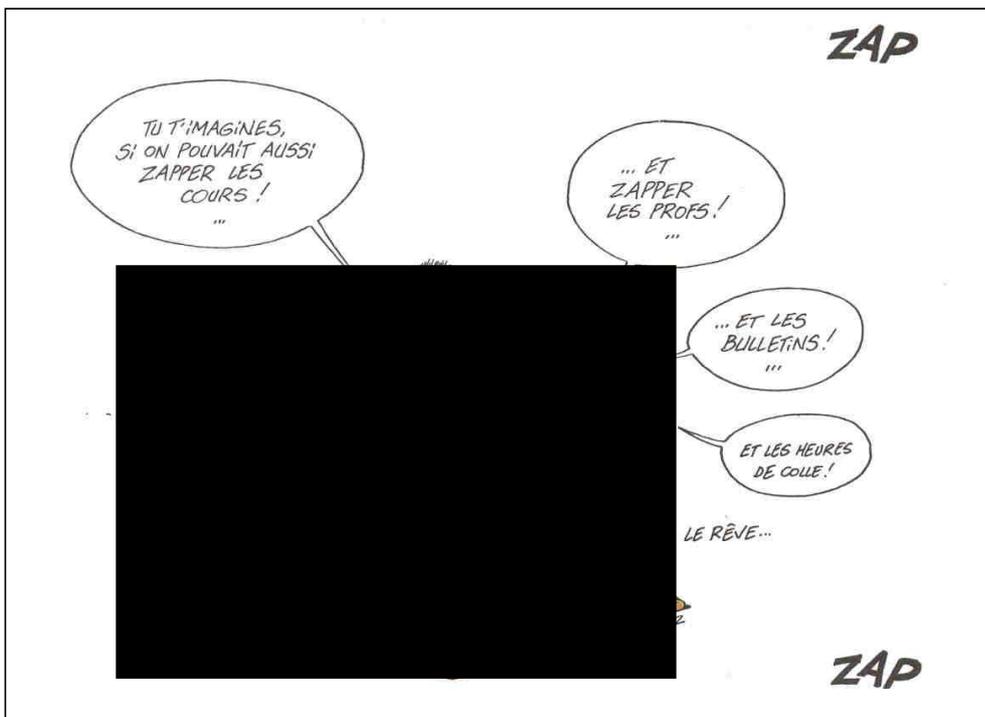


# Le zapping, du désir de savoir au désir d'apprendre ? ou Un tableau noir pour les zappeurs ?

Essai critique sur les rapports entre pédagogie et société médiatique



En couverture : Ernst *Les zappeurs Complètement accros !* n°1, Dupuis, 1994. Montage.

Véronique Janvier

2005

Editeur responsable : Spee Bernard / Belgique  
Tous droits réservés. Sabam © SPEE janvier 2010 Site <[www.onehope.be](http://www.onehope.be)>

**Keywords/Mots-clefs** : pédagogie, théorie, situation-problème, zapping, zapping pédagogique, triangle pédagogique, motivation, violence, désir d'apprendre, conflit cognitif, étonnement, métacognition, temps court, temps long, constructivisme, cognitivisme, Joël de Rosnay, Perrenoud Ph., Piaget, de Vecchi G., McLuhan.

### **Avant propos**

Le présent texte a été l'objet de présentation d'un travail de fin d'étude. Le texte publié sur ce site reprend sept chapitres sur huit du travail initial de Véronique Janvier en juin 2005.

*« Le jour viendra – et peut-être est-ce déjà une réalité – où les enfants apprendront plus et beaucoup plus vite au contact du monde extérieur que dans l'enceinte de l'école. »*

McLuhan <sup>1</sup>

*« Il faut catalyser et créer un environnement qui motive, qui excite la curiosité et donne envie d'aller plus loin : c'est le projet pédagogique, le système de communication pédagogique.*

*L'œuvre de l'enseignant, du professeur, est d'aider les personnes à faire de leur vie un original, c'est-à-dire une vie unique et non une copie d'autres vies.*

*Nous n'avons qu'une vie. Autant en faire une belle œuvre. »*

Joël de Rosnay<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> La Borderie R. *Les grands noms de l'éducation*, Nathan, Paris, 2001, p.68

<sup>2</sup> <http://csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/articles/Enseigner%20aujourd'hui.html>

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

CHAPITRE 1 DU PROBLEME AU PROJET

CHAPITRE 2 LE ZAPPING, DU PHENOMENE A SES  
CONSEQUENCES

1. Petit aperçu de la référence au zapping dans la littérature pédagogique
2. Définitions
3. Bref historique de notre environnement technico-médiatique
4. Un effet du zapping : la modification des messages
5. Un autre effet : le conflit entre le temps long et le temps court
6. Le zapping et ses conséquences sur l'apprentissage
7. Des solutions pour l'école ?
8. Notre problématique face au phénomène du zapping

CHAPITRE 3 L'EVOLUTION DES DIFFERENTS  
COURANTS PEDAGOGIQUES

1. L'empirisme
2. Le behaviorisme
3. Le constructivisme
4. Le cognitivisme

CHAPITRE 4 LA MOTIVATION

1. Introduction et méthodes
2. Les théories actuelles sur la motivation

## CHAPTIRE 5

### LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE

Synthèse à mi-parcours

1. le triangle pédagogique
2. Triangle pédagogique et la problématique du zapping

## CHAPITRE 6

### LE ROLE DE L'ETONNEMENT DANS LES DEMARCHES D'APPRENTISSAGE

1. L'étonnement
2. La situation-problème comme « étonnement structurant »
  - Le conflit cognitif
  - Le conflit socio-cognitif
  - La verbalisation ou théorisation
  - La métacognition
3. Les autres méthodes

## CHAPITRE 7

### LE TEMPS COURT DU ZAPPING FACE AU TEMPS LONG DE L'ENSEIGNEMENT

1. Le temps dans un enseignement traditionnel
2. Le constructivisme et la question du temps
3. La situation-problème et le temps
4. Désir de savoir, désir d'apprendre et le temps des méthodes
5. Les ateliers d'apprentissage, du zapping « pédagogique » ?

## CONCLUSION

## Bibliographie

## **INTRODUCTION**

Varié les méthodes d'enseignement, motiver les élèves, les interpeller, rendre signifiants les apprentissages, tels sont les discours actuellement tenus par les divers courants pédagogiques.

Mais quels sont les enjeux qui se cachent réellement derrière ces différents discours ?

A l'heure actuelle où les adolescents sont empreints de la culture du zapping, quelle sera l'énigme pédagogique la plus pertinente pour susciter leur intérêt et donc favoriser leur participation lors d'une séquence d'enseignement/apprentissage ?

Comment mener les adolescents de cette « génération zapping » à devenir des citoyens responsables ?

Comment tirer profit de cette réalité qui s'impose à nous ? En d'autres termes, dans quelle mesure des pratiques médiatiques comme le zapping influencent-elles le cours de l'apprentissage ?

Ce sont nos expériences pédagogiques respectives qui nous ont amenés à réfléchir à cette intersection possible entre cette culture du zapping et à cette nécessité de varier et donc d'adapter les méthodes d'enseignement.

Quel lien peut-on établir entre ces différentes composantes ?

Ne serait-ce pas cet attrait du nouveau, cet étonnement initial suscité par leur curiosité que nous devrions exploiter pour inviter les apprenants à entrer dans la démarche de recherche prônée par le socioconstructivisme ?

Surprendre l'apprenant par le contenu ne suffit certes pas, encore faut-il le surprendre par la façon qui lui permettra de l'appréhender...

L'idéal ne serait-il pas que l'apprenant se surprenne lui-même à apprendre ?

Ce sont ces questions et réflexions qui sont à la base de nos recherches et qui nous ont conduits à esquisser quelques éléments de réponses : enfin, nous l'espérons pour vous, les lecteurs.

## CHAPITRE 1

### DU PROBLEME AU PROJET ...

Au départ de ce texte, une histoire, un fait divers pédagogique, celui d'un remplacement...

Quoi de plus banal qu'un remplacement d'un collègue ! Mais dans en l'espace de quelques jours, c'est parfois tenter d'entrer dans les pantoufles d'un autre, ce qui n'est pas toujours une évidence.

Sachant que la professeur titulaire du cours travaillait essentiellement en engageant ses élèves dans des recherches individuelles, nous avons décidé d'apporter un changement de méthodes : l'application de travaux de groupes.

La première réaction des élèves a été très positive : ils étaient contents de faire « autre chose » et leur implication dans le travail ainsi que le résultat obtenu étaient impeccables.

Par contre, lors de la deuxième séquence de cours, lorsque nous avons proposé des travaux de groupes, nous avons eu des réactions du style « encore ! ».

Cette réaction n'était pas un cas isolé, mais venait d'une majorité d'élèves du groupe-classe.

Ces réactions nous ont interpellés: comment peuvent-ils déjà être lassés alors que ce n'est que la deuxième fois qu'ils travaillent en groupes et sur des contenus différents ?

Dès lors, que penser de pareilles réactions émises par les apprenants :

« Encore un travail en groupe ? ».

Manifestement, les apprenants actuels en ont vite assez, ils se lassent et sont en attente de nouvelles approches pédagogiques et donc de changements fréquents.

Par leurs réactions, ils exercent une pression directe et indirecte sur l'enseignant qui se voit ainsi incité à « zapper » sur les contenus et sur les méthodes.

Parallèlement, les injonctions du programme incitent l'enseignant à un renouvellement assez fréquent des méthodes.

Bref, c'est ce problème d'un éventuel « zapping » pédagogique initié par des réactions d'élèves qui nous a interpellés.

Le compte-rendu, à priori négatif, de cette expérience pédagogique a par ailleurs été amplifié par une expérience des plus positives, à savoir un autre remplacement construit autour de situations-problèmes.

Lors de ces remplacements, c'est la confrontation entre ces deux expériences pédagogiques qui ont transformé ce que nous pensions être un problème de classe en un projet de réflexion plus générale sur les relations entre le zapping et l'apprentissage.

## CHAPITRE 2

### LE ZAPPING, DU PHENOMENE A SES CONSEQUENCES

#### 1) Petit aperçu de la référence au zapping dans la littérature pédagogique

Afin de montrer que cette notion du zapping est d'usage dans les discussions pédagogiques, nous avons retenu quelques passages qui en font mention.

Dans les cahiers pédagogiques 9/2002,

*« Jamais on n'a tant écrit, tant publié, tant créé, tant communiqué, tant informé... Dans un univers des clips, du zapping, de l'instantané, la rigueur, la méthode et la clarté, qui ont présidé à notre propre formation intellectuelle et que nous appelons désespérément de nos vœux dans les appréciations trimestrielles vont de moins en moins de soi... Il ne s'agit pas d'en faire son deuil, mais de considérer ces nouvelles données pour faire acquérir ces qualités autrement que par le passé.*

*En l'occurrence, la méthode qui consiste à multiplier les lectures de tous textes, à aborder l'univers des images les plus diversifiées me semble pertinente et plus apte à préparer les élèves à la compréhension de leur environnement culturel. »<sup>3</sup>*

D'après l'auteur, l'individu vit dans un environnement où le zapping est roi.

Par conséquent, il est bon que l'enseignement se donne comme point de départ un environnement semblable fait d'une grande diversité en espérant à terme l'acquisition d'une bonne formation intellectuelle.

Bref, le zapping est un tremplin, il n'est en rien diabolisé.

Par contre, dans le livre d' André Giordan « *Une autre école pour nos enfants ?* », on peut lire : « *Les médias favorisent une culture du « zapping ». Devant une offre multiple et sans cesse renouvelée, le jeune ne prend plus le temps, il ne fait plus l'effort d'entrer dans un sujet, de l'épuiser.*

<sup>3</sup> Chycki M.-C., *L'actualité éducative N°406, Cahiers Pédagogiques, septembre 2002*

*S'il n'accroche pas d'emblée dans une émission, il passe immédiatement à une autre. Il continue de consommer à tout-va, renforçant par là même le « zapping » de l'école. »<sup>4</sup>*

Ce point de vue est plus critique : nous constatons que l'environnement médiatique a une incidence négative sur l'environnement scolaire en renforçant cette envie d'un étonnement perpétuel.

