue alors une classe virtuelle.

Dans la mesure où l'analyse d'un système ne se fait pas à partir de ses éléments, mais des interactions, la classe constitue une entité à part entière dont le comportement ne peut être analysé uniquement à partir des élèves qui la constituent. Si les dispositifs pédagogiques s'adressent à l'élève, ils doivent aussi s'adresser à la classe. Ces deux niveaux d'intervention sont indispensables et différents. Les dispositifs pédagogiques concernent les deux niveaux, élève et groupe classe, et doivent mettre en action la classe autant que chaque élève. Quand on fait travailler les élèves en petits groupes, on se trouve avoir trois niveaux d'intervention au lieu de deux. Il faudra prévoir une façon différente d'intervenir pour chaque niveau, et créer les dispositifs pédagogiques correspondants.

La pédagogie, un carrefour

Une pédagogie s'appuie sur des valeurs, mais aussi sur des connaissances scientifiques, souvent tirées des sciences cognitives, au carrefour de diverses disciplines scientifiques visant la compréhension des mécanismes de la pensée. Mais la pédagogie doit aller au-delà des processus de traitement de l'information. Elle intègre de plus en plus des résultats provenant des neurosciences, de la psychologie, de la philosophie, en particulier pour tout ce qui concerne le sens et la conscience.

Une pédagogie est cependant pragmatique. Elle s'exerce en un lieu particulier, avec des enseignants possédant leur histoire et leur personnalité, pour des élèves réels, vivant dans la microsociété dans laquelle ils évoluent quotidiennement.

Mettre sur pied une pédagogie est donc une affaire complexe, souvent déstabilisante. C'est la raison pour laquelle elle reste souvent intuitive et implicite. Elle doit néanmoins être explicitée pour devenir le champ de compétences reconnu de l'enseignant. Il est regrettable que ce champ de compétences soit pourtant souvent minimisé ou même ignoré.