
Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie

Alain Taurisson*

**Groupe de Recherche sur les Idées Pédagogique, équipe de recherche PéSoA
(Pédagogies, Socialisations et Apprentissages),
Institut des Sciences de l'Éducation et de la Communication d'Angers
UCO
3, place André-Leroy
BP 10808
49008 Angers Cedex 01*

*Adresse personnelle : Le Masganachou 23150 Ahun
at67@free.fr*

RÉSUMÉ. On peut avoir l'impression que la pédagogie disparaît inexorablement pour laisser la place à la didactique, aux sciences de l'éducation quand ce n'est pas à des instructions ou des directives qui tendent à faire de l'enseignant un exécutant et réduisent l'élève à son devoir d'apprendre. Est-il possible de sortir d'un schéma aussi réducteur ?

Cela nous semble difficile sans prendre en compte la conscience de l'élève, c'est-à-dire son intériorité aux prises avec le réel. Le domaine de la pédagogie nous semble donc être cette forme de conscience qui constitue une structure pour l'action. Ou plutôt pour l'acte.

Nous distinguerons l'action et l'acte, moment où le sujet rencontre une réalité qui n'est pas en lui. L'acte, avec sa prise de risque, induit et révèle une pensée inventive, tournée vers une finalité, demandant du savoir faire, faisant appel à l'expérience, pensée qui questionne, interpelle et constitue.

Une pédagogie de l'acte est-elle possible ? Nous avons expérimenté un prototype d'une telle pédagogie, fondée sur l'idée d'activité formulée par Leontiev et Engeström, et dont on donnera les grandes lignes. Ce prototype a fait l'objet d'un doctorat (Lyon 2, sciences de l'éducation)

MOTS-CLÉS : pédagogie, théorie de l'activité, pédagogie de l'activité, outil, activité, acte. action développement, zone proximale de développement

Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie

La pédagogie, au début du siècle dernier, désignait la science, ou l'art de l'éducation. Actuellement, la pédagogie, coincée entre les sciences de l'éducation et les didactiques, semble ne plus avoir d'objet en propre. Elle n'offre ni les moyens de penser la situation toujours particulière dans laquelle se trouve l'enseignant, ni de remettre en cause les pratiques ou les méthodes dominantes, ni de mettre en place des approches alternatives. Elle n'offre donc pas les outils qui feraient de l'enseignant un véritable professionnel de l'éducation.

Arrivant dans la salle de classe d'un lycée après avoir œuvré de longues années dans un cadre universitaire, j'ai profondément ressenti mon incompetence malgré tout ce que je pouvais dire du constructivisme, des diverses méthodes pédagogique, des techniques de résolution de problèmes, du rôle de particulier de l'ordinateur comme outil d'exploration dans une démarche d'acquisition de connaissances. Je devais d'abord me plier à l'organisation matérielle de la classe, à la structure sociale héritée des habitudes, à la structuration d'une discipline qui se dégage des manuels. Se plier est d'ailleurs excessif, c'est finalement assez confortable de jouer le jeu, de s'y sentir quelquefois brillant, et de pouvoir finalement être assez content de soi. Tout ça à condition de bien vouloir ignorer la bonne moitié de la classe qui ne comprend à peu près rien, même si elle peut obtenir des notes convenables, et qui ne sort de sa passivité que pour entreprendre des activités qui n'ont rien à voir avec l'apprentissage.

Si l'enseignant devient une « machine à enseigner », plus ou moins éclairée, c'est aussi que l'élève est considéré comme une machine à apprendre. Dans le même mouvement où l'enseignant voit disparaître le « pédagogique », l'élève est réduit à son devoir d'apprentissage. Il me fallait bien admettre que je ne savais rien de ce que Adeline, Kevin ou Franck pouvaient faire pour apprendre et comprendre dans une classe de trente cinq élèves. Si j'avais travaillé avec chacun d'eux, tout seul, ou à la rigueur avec les trois, j'aurais pu mettre en œuvre ce que je savais sur les façons d'apprendre. Mais, dans la classe Adeline, Kevin et Franck sont des êtres particuliers, socialisés, même si on leur demande surtout de se taire quand on ne les interroge pas, d'écouter et d'écrire.