Il ne nous semble pas des plus utiles de continuer ces recherches et d'en faire un répertoire.

En fait, ces deux avis contradictoires attestent d'une problématique du zapping et de ses répercussions dans l'enseignement.

Partant de ce phénomène du zapping, nous commencerons par préciser le mot, voire le concept et puis ses répercussions éventuelles sur l'apprentissage.

## **2) Définitions<sup>5</sup>**

- ⇒ Zapping : « *Pratique du téléspectateur qui change fréquemment de chaîne à l'aide de son boîtier de télécommande.* »
- ⇒ Zapper : « *Pratiquer le zapping.* »

En complément de ces définitions données par le dictionnaire, nous voudrions y ajouter cette notion du zappeur qui, par sa pratique du zapping, recherche une satisfaction.

La structure de l'individu est fondamentalement la même de l'un à l'autre : toujours en attente, il est donc toujours en recherche de cette satisfaction qui comblera son attente.

A nos yeux, l'apprentissage résulte de la même démarche : l'apprenant est en recherche de cet équilibre entre son environnement et lui-même, équilibre qui lui apportera satisfaction.

<sup>4</sup> Giordan A., *Une autre école pour nos enfants*, Delagrave, Paris, 2002, p.68

<sup>5</sup> *Le Petit Larousse illustré*, Paris, 1993

Avant de réfléchir à l'impact du zapping sur l'apprentissage, il nous paraît important dans le cadre de ce travail de préciser l'environnement technico-médiatique dans lequel baignent les apprenants.

Cet environnement interfère avec nos pratiques d'enseignement chargées de capter au mieux l'attention de nos élèves.

Dans ce but, les analyses de De Rosnay nous apportent un éclairage intéressant.

Cet auteur, scientifique au départ, s'intéressera très vite aux effets des médias et en particulier aux effets de l'informatique sur les mentalités et sur les techniques d'apprentissage.

### **3) Bref historique de notre environnement technico-médiatique**

Mise en forme : Puces et numéros

L'initiation et la transmission des connaissances se sont faites depuis des millénaires par la voix des maîtres...

L'apparition de l'écriture et puis la constitution des bibliothèques ont conduit à une accumulation, mémorisation, gestion et structuration des connaissances. La mise au point de l'imprimerie par Gutenberg (1440) a permis la diffusion et la démocratisation des savoirs accumulés et constitués.

Mais la grande révolution est celle de l'informatique.

Depuis, l'accès aux savoirs s'est élargi et s'est accéléré.

Cette révolution informatique nous introduit à une société de connaissances où le problème de l'individu est de faire face non seulement à une masse de connaissances rapidement disponibles mais à un flux permanent et renouvelé d'informations nouvelles. Aujourd'hui, on estime que tous les 7 ans, l'Humanité double ses connaissances.

Face à cette situation, c'est le vertige qui peut s'emparer de l'apprenant : Comment s'y retrouver ? Comment gérer cette masse d'informations ?

De plus, cette accessibilité à l'information fait apparaître de nouvelles pratiques chez l'individu comme le « zapping » ou celle du « copier-coller »...

Dans le meilleur des cas, le « zapping » serait une manière économique de prendre connaissance, le « copier-coller » son équivalent dans la manière de réaliser un travail à partir des informations disponibles.

Le zapping étant le sujet qui nous interpelle principalement, c'est donc à cet aspect que nous voudrions nous attarder.

Dans son ouvrage *L'homme symbiotique*, Joël de Rosnay note que « *la télécommande infrarouge du téléviseur a bouleversé en quelques années, et dans le monde entier, notre façon de consommer des images et de l'information.* »<sup>6</sup> Le zapping est un « *survol fébrile et papillonnant du kaléidoscope reflétant notre monde.* »<sup>7</sup>

#### **4) Un effet du zapping : la modification des messages.**

Mise en forme : Pucés et numéros

Partant de ce constat, l'auteur en arrive très vite à indiquer combien cette pratique a conduit à une modification de la diffusion même des informations : « *le « zappeur » a radicalement changé la forme des messages publicitaires, des slogans politiques ou le style des émissions.* »<sup>8</sup>

En effet, puisque le consommateur est attiré par des images très parlantes, que certains qualifieraient même de violentes puisqu'elles doivent avoir le pouvoir de choquer, les messages sont adaptés pour se conformer aux attentes du consommateur.

Indépendamment de la qualité de l'image et du message véhiculé par celle-ci, la notion de temps intervient également : le message doit être court et bref.

Ces deux notions sont étroitement liées et répondent bien à cette recherche consciente ou inconsciente de susciter la curiosité et l'étonnement chez l'individu.

Surprendre rapidement, tel est le message principal véhiculé par les médias au risque de lasser.

De ce qui était au départ un système de défense qui nous permettait de ne pas subir des informations jugées peu intéressantes et trop longues, le zapping est devenu une illusion de répondre à cette envie de saisir instantanément un maximum d'informations.

<sup>6</sup> De Rosnay, *L'homme symbiotique*, Collection Le Point n°357, Editions du Seuil, 1995, Paris, p.129.

<sup>7</sup> De Rosnay, op.cit., p.129.

Cette pratique a modifié la forme et le contenu des messages et a conforté l'individu dans sa possibilité illusoire de tout gérer dans l'immédiateté.

Cette envie s'est rapidement transformée en un besoin, en une sorte de « *drogue psychologique* », tel que la décrit Joël de Rosnay.

### **5) Un autre effet : le conflit entre temps long et temps court**

Mise en forme : Puces et numéros

Si la pratique du zapping produit par ailleurs une modification du style d'informations, à l'heure actuelle, cette pratique a d'autres répercussions, en particulier sur les jeunes.

Dans son livre « *L'homme symbiotique* » et dans une conférence intitulée « *Enseigner aujourd'hui ?* », De Rosnay analyse l'impact des médias sur l'Ecole. Son analyse est détaillée, il a repéré plusieurs répercussions. Dans ses analyses, le facteur qu'il désigne comme premier est une modification de la perception du temps. Il distingue ainsi un temps long et un temps court.

En effet, « *la télévision mondiale a créé la notion de temps réel, d'instantanéité des évènements. Internet donne aussi ce sentiment d'ubiquité. On vit face à deux temps constamment en interdépendance auxquels les jeunes sont habitués. (...)*

*Je veux parler du « temps long » et du « temps court ».*

*Le « temps long », la durée, c'est celle de la formation, de l'école, du cycle, du programme obligatoire. Nous entrons par un bout et nous sortons à un autre bout...*

*Ce « temps long » est séquentiel, linéaire, comme notre vie, il est organisé en heures, jours, semaines, mois, vacances, carrière, retraite... C'est un temps unidimensionnel. (...)*

*Comme ce temps est contraignant, bien des gens, et surtout les jeunes, se réfugient dans un autre temps que j'appellerai le « temps court », c'est-à-dire le temps des évènements, des instants éphémères, qui se remplacent en permanence. (...).»<sup>9</sup>*

Cette distinction entre temps long et linéaire et un temps court tourbillonnant est l'élément clef de l'analyse.

De plus, il apparaît que dans le flux d'informations qui bombardent l'individu et grâce aux différentes possibilités de manipuler ces informations, le critère qui anime un

<sup>8</sup> De Rosnay, idem, p.130.

<sup>9</sup> <http://csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/articles/Enseigner%20aujourd'hui.html>

individu pour s'arrêter à une information ou pour la revoir, c'est sa « violence » ou l'impact, l'émotion qu'elle peut susciter chez lui.

De Rosnay parle de « *télémotion* ».

*« L'approche des sujets est souvent superficielle, la forme est favorisée au détriment du fond. La pratique du zapping procure au téléspectateur l'illusion de la sélection consciente alors qu'il répond souvent à des réflexes immédiats d'ennui passager. Les études effectuées sur de jeunes enfants font ressortir l'influence du zapping, du clip, de la pub, du replay, sur la notion de temps long et de temps court (...) »<sup>10</sup>*

Par conséquent, une information n'a pas une valeur par ce qu'elle introduit ou par ce qui la suit, c'est-à-dire par ses liens chronologiques ou logiques, mais par son pouvoir de choquer. C'est le choc émotif qui compte et non plus le récit ou le raisonnement logique.

## **6) Le zapping et ses conséquences sur l'apprentissage**

Mise en forme : Pucés et numéros

L'environnement technologique et la modification du rapport au temps qu'il entraîne en particulier chez les jeunes font apparaître l'école comme un lieu de tensions.

En effet, l'école est le lieu par excellence où après la famille, une société tente de faire passer les apprenants d'un temps court à un temps long. Pensons simplement aux séquences de cours qui avec l'âge des apprenants deviennent de plus en plus longues et denses. Sur ces difficultés, les propos de De Rosnay sont sans appel.

*« Je pense que la télécommande, le zapping, le replay du magnétoscope, et les jeux vidéo ont changé la culture des jeunes face au temps et donc créé un conflit avec l'école.(...) »*

*En effet, on ne peut pas zapper l'école. On ne peut pas zapper le programme. On est là pendant une ou deux heures, dans le cadre de la semaine, avec le cahier de textes, les devoirs. On ne peut pas appuyer sur un bouton et changer d'environnement. Ce n'est pas possible. C'est même interdit. Ce qui crée une tension de plus en plus palpable dans les classes. »<sup>11</sup>*

Nous retrouvons dans son livre des passages encore plus explicites.

<sup>10</sup> De Rosnay, *L'homme symbiotique*, Collection Le Point n°357, Editions du Seuil, 1995, Paris, p.327.

<sup>11</sup> <http://csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/articles/Enseigner%20aujourd'hui.html>

« Il faut repenser la classe, les outils techniques et méthodologiques, le rôle du professeur, sans quoi la situation de l'école deviendra intenable dans les deux prochaines décennies.

La prophétie de Marshall MacLuhan (« Les jeunes vont brûler leurs écoles... ») risque malheureusement de se réaliser.

D'une certaine manière, elle se vérifie déjà par la violence en milieu scolaire, les agressions vis-à-vis des enseignants ou le peu de considération accordée à la vie scolaire et lycéenne.

On ne peut demander à un professeur d'être à la fois le vecteur des connaissances, le gestionnaire du programme, l'animateur de la classe et le garant de la discipline et de l'ordre. La concurrence est trop forte avec le monde des médias et du spectacle auquel les jeunes sont habitués avec la télévision, les clips et les vidéos. »<sup>12</sup>

## **7) Des solutions pour l'école ?**

← Mise en forme : Puces et numéros

De Rosnay dans son livre comme dans son article développe une série de solutions pour l'école. Nous n'allons pas les détailler mais en indiquer l'idée principale par un extrait.

« Le temps de l'éducation classique est linéaire, et que cette forme d'éducation ne tient pas compte des densités différentes du temps, des respirations, des périodes de calme ou de plus grande intensité.

Le changement de paradigme (modèle de fonctionnement) que nous vivons (de l'analytique au systémique) appelle d'autres modes d'éducation. L'apprentissage des données de base et des modes élémentaires de raisonnement doit être complété par des méthodes favorisant l'intégration des connaissances.

Plutôt qu'une démarche encyclopédique d'acquisition systématique d'informations, il faut mettre en place une méthode systémique capable de réintégrer et de relativiser les informations nouvelles.

Apprendre à apprendre, c'est non seulement préparer un terrain fertile pour que germent et fleurissent les connaissances, c'est surtout gérer et hiérarchiser ce que l'on sait déjà pour le rendre opérationnel et donner du sens à ses actes. »<sup>13</sup>

Nous retrouvons ici les accents de la pédagogie constructiviste.

<sup>12</sup> De Rosnay, *L'homme symbiotique*, Collection Le Point n°357, Editions du Seuil, 1995, Paris, p.333.

Des analyses de Joël de Rosnay, nous retiendrons pour l'essentiel les interférences entre l'environnement médiatique et l'école :

1. nos jeunes sont devant la télévision et l'ordinateur avant d'être à l'école. Il faut en tenir compte.
2. le problème clef est celui de faire passer les jeunes d'un temps court à un temps long. Remarquons que cet enjeu a probablement toujours été celui de l'éducation quand on pense à la phrase de E.Mounier : « *L'éducation, c'est l'apprentissage à l'attente.* »

### **8) Notre problématique face au phénomène du zapping**

Mise en forme : Pucés et numéros

Si par principe méthodologique, nous plaçons l'élève au centre du processus d'apprentissage, il importe de savoir ce qui le façonne avant que l'école n'intervienne avec toutes ses pratiques pédagogiques.

Mais il ne faudrait pas que, par un étrange retournement, la souplesse et le jeu des méthodes pédagogiques que l'enseignant met en pratique pour rendre l'élève acteur ait pour résultat non de conjurer le zapping mais d'étendre sa pratique à l'environnement scolaire.

En somme, nous souhaitons réfléchir au bon usage des méthodes et à leur enchaînement sans pour autant précipiter les problèmes auxquels l'environnement médiatique nous confronte.

Pour conclure, un des aspects principaux de la problématique pédagogique face au zapping consiste à faire passer des jeunes qui vivent dans un temps court vers un temps long.

Le temps court doit être considéré comme celui du rapport à la machine, dispensatrice de satisfactions immédiates sous forme d'images ou d'objets.

Le temps long, quant à lui, est celui de l'apprentissage, celui de la construction d'objets mentaux ou physiques.

Le temps long est donc celui de la réalité où on éprouve les choses, les personnes, où on touche à la complexité de l'univers tandis que le temps court est celui de l'imaginaire.

<sup>13</sup> De Rosnay, *L'homme symbiotique*, Collection Le Point n°357, Editions du Seuil, 1995, Paris, p.325-326.

Le temps long nous plonge aussi dans cette problématique de l'attention qui est à maintenir tout au long d'une activité.

« *Il ne suffit pas de capter l'attention des élèves, encore faut-il encore la conserver, maintenir leur intérêt.* »<sup>14</sup>

Ce passage d'un temps court à un temps long nous conduit à passer en revue l'évolution de différents courants pédagogiques afin d'observer si l'évolution générale des courants pédagogiques a anticipé ou à tout le moins, accompagné l'évolution de nos sociétés technologiques.

---

<sup>14</sup> Saint-Onge M., *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Beauchemin, Chronique Sociale, Collection Agora, Québec, p.12

### CHAPITRE 3

#### L'EVOLUTION DES DIFFERENTS COURANTS PEDAGOGIQUES

On est loin de ce temps où l'enseignant dont la tâche consistait essentiellement à transmettre son savoir, était le seul maître à bord.

A l'heure actuelle, l'enseignant ne peut ignorer l'apprenant, il doit en tenir compte tout au long de la construction et du déroulement de ses séquences d'enseignement/apprentissage.

Le vocable en témoigne puisque, par exemple, au terme « enseignement » se juxtapose le terme « apprentissage ».

Manifestement, les apprenants actuels en ont vite assez, ils se lassent et sont en attente de nouvelles approches pédagogiques et donc de changements fréquents.

Par leurs réactions, ils peuvent exercer une pression directe et indirecte sur l'enseignant qui se voit ainsi incité à « zapper » sur les contenus et sur les méthodes.

L'influence des courants pédagogiques confirme-t-elle cette évolution ?

Il serait intéressant d'en retracer les grandes lignes.

En effet, une approche historique a l'intérêt de nous permettre de comprendre d'où l'on vient et où l'on va, de saisir les évolutions du monde éducatif.

Quatre courants pédagogiques se dégagent au travers de l'histoire récente, à savoir :

- ⇒ l'empirisme
- ⇒ le behaviorisme
- ⇒ le constructivisme
- ⇒ le cognitivisme

### a)1) L'empirisme<sup>15</sup>

Le rôle de l'enseignant est essentiellement de transmettre son savoir.

Le rôle de l'apprenant, quant à lui, est d'enregistrer et de stocker dans sa mémoire toutes les informations venant de l'extérieur.

On pourrait comparer l'esprit de l'enseignant à une bande enregistreuse et celui de l'apprenant à du papier d'impression.

C'est un enseignement transmissif.

Mise en forme : Puces et numéros

### b)2) Le behaviorisme

« Pour un behavioriste, le comportement est « l'ensemble des réactions adaptatives objectivement observables, qu'un organisme exécute en riposte aux stimuli, eux aussi objectivement observables, provenant du milieu dans lequel il vit ». »<sup>16</sup>

« **L'origine du courant behavioriste.** Le terme « behaviorisme » vient de la langue anglaise, où « behavior » signifie la façon de se comporter, de se conduire, de fonctionner. (...) »

Watson (1913) pose en principe le fait que les mécanismes de pensée sont inaccessibles directement, et que la « boîte noire » du cerveau reste parfaitement hermétique à toute investigation.

On ne peut donc approcher les phénomènes de pensée que par les réactions manifestées à la suite d'une stimulation : c'est le principe stimulus-réponse à la base des théories du comportement. (...) »

L'étude des phénomènes de pensée sera donc le comportement observable et mesurable

**La théorie du conditionnement.** L'américain B. Skinner (1904-1990) enrichit la théorie behavioriste avec la notion de conditionnement instrumental.

Le conditionnement instrumental consiste à placer un sujet (animal ou humain) dans un ensemble de conditions matérielles qui ont pour effet de

Mise en forme : Puces et numéros

<sup>15</sup> Viltz P-F, Notes de cours de l'unité de formation 12, *Pédagogie*, CAP St Laurent, Liège, 2005

<sup>16</sup> Arénilla L., Gossot B., Roland M.C., Roussel M.P., *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas, Paris, 2000 p. 21.

*produire un comportement éventuellement quantifiable ; par exemple on mesurera le temps que met un animal à se repérer dans un labyrinthe pour obtenir de la nourriture.*

*Le conditionnement véritable (c'est-à-dire la mémoire de la performance, l'efficacité du comportement) ne pourra se faire qu'à deux conditions :*

- *La première, c'est que le comportement soit produit (si l'animal reste indifférent à l'attrait de la nourriture, l'expérience perd toute signification) ;*
- *La seconde, c'est que le comportement soit en quelque sorte reconnu par un renforcement, une validation positive ou négative que le sujet reçoit.*

*Skinner a appliqué la théorie du conditionnement à l'enseignement en concevant des enseignements « programmés ».*

*Il s'agit d'enseignements dont les contenus ont été composés de micro-informations qui se suivent en suite logique et dans une complexité croissante.*

*L'acquisition par l'élève de chaque micro-information est immédiatement interrogée et validée ; un renforcement positif ou négatif est ainsi produit, qui engage à poursuivre les acquisitions ou à reprendre ce qui n'est pas acquis avant d'aller plus loin.»<sup>17</sup>*

On peut aisément se rendre compte que ce type de pédagogie repose sur les effets du conditionnement, avec tout ce que cela comporte comme avantages et désavantages.

Parmi les inconvénients de cette approche pédagogique, nous pouvons retenir que les effets du conditionnement (renforcement positif ou négatif) ont tendance à diminuer avec le temps, dépendent de la qualité du conditionnement et ne sont pas transférables facilement.

En effet, si l'apprenant ne se retrouve pas dans des situations identiques à son apprentissage de départ, il ne pourra transférer ses acquis.

Cette façon de procéder tend également à diminuer les difficultés puisqu'elle décompose l'apprentissage à l'extrême de sorte qu'on ne met pas en évidence la nature de la difficulté réelle de l'apprenant.

Décomposer l'apprentissage de la sorte a introduit la pédagogie par objectifs, dite aussi pédagogie de la maîtrise.

Ce courant induit un rôle très interventionniste de l'enseignant pour un apprentissage mécanisé (stimuli-réponse) et se préoccupe essentiellement de l'aspect quantitatif de l'apprentissage.

Le rôle de l'apprenant, quant à lui, sera principalement passif puisqu'il réagit aux stimuli venant de l'enseignant ou de l'environnement.

Cette démarche n'invite pas l'apprenant à entrer dans une véritable démarche de recherche puisqu'il se contente d'exécuter ce qui a été prévu au préalable par l'enseignant.

On perçoit de suite qu'il n'est donc pas totalement « acteur » de son apprentissage. Dans ce type de pédagogie, on constate donc que « *la « responsabilité » du pédagogue semble totale dans la mesure où l'apprentissage résulte directement du conditionnement, et donc de la qualité de celui-ci.* »<sup>18</sup>

### **e)3) Le constructivisme**

Mise en forme : Puces et numéros

Avec l'apparition du constructivisme se pose la question du comment, « *comment l'apprenant construit progressivement ses connaissances par ses interactions avec l'environnement, incluant l'environnement social et culturel (socioconstructivisme).* »<sup>19</sup>

On ne peut aborder le concept du constructivisme sans se référer à la notion d'intelligence de Jean Piaget telle que décrite :

« *L'intelligence ne peut se définir par un processus unique, mais elle s'actualise par le développement. Contrairement à l'instinct et à l'habitude, l'intelligence n'est pas l'effet d'un automatisme, elle permet des détours et des retours ; elle est la capacité de faire des hypothèses.*

« *L'hypothèse, c'est une croyance qui est freinée, à propos de laquelle on se réserve le droit de revenir en arrière pour repartir dans une autre direction.* »<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Chabanne J-L, *Les difficultés d'apprentissage*, Nathan Université, Paris, 2003, p. 71, 72.

<sup>18</sup> Chabanne J-L, *Les difficultés d'apprentissage*, Nathan Université, Paris, 2003, p. 74.

<sup>19</sup> Viennau R., *Apprentissage et enseignement, théories pratiques*, Gaëtan Morin, Canada, 2005, Avant-propos page IX

Cette vision de l'intelligence introduit donc la notion d'essai-erreur qui permet à l'apprenant de modifier ses structures mentales afin d'agir sur son environnement.

Cette façon d'apprendre permet d'établir des liens entre nos différentes connaissances, modifiant sans cesse notre représentation mentale.

*« Apprendre, ce n'est pas accumuler ou ajouter à ce qui existe déjà. Apprendre c'est mettre en relation, c'est se construire ses propres liens pour élaborer un modèle explicatif qui devient un outil de communication, d'analyse et d'action sur le monde. »<sup>21</sup>*

Cette approche du constructivisme nous permet de comprendre à quel point *« une démarche de construction de savoir n'est jamais linéaire mais buissonnante, qu'elle exige des détours et même des retours en arrière. »<sup>22</sup>*

Dans le constructivisme, l'accent est donc porté sur une recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement, celui-ci pouvant être représenté par une tierce personne.

Si l'équilibre entre le sujet et son environnement n'est pas atteint, on dira que l'apprenant est confronté à un conflit cognitif.

Si le conflit cognitif met en jeu une tierce personne (divergence de point de vue), on parlera alors de conflit sociocognitif (Cf. chapitre 6)

---

<sup>20</sup> Chabanne J-L., *Les difficultés d'apprentissage*, Nathan Université, Paris, 2003, p. 85

<sup>21</sup> de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette éducation, Paris, 2002, p. 122.

<sup>22</sup> de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette éducation, Paris, 2002, p. 6.

#### **4) Le cognitivisme**

Mise en forme : Puces et numéros

Avec le cognitivisme se pose la question du comment, « *comment l'apprenant traite l'information issue de son environnement ?* ». Comment l'apprenant apprend-il ? Comment l'information est-elle traitée par l'apprenant ? Quels sont les processus d'apprentissage ?