La pédagogie devrait offrir à l'enseignant des moyens d'analyse, d'interprétation et d'action pouvant aller à l'encontre des modes, dès lors qu'ils peuvent être justifiés. Faut de pouvoir s'appuyer sur ce cadre pédagogique, encore virtuel, il reste à l'enseignant à se sentir coupable de trouver des solutions en dehors des instructions et de formations auxquelles il ne croit pas vraiment. J'ai en effet dû me résoudre à constater que la recherche d'une autre organisation de la classe devait se faire dans une certaine clandestinité. Quand l'inspecteur arrive, on fait comme il faut faire, on joue le rôle du bon prof selon les instructions.

C'est le même mouvement qui réduit l'élève à son devoir d'apprendre, et l'enseignant à un rôle d'exécutant. Cette double réduction permet à un système de fonctionner. Pour sortir de cette boucle, je crois qu'il faut commencer par enrichir notre conception de l'évolution d'un élève en train d'apprendre dans une classe.

1. Quelques difficultés pédagogiques qui obligent à élargir la conception de l'élève

Parmi toutes les contradictions que je peux relever dans ma pratique d'enseignant, en voici quelques unes qui me paraissent devoir entraîner une certaine réflexion.

1.1. L'évaluation des connaissances n'aide pas leur enseignement

On évalue un état : l'acquisition est faite, ou reste à faire. Mais l'enseignant, pour faire son travail, aimerait savoir comment le passage d'un état de connaissance à un autre pourrait se faire, pour un élève donné. C'est donc l'observation de ce mouvement qui serait intéressante. Sinon, il n'y a aucune possibilité de progrès pour l'enseignant.

1.2. L'enseignement n'est pas en liaison directe avec l'acquisition et le développement des élèves

C'est l'expérience quotidienne de l'enseignant. Il dit, il montre, il demande de faire. Et il évalue. Il peut retrouver intégralement son enseignement dans la restitution qu'en fait un élève. C'est rare. Il en retrouve plus souvent des bribes, des restitutions partielles, ou des contresens. Le lien entre l'enseignement et l'acquisition est donc complexe, ce qu'exprime l'étalement des notes. Il faut admettre que le lien entre enseignement et acquisition n'est pas direct. Il est brouillé pour des raisons internes, propres à chaque individu, et non directement observables.

1.3. L'élève doit acquérir plus que ce qui lui est enseigné.

Ce brouillage est accentué parce que, implicitement, on vise toujours plus que les acquisitions contenues dans le programme. Ou plutôt, les acquisitions, qui constituent un programme d'enseignement, obligent, pour leur maîtrise, des capacités ou des compétences, non explicitées. L'acquisition de connaissances doit s'accompagner d'un certain développement¹ individuel.

¹ Le développement est l'ensemble des transformations qui affectent les organismes vivants au cours du temps. Certaines de ces transformations sont d'ordre « psychique », et font que ces modifications permettent une efficacité intellectuelle plus grande. Ces changements se produisent tout au long de la vie.

On ne peut enseigner directement le développement. Tout au long de la scolarité, on trouve tout d'un coup facile ce qui semblait insurmontable, on peut apprendre ce qui semblait incompréhensible. Un enseignement efficace ne consiste pas à ajouter des connaissances nouvelles à des connaissances déjà acquises, mais à se placer à la frontière où le passage du « je ne comprends pas » à « je comprends », du « je ne sais pas faire » à « je sais faire » est possible, mais ne va pas de soi, et fait appel à l'intériorité de chacun.

Bien plus que les connaissances, les différents niveaux de développement sont source de difficultés. C'est là la véritable hétérogénéité. **L'enseignement prend directement en charge les connaissances, laissant à l'élève la responsabilité implicite de son développement.** C'est, à mon sens, une erreur. Mais là encore, autant il peut sembler facile, même si c'est illusoire, d'enseigner des connaissances, autant l'évolution du développement peut sembler mystérieuse.