*« Le cognitivisme est un courant de recherche dont l'objet est l'étude du fonctionnement de l'activité intellectuelle (...). Il étudie les correspondances entre les activités intellectuelles et le fonctionnement du cerveau.*

*Les sciences cognitives s'inscrivent en rupture avec les conceptions behavioristes qui s'interdisaient de chercher à comprendre ce qui se passait dans la « boîte noire » ; elles créent une relation analogique entre les phénomènes mentaux et ce, quelque soit le champ concerné (perception, langage, acquisition de connaissances. (...)*

*Le cerveau est considéré, à l'instar de l'ordinateur, comme un système complexe de traitement de l'information, fonctionnant grâce à des structures de stockage, la mémoire, et à des opérations d'analyse logique comme la recherche en mémoire ou l'identification de catégories.*

*Les sciences cognitives essaient de rendre compte du fonctionnement de ce système en montrant le rôle majeur des représentations que le sujet possède dans une situation donnée et sur lesquelles s'effectue le traitement.( ...)*

*Dans les différentes tâches que peut rencontrer l'individu, la cognition procède par activation des connaissances utiles, sélection des significations pertinentes, construction d'interprétations qui sont des représentations internes grâce auxquelles le système cognitif peut agir. »<sup>23</sup>*

Par son étude sur le fonctionnement du cerveau, le cognitivisme porte l'accent sur la nécessité de structurer l'apprentissage (classer les informations) et se veut complémentaire du constructivisme qui, comme nous venons de le voir, s'intéresse à une manière de penser et de construire des apprentissages. Le cognitivisme développe notamment les notions de mémoire à court et à long terme.

<sup>23</sup> Arénilla L., Gossot B., Roland M.C., Roussel M.P., *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas, Paris, 2000 p. 49-50.

## Mise en perspective générale

Notre aperçu historique des différents courants pédagogiques nous amène à constater à quel point les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ont changé.

Les théories sont passées de l'appréhension de facteurs externes à des facteurs internes du fonctionnement cérébral. Du coup, l'apprentissage n'est plus perçu comme le résultat d'un système externe d'actions mais de réorganisations internes du cerveau de l'apprenant face à un environnement favorable.

Le cerveau de l'apprenant est entrevu comme un ordinateur sophistiqué capable d'opérations autonomes.

L'image de l'enseignant tout puissant est révolue, il cède la place à un apprenant acteur de son apprentissage, davantage responsable.

L'enseignant devient, quant à lui, un accompagnateur, une personne ressource favorisant l'apprentissage de l'apprenant.

Par ailleurs, le cognitivisme laisse percevoir les mutations à venir.

Comme l'a exprimé Ph. Perrenoud, le fonctionnement mental n'est pas encore tout à fait connu. Malgré une approche de plus en plus approfondie du sujet, il subsiste des difficultés à se représenter le fonctionnement du cerveau et à comprendre l'analyse de la pensée humaine.

Les modèles qui régissent l'apprentissage ne sont donc pas encore totalement connus, ce qui représente une difficulté pour le monde pédagogique, obligé de vivre avec cette incertitude.

« *L'école s'est créée avant même de savoir comment les élèves apprenaient.* »<sup>24</sup>

Or, avant l'école, il y avait certainement un désir d'apprendre.

Pour essayer de comprendre ce désir d'apprendre, nous allons tenter de l'approcher par un autre biais qui est celui de l'étude du concept de la motivation.

---

<sup>24</sup> Perrenoud Ph., conférence du 1<sup>er</sup> décembre 2003, *Développer des compétences. Ambivalence des élèves. Ambivalence des professeurs*, Liège.

## CHAPITRE 4

### LA MOTIVATION

#### **1) Introduction et méthode**

*« La société de consommation effrénée dans laquelle nous vivons ne promet guère la motivation à apprendre. Elle fait croire au bien-être et au bonheur par la conjugaison du verbe avoir alors que la motivation relève de l'être. »<sup>25</sup>*

Ce jugement est sévère. Est-il confirmé par des analyses savantes ? En fait, la motivation est une notion structurale, c'est-à-dire un ensemble d'éléments constitutifs du moi de l'apprenant.

En cherchant à approcher ce concept, par le biais de la littérature spécialisée, nous avons constaté que les auteurs parlent tout autant de motivation que de démotivation.

Ces deux positions sont complémentaires, nous les aborderons donc brièvement, mais nous nous appuyerons surtout sur une communication de Viau.

#### **2) Les théories actuelles sur la motivation**

Les théories actuelles sur la motivation sont diverses.

Une fois de plus, un abord historique pourrait nous éclairer sur l'évolution des différentes théories relatives à la motivation et nous ne serons pas étonnés qu'elles soient en lien avec l'évolution des différents courants pédagogiques.

- Selon Freud, *« les êtres humains naissent avec certaines pulsions biologiques ou instincts qui les motivent à se comporter de certaines manières.*

*Dans cette perspective, le métier d'éducateur consistait alors à aider les élèves à contrôler et diriger ces pulsions. »<sup>26</sup>*

---

<sup>25</sup>Prot B., *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*, Albin Michel, Paris, 2003,p.108

<sup>26</sup> McCombs B., Pope J., *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*, de Boeck, Paris, 2000,  
Editeur responsable : Spee Bernard / Belgique  
Tous droits réservés. Sabam © SPEE janvier 2010 Site <www.onehope.be>

On remarque que la perception du concept de motivation est réduite à sa plus simple expression puisqu'elle se base sur des pulsions qu'il s'agit cependant de sublimer, de rendre utiles à la société.

- Les behavioristes, quant à eux, défendent l'idée que « *les individus naissent avec une « page vierge » sur laquelle les expériences de vie et les événements extérieurs viennent petit à petit, s'inscrire, conditionnant ainsi certains comportements.*

*Selon la théorie behavioriste, on pourrait contrôler la motivation et l'apprentissage des élèves en gérant leur comportement grâce à des récompenses externes et à des incitants tels que les bons points, les prix ou même les notes. »<sup>27</sup>*

On retrouve donc la notion de conditionnement du comportement étroitement lié au renforcement positif ou négatif, le renforcement positif étant ici représenté par les récompenses externes.

On observe aussi que des éléments extérieurs peuvent influencer la motivation.

- Les cognitivistes, quant à eux, avancent l'idée suivante : « *l'essentiel est la façon dont l'esprit structure et organise le vécu. Dans cette optique, la motivation repose sur les convictions que l'individu acquiert de sa propre valeur, de ses capacités ou des compétences (ex. : image qu'il se forge de lui en tant qu'élève) ; ses objectifs et les chances de réussite ou d'échec qu'il anticipe ; des sentiments positifs ou négatifs (ex. : curiosité, anxiété) qui résultent des processus d'auto-évaluation auxquels il se livre. (...)*

*Une perspective socio-cognitive (...) souligne l'importance des facteurs externes dans la motivation d'apprendre, comme le soutien social et psychologique des proches (ex. : l'affection ou l'attention sincère, le respect et les encouragements), les récompenses externes et les incitants liés à l'environnement (ex. : la reconnaissance des autres pour ce que l'on fait). »*

Certains travaux sur la motivation intrinsèque ou interne ont permis de comprendre « *que les individus ont une tendance naturelle à être intrinsèquement motivés quand*

---

p. 24

<sup>27</sup> McCombs B., Pope J., *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*, de Boeck, Paris, 2000, p. 24

Editeur responsable : Spee Bernard / Belgique

Tous droits réservés. Sabam © SPEE janvier 2010 Site <www.onehope.be>

*ils se concentrent sur les objectifs d'apprentissage personnels (...). Les individus sont naturellement motivés pour apprendre quand ils ne craignent pas l'échec, quand ce qu'ils apprennent, a un sens et une résonance personnelle pour eux, quand ils vivent une relation épanouissante avec leurs professeurs et se sentent soutenus et respectés. (...)*

*Les théories récentes sur la motivation commencent également à mettre l'accent sur les processus de plus haut niveau (comme la métacognition ou capacité de réfléchir à ce qu'on pense) et sur la façon dont on peut faire appel à des niveaux plus aigus de conscience ou de conscience de soi, dans le but de contrôler la pensée. »<sup>28</sup>*

La vision cognitiviste a la particularité de prendre en compte l'individu dans son apprentissage incluant ses processus mentaux d'apprentissage (métacognition). Elle porte l'accent sur le sens que l'apprenant peut trouver et souligne également l'influence de facteurs externes.

On retrouve l'importance du sens et l'impact social décrits dans le socio-constructivisme. La motivation s'avère beaucoup plus complexe puisqu'elle dépend de divers facteurs. Parmi ceux-ci, il ne faut pas oublier les acquis antérieurs de l'apprenant.

C'est entre autres sur la richesse de ces acquis antérieurs que peuvent se construire des provocations, des contradictions cognitives qui produiront un étonnement, amorce d'un processus d'apprentissage.

« *La connaissance commence par l'émerveillement* » a pu dire Konrad Lorenz <sup>29</sup>.

Pour dépasser ce rapide parcours historique, nous nous proposons de donner un aperçu d'une approche plus contemporaine.

- **Une théorie synthétique de la motivation, celle de Viau.**

Rolland Viau est un professeur de pédagogie canadien, auteur d'une conférence intitulée « *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte*

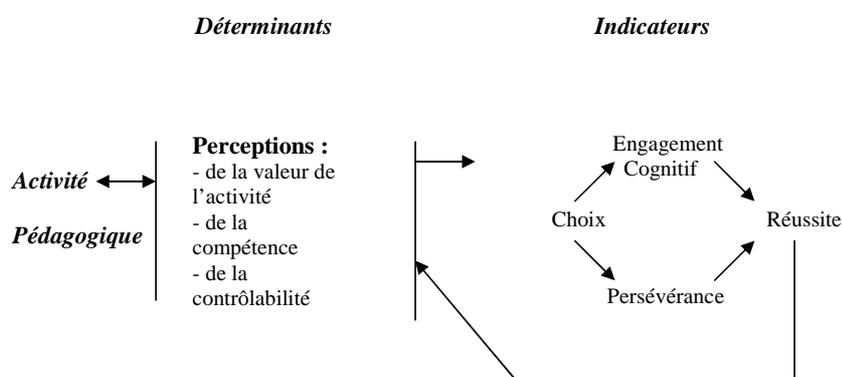
<sup>28</sup> McCombs B., Pope J., *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*, de Boeck, Paris, 2000, p. 24,25,26

<sup>29</sup> Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Beauchemin, Chronique sociale, Collection Agora, Québec, 2000, p. 71

scolaire. »<sup>30</sup> lors du 3<sup>ème</sup> congrès des chercheurs en éducation en Communauté française.

Partant du constat que les élèves ont « *moins de plaisir à apprendre tout comme leurs professeurs ont moins de plaisir à enseigner que par le passé* »<sup>31</sup>, Viau se centre d'abord sur les facteurs internes qui influencent « la dynamique motivationnelle des élèves ». Celle-ci peut se présenter sous forme d'un **schéma** :

**Figure I : La dynamique motivationnelle de l'élève.**



Précisons quelques termes du schéma :

- o La perception de la valeur d'une activité est « *le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique* »<sup>32</sup>
- o La perception de sa compétence se centre sur la manière dont un élève peut évaluer sa capacité d'action face à une activité précise.
- o La perception de la contrôlabilité est « *la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité* »<sup>33</sup>

Ces perceptions font qu'un élève choisit de s'engager au plan cognitif, de faire un effort mental et aussi de consacrer du temps à l'activité, le tout étant renforcé par une réussite de plus en plus probable (effet rétroactif).

<sup>30</sup> Rolland Viau *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* Site de la communauté française [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouverture.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf)

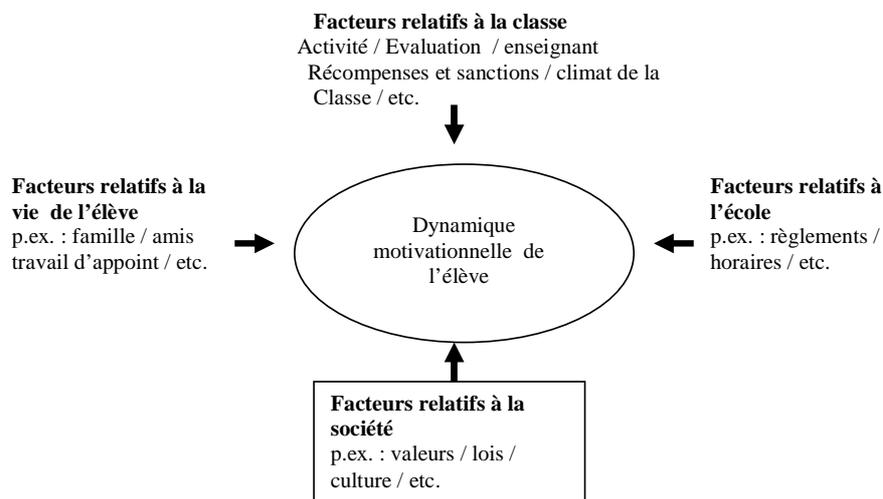
<sup>31</sup> [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouverture.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf) p.15

<sup>32</sup> [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouverture.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf) p.16

<sup>33</sup> [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouverture.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf) p.17

Cependant, autour de cette dynamique motivationnelle de l'élève gravitent des facteurs externes que Viau présente sous forme d'un schéma synthétique :

**Figure 2 : Les facteurs qui influencent sur la dynamique motivationnelle de l'élève**



Le facteur le plus important dans ce schéma est celui de la classe pour lequel Viau épingle et développe trois sous-facteurs : l'activité, l'évaluation et l'enseignant.

Détaillons ces trois points :

1. l'activité doit être de préférence un projet plutôt qu'une leçon traditionnelle. D'après ses études, « *l'apprentissage par projet est l'activité d'apprentissage qui est perçue par les étudiants comme la plus utile, dans laquelle ils se sentent le plus compétents et sur laquelle ils ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle* »<sup>34</sup>
2. l'évaluation ne doit pas être perçue comme une mesure de performance mais comme une mesure d'un progrès de l'apprenant par rapport à une situation initiale.
3. l'enseignant modèle pour communiquer un désir d'apprendre doit faire preuve d'un désir d'apprendre en se montrant capable de « *explorer, chercher et lire et surtout prendre plaisir à le faire* ».<sup>35</sup>

<sup>34</sup> [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouverture.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf) p.20

<sup>35</sup> [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouverture.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf) p.26

Ce que nous retiendrons de cet ensemble, c'est en particulier qu'un des facteurs les plus motivants pour un apprenant est d'avoir à faire à un « professeur-chercheur », et donc qui, lui-même se définit par rapport à un type d'activité qui est le projet.

En conclusion, nous pouvons tout d'abord constater que si Viau relève l'environnement social comme un autre facteur intervenant dans la motivation, il ne développe pas ce facteur. Il préfère le facteur classe où l'apprenant est le plus susceptible d'un contrôle.

Par conséquent, nous sommes tentés de dire qu'à défaut de prendre la mesure du poids de l'environnement médiatique, Viau surinvestit la responsabilité qui incombe à l'apprenant et à l'enseignant dans le processus d'apprentissage.

Ce surinvestissement est confirmé par l'étude de cas qui accompagne son analyse. Cette étude de cas porte sur les difficultés de scolarité rencontrées par de grands savants : « *les travaux de Simonton démontrent qu'ils ont nourri leur motivation à apprendre en se donnant comme projet de se former eux-mêmes.* »<sup>36</sup> Cependant, Viau relativise ces difficultés scolaires en signalant l'influence d'un mentor, un « professeur-chercheur ».

En dernier ressort, s'il y a un problème de motivation chez les apprenants et chez les enseignants, Viau renvoie les uns et les autres à la responsabilité d'avoir un projet.

Par ce fait, il relativise – nous semble-t-il énormément – l'importance du facteur milieu, et donc l'influence médiatique comme celle du zapping.

### **3) La démotivation**

Il nous a paru intéressant de porter un bref coup d'œil sur la manière dont on pouvait approcher le problème de motivation par son contraire. Ainsi, on peut partir d'un essai de définition.

*« La démotivation scolaire, c'est un retrait d'investissement, qui implique une notion de rupture effective de l'adhésion, un vécu d'incompatibilité, un « non ». Celui-ci n'est pas forcément radical comme le refus d'aller en classe, il peut s'inscrire dans un renoncement passif ou une irritation rejetante. (...)*

<sup>36</sup> [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouverture.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf) p.25

*La démotivation signale un travail intérieur raté, un échec du jeune à se constituer comme « signifiant », comme sujet. Ce ratage est dû à des causes objectives et il se traduit par un vécu de grave insatisfaction narcissique de l'identité. »<sup>37</sup>*

Ce qui est frappant dans cette définition, est le fait que la démotivation est bien vue en son terme comme une atteinte au dynamisme interne de l'apprenant. Le problème de la démotivation est celui d'un individu qui n'existe plus pour lui-même, ni pour les autres.

La démotivation entraîne l'apprenant dans un sentiment d'impuissance apprise exprimé fréquemment par un renoncement passif qui peut encore le rendre plus fragile par rapport à l'environnement médiatique.

### **Conclusion**

Au vu de tout ce qui précède, il paraît évident qu'il faut développer la motivation des jeunes en donnant du sens à leur apprentissage en cours.

Il n'est plus question à l'heure actuelle de leur inculquer un savoir qui ne leur servira que plus tard. Ils sont en recherche de sens immédiat.

Le socioconstructivisme semble rencontrer cette situation.

Comme le dit Philippe Perrenoud, « *on n'est pas dans une crise du savoir mais dans une crise de l'utilisation du savoir.* »<sup>38</sup>

La question qui se pose maintenant à nous, ne serait-elle pas de se demander dans quelle mesure varier nos méthodes d'enseignement ?

La structure scolaire ne correspond pas à la structure extrascolaire, médiatique en particulier.

Il n'est pas dit qu'elle doit y correspondre mais la structure scolaire doit tenir compte de la structure extrascolaire en sachant quelles sont les représentations initiales des apprenants et à tout le moins, connaître leur « mode de représentations initiales ».

Si la structure scolaire est totalement linéaire, il y a de fortes chances qu'elle s'oppose à leurs façons de penser. C'est MacLuhan qui disait : « *je me demande si,*

<sup>37</sup> Delanoy C., *la motivation*, Hachette éducation, Paris, 1997, p. 112

<sup>38</sup> Perrenoud Ph., conférence du 1<sup>er</sup> décembre 2003, *Développer des compétences. Ambivalence des élèves. Ambivalence des professeurs*, Liège.

*dans nos classes, la révolte des enfants contre le livre n'est pas en rapport avec la nouvelle ère électronique que nous vivons. »<sup>39</sup>*

Or l'approche constructiviste semble mettre en évidence que l'apprentissage n'est pas linéaire mais « buissonnant ». Il pourrait donc y avoir une proximité, une « zone de proximité » entre zapping et le constructivisme. Cette proximité pourrait nous faire percevoir le zapping non comme une calamité mais comme une pratique initiant une recherche de connaissance, à moins que le zapping ne soit une maladie de l'étonnement.

Cette intersection entre le zapping et cette vision de l'apprentissage me semble particulièrement intéressante à exploiter et mérite qu'on y consacre plus d'attention.

---

<sup>39</sup> La Borderie R. *Les grands noms de l'éducation*, Nathan, Paris, 2001, p.67.

## CHAPITRE 5

### LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE

#### **Synthèse à mi-parcours**

Après avoir découvert que l'environnement technico-médiatique, en particulier par le biais le zapping, avait une influence sur les jeunes, nous avons tenté de préciser le phénomène et ses répercussions sur les conditions de l'apprentissage.

Ensuite, nous avons passé en revue l'évolution des grands courants pédagogiques afin d'examiner si cette évolution était éventuellement en rapport avec les problèmes suscités par le zapping.

Ce petit rappel a mis en évidence la place accordée à l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

En effet, l'apprenant doit apprendre à construire son savoir et à trouver un sens à ses démarches d'apprentissage, il est acteur de celui-ci.

Parallèlement, nous avons voulu confronter l'impact médiatique avec cette notion complexe qu'est la motivation.

Par ce concept, plus que par l'étude des théories pédagogiques, nous avons découvert que :

1. il y avait un problème dans le désir d'apprendre des élèves et qu'il était en relation avec le désir d'apprendre des enseignants.
2. l'activité apparentée au projet était la plus susceptible de motiver les apprenants.
3. l'analyse de Viau signale l'importance du facteur social mais qu'il ne le développe pas : par ce fait, il majore le rôle des acteurs du monde éducatif, apprenants et enseignants.

Afin d'intégrer au maximum les éléments des analyses précédentes, il nous a paru important de faire un détour par la notion de triangle pédagogique. Ce détour permettra, à notre avis, de visualiser les différents éléments abordés dans les chapitres précédents.

### 1) Le triangle pédagogique

Ce concept pédagogique permet d'élaborer des stratégies pédagogiques selon le déplacement du centre du triangle vers un des trois pôles : le savoir, l'apprenant, l'enseignant.

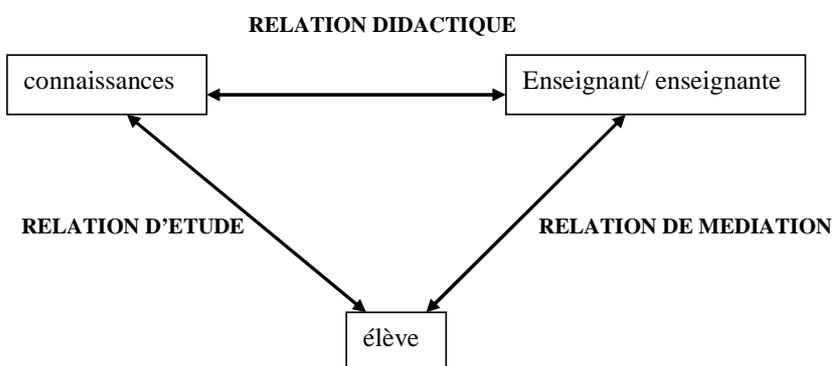
*« Enseigner, c'est essentiellement travailler à établir une relation d'un type particulier, la relation pédagogique, une relation qui guide une personne dans l'acquisition de nouvelles capacités. Les tâches de l'enseignement sont toutes associées à la mise en œuvre de cette relation.*

*Pour qu'il y ait enseignement, il faut essentiellement qu'il y ait trois éléments : un élève, une matière et une enseignante ou un enseignant.*

*C'est cette « relation triadique » (Hymam, 1974) qui constitue le cœur de l'enseignement. Le système des tâches a pour fonction de mettre en relation dynamique ces trois éléments.*

*La relation pédagogique est établie grâce à trois relations distinctes, mais en interaction. Tout d'abord, une relation de type particulier s'établit entre l'enseignante ou l'enseignant et la matière à enseigner ; il s'agit de la relation didactique. Ensuite, une relation d'interaction s'établit entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève ; il s'agit de la relation d'enseignement proprement dite, la relation de médiation. Enfin, une relation directe entre l'élève et la matière ou les connaissances à acquérir doit s'établir, c'est la relation d'étude. »<sup>40</sup>*

<sup>40</sup>Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Beauchemin, Chronique sociale, Collection Agora, Québec, 2000, p. 102



**Les relations constituant l'enseignement.**

Cette présentation classique du triangle pédagogique va nous permettre de situer deux éléments pour faire face au défi du zapping : l'étonnement et le temps, ces deux éléments sont eux-mêmes constitutifs du zapping.

Envisageons d'abord l'étonnement.

Si l'enseignant a devant lui un apprenant « zappeur parfait », ce dernier devient le centre du triangle pédagogique et efface les deux autres pôles.

En effet, pour le « zappeur parfait », l'idéal serait de pouvoir zapper à la fois, le contenu, la méthode et l'enseignant dès le premier étonnement passé et dès qu'il est invité à être acteur de son apprentissage.

Cette démarche d'apprentissage se fait par biais de la relation d'étude (reconnaissance de la matière, du contenu) et/ou le biais de la relation de médiation (reconnaissance d'une relation à un autre qui n'est pas un pair).

Même si la réalité n'est pas aussi caricaturale, il nous paraît important d'approfondir ce moment de l'étonnement comme amorce du processus d'apprentissage. Au mieux, il s'agit de moduler l'étonnement, gérer la provocation. Le zapping étant une disposition à sélectionner les situations qui constamment choquent, il s'agit principalement de privilégier les méthodes qui suscitent l'étonnement ou qui l'entretiennent

Cet étonnement est un élément essentiel de la relation didactique et est probablement en lien étroit avec la motivation, concept multidimensionnel comme nous l'avons entrevu.

Envisageons ensuite l'étonnement temporel.

L'étonnement qui se donne sur « un temps court » servira d'amorce à un processus d'apprentissage.