1.4. Apprendre est un processus, un mouvement qu'on ne sait pas totalement accompagner.

J'ai souvent tenté d'enseigner des connaissances sans me préoccuper des moyens de les acquérir, ce qui suffit pour quelques élèves. Mais, pour ceux, réputés comme ayant plus de difficultés, cela est manifestement insuffisant. **On ne peut séparer les connaissances des stratégies qui permettent de les acquérir d'une part, et de les utiliser d'autre part. Chaque connaissance est reliée à d'autres connaissances, ce qui permet de constituer le sens et favorise la mémorisation et l'utilisation. Ce réseau est long à constituer. Il reste fragile. Chaque connaissance en cours d'acquisition demande son réaménagement pour faire sa place à tout ce qui est nouveau.** Le passage de connaissances déclaratives ou procédurales à des connaissances générales se fait en recherchant des liens entre objets, connaissances ou activités. **Ce chamboulement permanent demande une intense activité interne, qu'on laisse à l'initiative de chacun, et qu'on n'accompagne pas et même qu'on ignore.**

1.5. La mise en œuvre de projets.

Chaque fois qu'il y a intentionnalité, projet, il y a une forme d'intériorité qui échappe à un enseignement direct. Résoudre un problème, apprendre une leçon, adapter ce que l'on sait à une situation nouvelle, autant de situations où le sujet intervient directement sous la forme d'intentions, de projets, de volonté d'aller dans une direction plutôt que dans une autre et détermine ainsi un chemin à travers et à partir de phénomènes mentaux.

1.6. L'apprentissage est un processus historique, social, et pourtant totalement individuel.

L'éducation consiste à faire participer à une expérience historique. Il s'agit d'accéder à ce qui a été compilé et mis en forme dans le temps. C'est aussi participer à une expérience collective. On n'apprend pas tout seul, mais avec les autres, pour réinvestir ce qui est appris dans une communauté humaine. Pourtant, chacun va transformer ces expériences historiques et sociales en une production personnelle ayant des aspects originaux. L'éducation, processus historique et social, vise à la réalisation individuelle parce que c'est un sujet qui la constitue en une expérience unique. Le sens est une expérience individuelle constituée socialement.

Les quelques points que nous venons de soulever montrent, à notre sens, qu'il nous faut prendre en compte l'intériorité des élèves si nous voulons penser une pédagogie. Ceci dit, reste à savoir comment révéler cette intériorité, comment l'exprimer, et en quoi une pédagogie peut en tenir compte et permettre d'accompagner un élève

2. L'irruption de la conscience dans l'apprentissage

On évite de parler de conscience quand on aborde des questions pédagogiques. Tout au plus, parle-t-on d'esprit, de travail mental. Conscience n'a pas ici la signification qu'on lui donne quand on parle de conscience morale, ou même quand on affirme que « science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». Nous précisons, au fur et à mesure de notre réflexion, ce que nous appelons la conscience. Disons qu'il s'agit de tenir compte de l'intériorité de chacun, parce que nous n'avons pas le choix si nous voulons faire œuvre pédagogique.

L'élève pense, se fait des représentations, prend des décisions, recherche une cohérence à partir de considérations qui nous échappent parce qu'elles semblent impossibles à observer directement. Ces phénomènes², images, mots, souvenirs, anticipations, comparaison, émotions, impulsions, intérêts, volontés, accompagnent et dirigent le travail intellectuel. Dans une première approximation, c'est ce que nous appellerons « **la conscience** ». La conscience est le passager clandestin de la psychologie expérimentale, disait Vygotski. C'est aussi le passager clandestin de la pédagogie.

Un apprentissage qui ne fait pas appel à cette intériorité, à la conscience, serait purement mécanique, et pourrait être totalement automatisé. Un tel apprentissage pourrait se passer de toute pédagogie autre que l'exposé, l'exercice, la répétition et la récompense.