Ensuite, ce sera ce processus d'apprentissage amorcé qui permettra le dépassement de l'étonnement au profit d'un « jeu » de construction, qui dans le meilleur des cas se déroulera sur un « temps long ».

Face à l'éventail des méthodes, il pourrait aussi être question de repérer l'ordre et le rythme auxquels il faut faire alterner, succéder les méthodes d'apprentissage et d'évaluation. Cet ordre et ce rythme devraient nous faire passer d'un temps court, celui du zapping, à un temps long qui atteste de la capacité d'un apprenant à affronter des situations et des tâches de plus en plus abstraites et dans lesquelles les satisfactions sont de plus en plus éloignées dans le temps.

Dans une stratégie pédagogique gérant l'étonnement (élément émotionnel) et le rythme des méthodes (élément physique), le zapping pourrait être dépassé au profit d'une démarche cognitive.

C'est précisément ce que nous allons tenter de formuler dans les deux chapitres suivants.

## CHAPITRE 6

### LE ROLE DE L'ÉTONNEMENT DANS LES DEMARCHES D'APPRENTISSAGE

Commençons par préciser l'élément émotionnel qu'est l'étonnement.  
 Nous avons présenté celui-ci comme amorce du processus d'apprentissage.  
 Tentons de le définir.

#### **1) L'étonnement**

Pour le sens commun, l'étonnement est « *la surprise causée par quelque chose d'extraordinaire, d'inattendu* »<sup>41</sup>

Tel que présenté précédemment, le zapping serait une « maladie » de l'étonnement, de la recherche de « savoir(s) ».

Cette recherche d'étonnement est permanente sans que jamais ne s'inscrive une démarche de connaissance(s).

De plus, le zapping peut avoir les apparences d'une recherche « buissonnante » telle qu'on la trouve dans la recherche lors d'une situation-problème.

Mais cette apparence est trompeuse : il n'en est rien.

Le zapping reste toujours au même niveau : celui d'un « savoir » immédiat sans hiérarchisation (quelle priorité accorder à telle information ?), ni structuration d'informations.

On pourrait donc logiquement s'interroger quant à la portée de ce savoir immédiat s'il n'invite pas l'apprenant à aller au-delà...

L'étonnement que doit susciter l'enseignement relève donc d'un autre niveau.

Il faudrait distinguer l'étonnement superficiel qui est un simple effet de surprise, de l'étonnement qui peut conduire à remettre en question l'équilibre cognitif du sujet.

C'est cet étonnement qui suscitera une curiosité permettant d'entrer dans une véritable démarche de recherche, en quête d'un savoir structurable et porteur de sens pour l'individu.

<sup>41</sup> Le Petit Robert [édition ?](#) p.707.

La situation qui suscite l'étonnement tout en obligeant le passage à une structuration cognitive est par excellence la situation-problème.

## **2.2) La situation-problème comme « étonnement structurant ».**

Mise en forme : Puces et numéros

Partons d'une définition parmi d'autres.

*« Une situation-problème est une situation, concrète le plus souvent, simple d'apparence et familière, avec une consigne demandant une action à l'élève (action qui souvent suppose des manipulations réelles ou représentées), qui remet en question ce que l'élève connaissait ou croyait connaître (ses représentations) parce que aucune solution ou démarche connue ne convient, et qui laisse l'élève libre quant à la démarche de recherche de résolution.*

*Pour résoudre le problème posé, la seule issue possible est l'acquisition de l'apprentissage visé. La difficulté peut aussi venir du fait que le problème posé par la situation proposée paraît à priori insoluble ou qu'il pose une question insoupçonnée et interpellante, par exemple suite à une expérience surprenante qui contredit les résultats escomptés par les élèves.*

*De telles situations-problèmes sont parfois aussi appelées défis ou situations complexes d'apprentissage à vivre.*

*Le fait de parler de situation-problème plutôt que de problème simplement souligne la nécessité de contextualiser le problème dans une situation qui lui donne tout son sens, sa réalité.*

*Pour la résolution de telles situations, se succèdent des essais individuels, des confrontations entre apprenants, en petits groupes ou en grand groupe, qui peuvent amener des conflits socio-cognitifs et l'éventuelle injection d'indices par l'enseignant. La résolution du problème sera suivie de la formulation explicite des découvertes et d'une phase de consolidation des acquis. »<sup>42</sup>*

<sup>42</sup> Pierret-Hannecart M. et Pierret P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.  
Editeur responsable : Spee Bernard / Belgique  
Tous droits réservés. Sabam © SPEE janvier 2010 Site <www.onehope.be>

En somme, la situation-problème<sup>43</sup> est une façon de provoquer la curiosité de l'élève, elle peut le désarçonner, susciter un questionnement pouvant créer une rupture dans ses représentations initiales.

Le point clé de la situation problème est cette rupture par rapport aux représentations initiales.

Cette rupture peut aller jusqu'à la provocation comme l'indique De Vecchi dans son ouvrage « *Faire vivre de véritables situations-problèmes* ».

*« Quand le savoir ne présente aucun intérêt aux yeux des élèves, un bon moyen de lui en donner c'est adopter une attitude provocatrice. Il ne s'agit pas d'agresser la personne mais plutôt de provoquer étonnement, refus, déséquilibre, critiques ... en abordant un savoir par un chemin qui la remet en cause, qui lui renvoie que ce qu'elle pense, ce qu'elle croit savoir, n'est pas pertinent ou, parfois, est sujet à de fortes critiques. »<sup>44</sup>*

Au-delà des termes courants comme étonnement, provocation et de l'expression « étonnement structurant », il nous faut préciser ce que sont le conflit cognitif et le conflit socio-cognitif.

- **Le conflit cognitif**

*« Le conflit cognitif est le déséquilibre produit dans les connaissances par la perception d'une contradiction entre ce que l'on croit savoir et ce que l'on constate. »<sup>45</sup>*

L'apprenant se trouve face à des informations qui déclenchent un déséquilibre dans sa pensée. Il doit mettre au point un raisonnement pour dépasser ce déséquilibre.

Il construit ainsi une représentation de niveau supérieur qui rééquilibre sa pensée

Sans ce conflit cognitif, il ne peut y avoir de progrès dans l'apprentissage.

Au départ, ce conflit est organisé par l'enseignant. *« Le point central est la déstabilisation des conceptions initiales. Après identifications de ces dernières, le*

<sup>43</sup> Spee B., *Expérimenter pour apprendre : l'exploitation de modèles réduits*, sur le site : [www.onehope.be](http://www.onehope.be)

<sup>44</sup> de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Education, Paris, 2002, p. 67

<sup>45</sup> Clerc F., *Débuter dans l'enseignement*, Hachette Education, Paris, 1998, p. 123

professeur propose des expériences « surprenantes », constituées en contre-exemple par rapport aux idées des élèves.»<sup>46</sup>.

Plus tard, à un niveau supérieur, l'apprenant construira lui-même la situation-problème, mais reste le plus souvent « à l'initiative de l'enseignant »<sup>47</sup>.

Mais il importe avant tout d'ajouter que le rééquilibrage de la pensée de l'apprenant peut être accéléré par un autre conflit qui vient se greffer sur le premier : il s'agit du conflit socio-cognitif.

- **Le conflit socio-cognitif**

Quand le conflit cognitif surgit, c'est au sein d'une classe. Aussi, la rupture engendrée par ce conflit peut être perçue comme une contradiction au point de susciter un recours rapide au professeur comme bouée de secours.

Dans ce cas, l'enseignant doit confirmer la présence du problème mais surtout fournir des indices pour susciter un nouvel « étonnement » positif ( Ah ! Je n'avais pas vu ce détail....) qui mettra l'apprenant sur la piste d'une solution.

Mais il peut surtout encourager les apprenants à formuler des idées, des hypothèses et à trouver des solutions inédites en utilisant différentes stratégies (matériel à manipuler, essai-erreur, jeu, etc.).

Citons Johsua et Dupin à ce propos : « Une amélioration sensible peut-être trouvée dans l'élargissement du conflit à son aspect social, en tenant compte de l'existence de plusieurs conceptions parmi les élèves.

*C'est alors le conflit socio-cognitif qui est considéré comme le moteur de la progression. Il aide à formuler plus clairement le problème, à formuler les systèmes explicatifs en présence, à trouver des informations supplémentaires en vue de départager ces systèmes, et d'en choisir un en définitive. Le conflit socio-cognitif est alors résolu. »*<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Johsua S., Dupin J.J., Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, P.U.F., Paris, 1993, p.332.

<sup>47</sup> Pierret-Hannecart M. et Pierret P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.15.

<sup>48</sup> Johsua S., Dupin J.J., Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, P.U.F., Paris, 1993, p. 333

En effet, le fait de susciter des points de vue différents et la confrontation de « solutions » entre les apprenants les rendent actifs, ils s'étonnent mutuellement de penser ceci ou cela et ces différences les engagent dans des conflits socio-cognitifs qui peuvent accélérer la résolution du problème.

L'intervention de l'enseignant et le retour à la « matière problématique »<sup>49</sup> finiront par « arbitrer » les conflits et à amener le « changement conceptuel » souhaité.

Ce changement conceptuel doit être explicité par l'apprenant.

C'est le passage par la verbalisation qui l'assure.

- **La verbalisation ou la théorisation**

Une fois la solution de la situation-problème entrevue, il importe que l'« arbitrage » fait par le groupe et face à la situation soit clarifié : il s'agit de théoriser la solution découverte. « *La théorisation n'est pas une simple verbalisation, mais formulation basée sur la nécessité de prouver ce qu'on propose et d'aboutir à une solution admise à l'unanimité.*

*Il y a donc passage de l'intelligence opératoire (savoir comment faire) à l'intelligence conceptuelle (savoir pourquoi c'est ainsi qu'il faut faire ou que cela fonctionne). »*<sup>50</sup>

En effet, il faut s'assurer de la compréhension du changement conceptuel par les apprenants. Ceci se fera par un exercice de verbalisation<sup>51</sup> ou théorisation : il s'agit de mettre des mots sur ce qu'on a fait.

Il reste une dernière étape pour consolider le processus d'apprentissage, c'est la métacognition.

- **La métacognition**

Par définition, la métacognition est « *l'activité réflexive qui permet de prendre conscience de son fonctionnement intellectuel et de le réguler* ». <sup>52</sup>

<sup>49</sup> Spée B., *Méthode expérimentale et enseignement par situation-problème*, 1997, accessible sur le site [www.onehope.be](http://www.onehope.be)

<sup>50</sup> Pierret-Hannecart M. et Pierret P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.23.

<sup>51</sup> Spée B., *Le passage d'un langage vers un autre*, 2000, accessible sur le site [www.onehope.be](http://www.onehope.be)

<sup>52</sup> Clerc F., *Profession enseignant, Débuter dans l'enseignement*, Hachette éducation, Paris, 1998, p. 123

En effet, une fois que le changement conceptuel a été explicité, il importe pour consolider les acquis que l'apprenant revoie le chemin parcouru : le point de départ, ses tâtonnements, ses erreurs pour qu'il puisse en tirer des règles méthodologiques pour les prochaines fois.

Cette autre étape du processus d'apprentissage plus réflexive<sup>53</sup> peut produire une autre source d'étonnement. Ce sera un étonnement sur le chemin parcouru, sur le passé, un étonnement rétrospectif.

## Conclusion

Nous avons fait ici le choix de privilégier l'analyse d'une pratique, celle de la situation-problème car elle « *convient mieux à la démarche mentale de celui qui apprend et correspond aussi aux démarches suivies par le mathématicien, le biologiste, l'historien, ...chacun dans sa discipline, non quand il enseigne, mais quand il cherche la solution à un problème inédit.* »<sup>54</sup>

Bref, nous avons tout lieu de penser que la pratique de la situation-problème intègre une large majorité des autres pratiques pédagogiques existantes.

Par ailleurs, nous avons tenté d'indiquer combien le concept de situation-problème a un rapport avec l'étonnement.

Nous avons été ainsi amené à distinguer plusieurs types d'étonnements :

- Un étonnement superficiel, synonyme de changement brusque; c'est celui qu'on trouve dans l'exercice du zapping.  
Cet étonnement simple peut être causé par bien des changements inattendus, y compris des changements de méthodes dans un cadre pédagogique. C'est, par exemple, l'enseignant qui annonce qu'aujourd'hui, on fera des travaux de groupes alors qu'il n'en a jamais fait jusqu'alors. Donc, la simple variation des méthodes, des matières, voire des enseignants dans un horaire scolaire pourrait être qualifié de zapping dans la mesure où elle suscite l'étonnement.

<sup>53</sup> Spée B., *La métacognition, sommet de l'abstraction ?*, 1996, accessible sur le site [www.onehope.be](http://www.onehope.be)

<sup>54</sup> Pierret-Hannecart M. et Pierret P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.21.

Editeur responsable : Spee Bernard / Belgique

Tous droits réservés. Sabam © SPEE janvier 2010 Site <[www.onehope.be](http://www.onehope.be)>

En ce sens, l'école a inventé le zapping avant qu'il ne soit une possibilité technologique mais ce serait là un usage abusif du terme car depuis qu'elle existe, l'école – peut-être pas toujours par le plus court ou le plus adéquat des moyens – a tenté d' « élever le niveau » de ceux qui y entraient...

- Un étonnement structurant qui est mis en jeu lors d'un conflit cognitif initial, relayé par les conflits socio-cognitifs et les interactions entre les différents composants du triangle pédagogique, l'ensemble devant se conclure par un étonnement rétrospectif résultant d'une métacognition. Il est établi que les situations-problèmes qui mettent en jeu ces différents aspects, partent d'un étonnement et l'entretiennent pour permettre à l'apprenant de construire ses connaissances. Les situations-problèmes sont bien des situations qui permettent de sortir du zapping au profit d'une démarche de construction de savoirs.

### **3) Les autres méthodes**

Le rôle des autres méthodes est par principe le même : permettre une démarche de construction de savoir. Leur efficacité conceptuelle est en théorie moindre, mais en pratique, elles peuvent permettre de rencontrer des variables les plus diverses, depuis la diversité des intelligences à celle des groupes sans oublier celles des enseignants.

Nous nous contenterons de les citer.

Parmi les méthodes didactiques, commençons par distinguer les méthodes souvent classées dans la pédagogie traditionnelle comme l' exposé magistral, l'exposé audiovisuel, la démonstration, l'interrogation..... et les méthodes dites actives qui permettent à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage.

Passons en revue ces différentes méthodes actives:

- « *les défis ou situations problèmes*
- *l'apprentissage par problèmes*

- les ateliers d'apprentissage
- le travail de groupe
- les projets
- les contrats pédagogiques
- le conseil d'élèves
- les jeux
- les démarches de conceptualisation
- les démarches d'apprentissage guidées »

*Ces pratiques peuvent être combinés entre elles selon une intention pédagogique plus particulière – il est entendu que ce qu'on vise d'une manière générale, c'est une école de la réussite c'est-à-dire un développement optimal de chaque élève.*

*Ce qui nous donne*

- une organisation en cycles
  - une pédagogie différenciée
  - une pédagogie fonctionnelle
  - une pédagogie participative
  - une pédagogie globale<sup>55</sup>
- Par pédagogie différenciée<sup>56</sup>, nous entendrons :
    - une pédagogie variée qui propose différentes démarches d'apprentissage, qui permet à chaque élève d'avancer à son rythme par les mêmes moyens
    - une pédagogie individualisée : les élèves sont différents
    - une pédagogie de la réussite, de lutte contre l'échec scolaire
    - une pédagogie active : l'élève est acteur de ses apprentissages
    - une pédagogie motivante et valorisante
    - une pédagogie coopératrice où il existe des interactions entre les élèves
    - une pédagogie de remédiation et d'extension
    - et enfin une pédagogie qui améliore la relation enseignants/apprenants.

La différenciation va porter sur trois dispositifs :

<sup>55</sup> Pierret-Hannecart M. et Pierret P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.10

<sup>56</sup> Przesmycki H., *Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris, 1991

- les stratégies d'apprentissages (travail autonome, pédagogie du contrat, travail en groupes, projet...)
  - les contenus
  - les structures (groupes, sous-groupes...)
- 
- Par pédagogie fonctionnelle, nous entendrons une alternance d'activités fonctionnelles et d'activités de structuration
  - La pédagogie participative, quant à elle, tend à rendre l'apprenant autonome. L'autonomie porte sur la gestion des processus d'apprentissage (métacognition) et la gestion du groupe-classe.
  - La pédagogie globale s'adresse à l'élève dans toutes ses composantes (cognitives, culturelles, affectives...) afin de favoriser un développement global.

Au-delà de cette simple énonciation qui, du reste, montre la richesse et la diversité des pratiques et des stratégies pédagogiques, nous voudrions envisager la problématique du zapping.

En fait, l'hyperchoix peut devenir un problème et induire à l'intérieur même de n'importe quelle stratégie pédagogique la tentation de faire un peu de tout, bref de zapper les méthodes, les matières.

Cette tentation d'un zapping méthodologique ne fait que s'amplifier si on prône par le biais des programmes et par l'autonomie même accordée à l'enseignant de s'en remettre à l'autonomie de l'apprenant, sujet conditionné par un zapping médiatique.

Bref, il ne faudrait pas que le zapping pédagogique soit à la merci du zapping médiatique. Pour éviter l'écueil, il nous a paru intéressant d'aborder la question par le biais du temps : comment gérer le temps à l'intérieur d'une pratique ? A quel rythme enchaîner les différentes méthodes ?

## CHAPITRE 7

### LE TEMPS COURT DU ZAPPING FACE AU TEMPS LONG DE L'ENSEIGNEMENT.

Nous sommes partis du fait que le phénomène du zapping interroge les pratiques et stratégies pédagogiques.

Nous avons tenté de montrer que le zapping était une succession d'étonnements, et qu'avec cette succession d'étonnements sans structuration, c'est la question du temps qui se pose.

Pour le zappeur, la perception de l'image, d'un objet ou d'une personne n'a qu'un temps de présence très court.

Par conséquent, le zappeur vit dans un temps court.

Par contre, dans l'enseignement, l'enjeu est bien d'installer, de construire des savoirs, des compétences qui peuvent se stabiliser et se développer dans le temps.

Donc, le processus d'apprentissage demande un temps long mais paradoxalement, l'enseignant est tenu par le facteur temps.

Autrement dit, l'enseignant, lui-même tenu par cette notion de temps doit, d'une part, gérer le temps d'apprentissage et, d'autre part, l'envie de changement perpétuel des apprenants qui vivent dans des temps courts.

La question qui se pose : comment passer d'un temps court (étonnement) à un temps long (apprentissage) qui soit le plus court possible ?

#### **1) Le temps dans un enseignement traditionnel**

Au-delà du lieu commun selon lequel « ce qui se fait sans le temps, le temps ne le conserve pas », il est intéressant de constater que dans un enseignement traditionnel de type frontal, il faut un certain temps pour exposer une matière.

Le temps de l'enseignement traditionnel, c'est le temps de l'exposition d'une matière ; il est lié à la discipline et à la compétence de l'enseignant, et en rien à l'apprenant. La capacité des apprenants à vite assimiler les matières exposées les formera et les sélectionnera.

Maintenant si l'enseignant est un peu plus soucieux de apprenants, il ouvrira son cours à un éventuel jeu de questions-réponses. Cette ouverture ne garantit pas pour autant une véritable attention aux apprenants.

Ainsi Britt-Mary Barth dans son chapitre sur les stratégies d'enseignement indique que « *on ne donne pas toujours le temps nécessaire à la réflexion sans en être conscient soi-même. Celui qui a déjà appris trouve que c'est simple et évident et que l'apprenant ne répond pas assez vite. On l'incite donc à répondre sans réfléchir.*

*Une expérience aux Etats-Unis a montré que les enseignants, après avoir posé une question, n'attendent en moyenne qu'une seconde avant de briser le silence d'une manière ou d'une autre. S'ils attendent au contraire quelques secondes, les élèves posent des questions beaucoup plus pertinentes.*

*Cette expérience montre l'importance de donner un « temps de délai » (wait-time) après une question. Si on augmente ce temps de pause, et si on y ajoute une deuxième pause après la réponse de l'élève, celui-ci améliore et explicite sa première réponse. »<sup>57</sup>*

Si la pratique des questions-réponses demeure, aujourd'hui dans ce qu'on appelle *l'exposé interactif*<sup>58</sup>, d'autres pratiques se sont installées, en particulier grâce au constructivisme.

## **2) Le constructivisme et la question du temps**

Le postulat du constructivisme est que les connaissances ne peuvent s'installer chez l'apprenant que s'il construit lui-même son savoir.

Cette construction n'est possible que si on prend plus de temps que dans l'enseignement traditionnel.

Ce temps qu'il faut pouvoir consacrer pour se réapproprier les connaissances peut parfois paraître démesuré.

En fait, ce qui est en jeu, c'est l'acquisition d'une compétence, celle d'apprendre à apprendre jointe à l'acquisition d'un ensemble de connaissances.

<sup>57</sup> Barth B.M., L'apprentissage de l'abstraction, Edition Wertz, Paris, 1987, p.59-60.

### 3) La situation-problème et le temps

De Vecchi situe le problème du temps dans l'application du concept de situation-problème et en indique toute la modération, le dosage temporel qu'il faut lui appliquer même si elle passe actuellement pour la plus apte à produire un changement conceptuel chez l'apprenant.

Citons ce texte synthétique ; « *Ce concept prend de plus en plus d'importance en didactique. Il permet de donner du sens aux activités des apprenants, en les provoquant, en créant chez eux des conflits cognitifs qui, s'ils sont bien gérés par l'enseignant (a), sont porteurs d'une dynamique d'apprentissage.*

*Aider les élèves à entrer dans un sujet, ce sera donc les perturber. La provocation devient aussi un outil majeur en pédagogie.*

*Ces situations de recherche peuvent être menées par petits groupes. Il s'agit là de situations d'invention, sans pour autant que chacun soit obligé de tout redécouvrir (b). Cela peut paraître contradictoire ! Mais c'est l'état d'esprit dans lequel on va plonger les élèves qui est important.*

*Pour ne pas passer trop de temps (il s'agit là d'une contrainte incontournable dans la pratique de la classe !), la progression peut être alimentée (c), par exemple, à l'aide de documents fournis par l'enseignant lorsque la demande lui est faite ou qu'il s'aperçoit qu'un renseignement peut aider un petit groupe à progresser dans sa démarche. Ces documents ne doivent surtout pas donner la réponse, mais seulement quelques éléments permettant de la construire.*

*Ainsi, au minimum, il est intéressant de présenter aux élèves certains faits problématiques, ou de leur poser quelques questions susceptibles de les intriguer, les motiver, et qui trouveront leur réponse dans ce qu'on leur proposera par la suite. »<sup>59</sup>*

<sup>58</sup> Vienneau R., Apprentissage et enseignement, théories et pratiques, Editeur Gaetan Morin, Montréal, 2005, p.211-217.

<sup>59</sup> de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Education, Paris, 2002, p. 6138-139.

Nous avons souligné dans le texte les passages qui montrent une référence directe et indirecte à la question de la gestion du temps.

Il y a plusieurs restrictions pour que la séquence de cours soit temporellement viable; tentons de les énoncer :

- (a) Mettre en place et mener des conflits cognitifs et sociocognitifs demande une bonne gestion du temps par l'enseignant.
- (b) Chaque apprenant a son rythme d'apprentissage : il est possible qu'il n'arrive pas à faire l'entièreté de la démarche dans le temps imparti.
- (c) Le rôle de l'enseignant est de donner des indices au bon moment pour faire avancer la recherche.

#### **4) Désir de savoir, désir d'apprendre et le temps des méthodes**

Ce temps exigé pour une construction du savoir par les apprenants ne se met pas en place sans faire apparaître une tension par rapport au désir des apprenants.