² Un **phénomène** est ce qui est perceptible par un **sujet conscient**, dans la nature comme dans le domaine du mental.

Comme Vygotski le suggère, **nous considérons la conscience comme un certain rapport au réel, ce qui donne une prise sur elle et sur son développement, autre que le retour sur soi, ou l'introspection.** La conscience, telle que nous la concevons, s'exprime par ce que nous faisons, elle se manifeste aussi dans le processus d'apprentissage et ses difficultés. C'est ce rapport qu'il nous faut définir.

Comme l'observe Vygotski³, les résultats de l'introspection la plus fine obtenus dans ce sens par l'école de Würzburg, cette pure « psychologie des psychologues », sont particulièrement intéressants. L'une des conclusions de ces études établit l'impossibilité d'observer l'acte même de pensée, qui échappe à la perception. On est au cœur même de la conscience. Et la conclusion paradoxale qui s'impose d'elle-même, c'est qu'il y a une certaine inconscience des actes de pensée. Les éléments que, ce faisant, nous relevons, que nous trouvons dans notre conscience sont plutôt des succédanés de pensée que son essence : ce sont des bribes, des parcelles de toutes sortes, de l'écume.

Au delà de l'introspection, c'est, à notre avis, le rapport au réel à travers l'action du sujet qui révèle la conscience et, dans une large mesure, participe à sa constitution.

3. La conscience se révèle dans le mouvement

La conscience ne se constitue pas en dehors d'une expérience sensible. Elle est reliée à l'action : «Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues.»⁴. Toujours selon Vygotski, la conscience est une forme particulière de transformation de l'expérience ou d'échec de cette transformation.

Cependant, la conscience n'est pas une image analogique du réel mais une activité pratique de sélection. C'est une intention d'agir qui a vaincu d'autres intentions rivales. C'est une structure pour l'action. La conscience se constitue à partir des expériences vécues, et se manifeste dans d'autres expériences vécues. Elle est rattachée au réel, et n'existe qu'en relation avec lui. C'est ce rapport au réel qu'il nous faut déterminer pour se placer d'un point de vue pédagogique. Alors que nous nous trouvons soumis à des contraintes extérieures, ou bien que nous devons nous sortir d'une situation difficile, ou, plus simplement, résoudre un problème, ce ne sont pas des automatismes ou des réflexes seuls qui vont nous permettre de prendre un recul nécessaire et nous sortir du dilemme, mais bien l'élaboration consciente d'une représentation et la mise en place d'une stratégie.

³ Conscience, inconscient, émotions, La Dispute, p 87

⁴ Vygotski, [1] op cité

Ce lien entre la conscience, l'action et la réalité objective permet d'envisager la question d'un point de vue pédagogique : quelles sont les actions et les circonstances qui permettent à la conscience de se développer, de s'enrichir et de participer au développement et à l'acquisition des connaissances ?

4. La conscience, vue comme une structure pour l'action, est le domaine d'application de la pédagogie

Nous pouvons maintenant préciser ce que nous entendons par conscience : il s'agit d'une structure intériorisée qui s'exprime et se constitue dans l'action. La conscience serait donc l'ensemble des phénomènes, des émotions qui leur sont associées, des impulsions, intérêts, volontés à partir desquels une activité mentale tournée vers le réel et en interaction avec lui, se développe. Elle comprend aussi les stratégies qui permettent la mise en œuvre de ce qui est appris et qui conduisent à un niveau de développement plus complexe. La conscience se définit par **l'intériorité aux prises avec le réel. Elle constitue donc une structure pour l'action. Et elle se constitue largement par l'action.**

Ce lien entre la conscience, l'action et la réalité objective permet d'envisager la question d'un point de vue pédagogique : quelles sont les actions et les circonstances qui permettent à la conscience de se développer, de s'enrichir et de participer au développement et à l'acquisition des connaissances ?