En introduction de son livre « *Faire construire des savoirs* », un petit encart de De Vecchi intitulé « *Envie de savoir, plus que désir d'apprendre* » situe bien cette problématique des attentes des apprenants : « *Les élèves ont surtout envie de savoir...mais pas forcément le désir d'apprendre. Cela place les enseignants devant un paradoxe important. Dès qu'ils posent une question, dès qu'ils rencontrent un problème, les élèves voudraient en avoir la réponse. Un savoir est un but que l'on veut atteindre immédiatement.*

*Mais dans beaucoup de situations d'apprentissage le savoir est renvoyé à plus tard, parce que apprendre est un processus complexe, parfois fastidieux et demandant un temps plus ou moins long. Un savoir concret peut s'obtenir relativement rapidement. Mais dans un savoir abstrait comme celui que l'école cherche à faire construire, demande du temps. Pensons simplement à la maîtrise de la langue (lire et écrire) ou d'une langue étrangère, ou même la compréhension des grands phénomènes naturels abordés en sciences.*

*L'envie de connaître se vit dans l'immédiateté. Elle est plus de l'ordre de l'impatience, de la fébrilité, du plaisir.»*

« Le fait de savoir est différé. Il demande de la patience, des efforts. Il est même curieux de constater le paradoxe qui existe entre cette force que manifestent les apprenants à savoir, et la fragilité de leur motivation. »<sup>60</sup>

Cet extrait nous permet de faire la distinction entre le désir de savoir et le désir d'apprendre.

Le désir de savoir se vit dans l'immédiateté, avec un plaisir instantané tandis que le désir d'apprendre se vit dans un temps long avec une satisfaction différée.

Il existe des méthodes qui rencontrent plus facilement le désir de savoir et des méthodes, comme celles du constructivisme, qui privilégient le désir d'apprendre.

En variant les méthodes, en plus du fait qu'on mobilise un maximum de compétences chez chaque apprenant, on rencontre, on alterne le désir de savoir et/ou le désir d'apprendre.

En procédant de la sorte, on dépasse le phénomène du pur zapping tout en partant de son état initial qui est cette envie d'étonnement, de changement.

### **5) Les ateliers d'apprentissage, du zapping « pédagogique » ?**

En étudiant les ateliers d'apprentissage, nous avons fait le choix d'une procédure permettant d'envisager à la fois une méthode et un enchaînement de méthodes pédagogiques pouvant se confondre avec le zapping.

- La méthode des ateliers d'apprentissage pourrait passer pour du zapping car elle majore différents « étonnements », changements possibles dans des temps très courts :
  - étonnement lié à la méthode elle-même, par rapport aux méthodes habituellement employées.
  - A l'intérieur de la séquence, étonnement lié à chaque atelier différent
  - Etonnement propre lié à la confrontation des points de vue à l'intérieur du groupe (conflit sociocognitif).

Il est difficile d'envisager comme tâche autre chose que des petites manipulations, des petites démonstrations... car le temps est limité.

<sup>60</sup> de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire construire des savoirs*, Hachette éducation, Paris, 1996, p. 11.  
 Editeur responsable : Spee Bernard / Belgique  
 Tous droits réservés. Sabam © SPEE janvier 2010 Site <www.onehope.be>

- En nous référant aux analyses de l'ouvrage « *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui* »<sup>61</sup>, nous voudrions relever les nombreuses réserves portant sur le temps.

*« Cette pratique motive souvent les élèves vu les changements d'ateliers (les élèves n'ont pas le temps de se laisser), les activités variées et l'organisation autre de l'apprentissage (aspect de nouveauté). (...)*

*Cette pratique est intéressante quand l'enseignant travaille avec des élèves qui ne peuvent que travailler peu de temps sur une même tâche.*

*Leur intérêt réside aussi dans la nouveauté qu'ils apportent au fonctionnement habituel de la classe. Les multiplier nuirait à cette qualité. (...)*

*La fascination pour la tâche - d'autant plus que certains peuvent vivre la situation comme une compétition entre les différents groupes – peut occulter et limiter l'apprentissage. (...)*

*Il faut trouver un accord entre la durée de chaque atelier et la réalisation d'un travail de qualité.»*

Tous ces extraits font écho à la difficulté d'installer un apprentissage, au sens fort du mot en un temps relativement court, face à cette variété d'activités et à ce rythme soutenu.

Il est donc difficile, dans un tel contexte, d'envisager de voir s'enclencher un processus d'apprentissage, où l'apprenant va réellement construire un savoir du genre situation-problème.

Par conséquent, nous pouvons dire qu'il importe au minimum de combiner des méthodes aussi différentes que les ateliers d'« apprentissage » et la pratique des situations-problèmes car de leurs combinaisons, on fera mieux apparaître leurs différences et leurs conséquences.

Vu l'interférence puissante qu'il y a entre processus d'apprentissage et les médias, l'enseignant pourrait éventuellement amorcer avec sa classe une réflexion sur les effets des médias sur l'apprenant.

<sup>61</sup> Pierret-Hannecart M. et Pierret P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.50 et 51

## CONCLUSION

A l'occasion d'un banal remplacement d'un collègue, nous avons remarqué un rapide désintérêt chez les élèves alors que nous avons introduit, nous semblait-il, une « nouveauté pédagogique » dans leur quotidien habituel.

Nous sommes interrogés sur ces réactions d'élèves et nous les avons interprétés par le biais d'un phénomène, celui du zapping.

C'est en cherchant à en savoir plus que nous avons découvert les analyses de De Rosnay qui précise combien les interférences entre le zapping et l'apprentissage sont réelles et problématiques.

La mentalité médiatique vit dans des temps courts qui se succèdent à l'infini alors que le temps de l'Ecole est un temps long.

Cependant, il faut préciser qu'au sein même de l'école, il y a, depuis longtemps, des changements d'horaire et de matières afin de moduler le temps long de l'apprentissage. Face à cette tradition, la technologie a amené des bouleversements dans la circulation et la gestion des savoirs.

L'école en a subi les conséquences.

Parallèlement, la pédagogie a aussi évolué.

En plaçant l'apprenant au cœur du triangle pédagogique, elle l'a rendu acteur de son apprentissage.

Ce changement pédagogique a probablement empêché une rupture entre l'école et les apprenants immergés dans le milieu médiatique.

Cependant, la lecture d'une analyse comme celle de Viau sur la motivation, nous a appris que malgré cette évolution, un climat de démotivation se fait ressentir tant chez les enseignants que chez les apprenants...

En plus des « *facteurs relatifs à la classe* », la prise en compte des « *facteurs relatifs à la société* » comme celui du zapping ne peut qu'amplifier le problème de la démotivation.

Nous appuyant sur une autre séquence pédagogique faite lors de ce remplacement à savoir la mise en place de situations-problème, nous avons perçu ces situations-problèmes comme le « chaînon manquant » entre le zapping et le temps long de l'apprentissage.

Autrement dit, la situation-problème est par excellence l'activité qui peut partant d'un temps court introduire à un temps long.

C'est dans ce passage que se joue – nous semble-t-il – la transformation d'un désir de savoir en un désir d'apprendre.

Pour mieux l'appréhender, nous avons fait le choix de développer deux éléments, l'étonnement et le temps.

La lecture des analyses faites autour du concept de la situation-problème nous a amenés à distinguer deux types d'étonnements : un étonnement structurant et un étonnement superficiel.

L'étonnement structurant est celui qui provoque un conflit cognitif, conflit entre une représentation initiale et une observation nouvelle. Ce conflit est lui-même renforcé par des conflits socio-cognitifs, conflits entre la représentation d'un apprenant et celles de ses pairs. A ces conflits initiés par des étonnements structurants parce que cognitifs, peut s'ajouter un étonnement final et structurant si l'apprenant entre dans une démarche métacognitive.

A l'issue de cette confrontation entre méthodes et théories, nous sommes acquis à l'idée que l'enseignement par situations-problèmes permet de s'arracher au zapping au profit d'un désir d'apprendre.

Mais par ailleurs, comme il existe bien des méthodes pédagogiques, nous nous sommes logiquement demandés dans quelles mesures l'éventail des méthodes pédagogiques ne risquait pas d'induire un zapping méthodologique, et donc de compromettre un désir d'apprendre, le passage d'un temps court à un temps long.

Le chemin méthodologique le plus court pour répondre à cette interrogation, a été de nous centrer sur une pratique pédagogique, les ateliers d'apprentissage.

Les ateliers d'apprentissage peuvent vite apparaître comme des sortes de « carrousels » d'expériences, succession d'étonnements superficiels de temps courts où les moments de structuration sont difficiles à mettre en place.

Si chaque expérience provoque un changement conceptuel, chaque expérience devient une situation-problème et exige un temps de résolution long.

La réalisation de ces ateliers devient ingérable.

Mais, à l'évidence, l'apprenant ne peut par ailleurs tout redécouvrir à coups de situations-problèmes.

Par conséquent, le principe d'une variété dans les méthodes s'impose, et donc d'un zapping méthodologique bien pensé permettra de sensibiliser un maximum d'apprenants, de susciter et d'entretenir chez chacun le désir d'apprendre.

## BIBLIOGRAPHIE

### Livres

- Arénilla L., Gossot B., Roland M.C., Roussel M.P., *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas, Paris, 2000
- Barth B.M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Edition Wertz, Paris, 1987
- Chabanne J-L., *Les difficultés d'apprentissage*, Nathan Université, Paris, 2003
- Chycki M.-C., *L'actualité éducative N°406*, Cahiers Pédagogiques, septembre 2002
- Clerc F., *Profession enseignant, Débuter dans l'enseignement*, Hachette éducation, Paris, 1998,
- Delanoy C., *La motivation*, Hachette éducation, Paris, 1997
- de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette éducation, Paris
- de Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire construire des savoirs*, Hachette éducation, Paris, 1996
- De Rosnay, *L'homme symbiotique*, Collection Le Point n°357, Editions du Seuil, 1995, Paris
- Giordan A., *Une autre école pour nos enfants*, Delagrave, Paris, 2002
- Johnsua S., Dupin J.J., *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, P.U.F., Paris, 1993
- La Borderie R. *Les grands noms de l'éducation*, Nathan , Paris, 2001
- *Le Petit Larousse illustré*, Paris, 1993
- *Le Petit Robert*,
- McCombs B., Pope J., *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*, de Boeck, Paris, 2000,

- Perrenoud Ph., conférence du 1<sup>er</sup> décembre 2003, *Développer des compétences. Ambivalence des élèves. Ambivalence des professeurs*, Liège.
- Pierret-Hannecart M. et Pierret P., *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, De Boeck, Bruxelles, 2003
- Prot B., *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*, Albin Michel, Paris, 2003
- Przesmycki H., *Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris, 1991
- Saint-Onge M., *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Beauchemin, Chronique Sociale, Collection Agora, Québec
- Spee B., Article : *Expérimenter pour apprendre : exploitation de modèles réduits*, Revue Pédagogies Forum Publication de l'enseignement catholique, Bruxelles, Mai 94. Spee B., Article : *Le passage d'un langage dans un autre*, Echech à l'échech Revue de la CGE, n°143, Bruxelles, Septembre 2000.
- Spee B., *Vers la technologie: les modèles réduits*" Cassette Vidéo 31 min. couleurs, VHS, Pal Réalisation : B.Spee Montage : R.Bodson Editeur : FPE-FeSec Formation permanente des enseignants-Fédération de l'enseignement secondaire catholique. Publication subsidiée par la Communauté française de Belgique. 1994.
- Spee B., Article: *La métacognition, sommet de l'abstraction ? Comment, en technologie, introduire un savoir sur la résolution de problèmes ?*, Echech à l'échech Revue de la CGE, n°111, Bruxelles, janvier 1996.
- Spee B., Article: *Petit modèle, quelles sont tes vertus ?* Echech à l'échech Revue de la CGE, n°120, Bruxelles, Avril 1997.
- Spee B., *Le Da Vinci Code ou le degré zéro de la littérature ?* avril 2006
- Viennau R., *Apprentissage et enseignement, théories pratiques*, Gaëtan Morin, Canada, 2005

### **Sites Internet**

- [http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf\\_ouvertur\\_e.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouvertur_e.pdf)  
Viau Roland *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* Site de la communauté française
- <http://csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/articles/Enseigner%20aujourd'hui.html>
- <http://www.onehope.be> : articles en accès direct.
- <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/telecommande-meirieu.htm>