Le problème que se propose de résoudre cette pédagogie est bien du ressort de l'enseignant, puisque lui seul peut prendre en compte la diversité des élèves. Le domaine d'application est la classe, son organisation, les relations entre ceux qui la composent et les conséquences que tout cela peut avoir sur le développement et les acquisitions.

5. Action et acte, révélateurs et créateurs de la conscience

Si la conscience est constituée par l'intériorité aux prises avec le réel, nous devons nous demander quels sont les intermédiaires entre l'intériorité et le réel ? Pour nous, c'est l'action qui constitue cet espace de rencontre. Ou plutôt, l'action et l'acte, rendus possibles par l'activité. Reste à préciser le sens de ces termes.

5.1. L'action, aboutissement d'un projet théorisé

Nous distinguerons action et acte en nous inspirant de Gérard Mendel⁵. L'action passe par la constitution d'un projet, d'une pensée volontairement élaborée et sa

⁵ L'acte est une aventure (*Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*) (1988) Éditions la Découverte, Paris

concrétisation dans la réalité matérielle. L'action⁶ serait la mainmise de la théorie sur la réalité. Il y aurait donc constitution d'un projet, et des moyens pensés de le réaliser à l'intérieur de la conscience. L'action, par l'intermédiaire de la volonté, de la motivation, consiste alors à réaliser ce qui a été pensé. Si l'action n'aboutit pas, c'est que l'action a été « mal pensée », qu'il y avait des difficultés mal surmontées au niveau théorique, ou alors que la volonté n'était pas suffisante. Si l'on transpose du point de vue pédagogique, l'élève n'a pas fait ce qu'il fallait : il n'a pas assez écouté, il n'a pas assez travaillé en amont pour clarifier dans sa tête ce qui devait l'être, peut être par manque d'informations, de concentration, ou par incapacité. L'action révèle ce manque. L'action semble d'autant plus précise et efficace qu'elle s'appuie sur un formalisme logique, soutenu par une pensée abstraite. La remédiation consiste alors à intervenir à ces niveaux. On voit aussi l'importance d'une intervention de nature verbale, d'un cours, qui semble propice à préciser les éléments théoriques et à préciser la pensée qui, par la suite, se réaliseront dans l'action.

5.2. L'acte met aux prises intériorité et réalité

L'acte se manifeste souvent quand l'action semble arrivée à son terme, mais que le but se révèle difficilement atteignable. L'acte se manifeste aussi quand l'action a des conséquences imprévues, et qu'il faut y faire face. La rencontre se fait alors avec une réalité externe, et prend la forme d'un problème : on n'a pas de savoir tout prêt à mettre en œuvre. Commence alors une « aventure ». Il y a un obstacle à vaincre, une réalité qui ne va être connaissable que dans l'expérience, cette expérience constituant maintenant un acte.

Gérard Mendel⁷ illustre la distinction entre action et acte par les destins croisés de Julien Sorel et de Madame de Rénal, dans le Rouge et le Noir. Julien Sorel a un idéal incarné par Bonaparte, fait d'énergie, de volonté triomphante. Il rencontre Madame de Rénal, et, à l'occasion d'une discussion qu'il voulait brillante, il frôle sa main. Il décide alors qu'il est de son devoir « qu'on ne retirât pas cette main quand on la touchait ». Il y pense, toute une journée, et met en œuvre toute sa volonté pour prendre la main de Madame de Rénal. Ce qu'il fait, selon le schéma prévu. Voilà l'action, action pleinement réussie. Mais, c'est bien plus que Julien Sorel vient d'entreprendre : en effet, l'acte commence, qui révélera l'amour passion qu'il porte à Madame de Rénal. Cet acte va se poursuivre de proche en proche, et les conduire au dénouement tragique et imprévu.

L'acte, c'est le moment où le sujet rencontre une réalité qui n'est pas en lui. C'est donc d'abord un moment d'incertitude, de risque à prendre. Chaque fois qu'un élève rencontre un problème pour lequel il n'a pas une réponse toute faite, on voit ce moment d'incertitude, et quelquefois d'agressivité, en particulier contre l'enseignant

⁶ L'acte est une aventure (*Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*) (1988) Éditions la Découverte, Paris

⁷ Ibid. , p 50 et suivantes

qui ne ferait pas son travail en ne donnant pas la réponse. S'engager dans un acte impose que l'on accepte, à tout le moins provisoirement, la possibilité de l'échec. Pour le surmonter, il faudra utiliser une forme de pensée qu'on peut qualifier de pratique, par rapport à une pensée théorique, nécessaire préalable à l'action. Cette pensée est qualifiée de pratique parce qu'elle s'exerce dans l'interaction, et non pas de façon pure, dans l'abstraction. Cette pensée est tournée vers une finalité. Elle demande du savoir faire et fait appel à l'expérience. Elle se doit d'être inventive.

L'acte sollicite donc la conscience d'une façon tout à fait différente de l'action. Il questionne, interpelle, constitue. Il offre une alternative pédagogique : au lieu d'instruire seulement les élèves de ce qu'ils doivent savoir et de les préparer théoriquement à faire ce qu'on leur demandera, on les plongera en plus, ou de façon alternative, dans des situations où ils auront à accomplir des actes à l'occasion desquels ils devront constituer des stratégies, élaborer des savoir-faire, construire une confiance. Tels sont les premiers éléments d'une pédagogie de l'acte, ce qui n'assure pas qu'elle existe et soit réalisable.

L'acte étant l'interaction de la conscience et de la réalité, la réalité ne peut être amputée de sa dimension collective. L'élève apprend avec les autres, et c'est le temps où intervient directement la notion de zone proximale de développement. C'est avec l'aide des pairs, bien plus que de l'enseignant, qu'un élève apprend à faire, à utiliser les outils à sa disposition. L'enseignant évacue ce moment de la classe. Il donne souvent ce qui est difficile à faire à l'extérieur, pour des raisons pratiques : il n'est pas facile de gérer une classe où les élèves cherchent, se posent et posent des questions, se trompent et font du bruit. C'est pourtant le moment où « l'acte d'apprendre » pourrait se constituer, si les conditions le permettaient.

Enfin, un acte s'exerce avec un outil, et en vue de réaliser un objet, cet objet pouvant prendre des formes très diversifiées : objet concret, ou production intellectuelle. L'outil semble indispensable à la réalisation de l'acte. La conscience se trouve prolongée par l'outil et même par l'objet fabriqué. (Mendel cite⁸ Claude Simon : « *le livre, à la fois, je le fais, il se fait, il me fait* ». Mendel distingue⁹ l'outil-acte, qui conduit au développement de l'intelligence rationnelle pratique et l'outil langage qui met en œuvre l'intelligence rationnelle théorique.

6. Un contexte minimum de réalisation de l'acte : l'activité

⁸ Ibid. , p 431

⁹ Ibid. , p 428

6.1. L'activité et la conscience

Pour Leontiev, la conscience ne peut être seulement l'image intériorisée des relations humaines ou de la culture d'un groupe. Si les processus de pensée sont reliés à des processus externes, et souvent à des processus d'action, leur intériorisation ne se résume pas à une copie, une transposition. Elle entraîne une modification du sens, par exemple à travers une généralisation, ou une particularisation. C'est cette activité qui est la véritable activité humaine. Elle forme un système avec l'activité réelle du sujet et n'existe qu'en symbiose avec cette dernière.

Pour que cette véritable activité, l'activité intérieure, puisse se réaliser, l'activité réelle doit le permettre et l'induire. Léontiev va définir un cadre minimum qu'il va appeler « activité » constitué d'une structure comprenant le sujet actif, mais aussi les objets de l'environnement, et d'autres sujets poursuivant la même finalité à travers certaines réalisations. C'est une structure de ce type que nous nommerons activité.

L'activité comporte donc :

- une finalité, qui en sera le moteur, poursuivie dans la collaboration, avec développement de langages favorables à la constitution d'évoqués et de sens,
- une production qui oblige à la coopération et la constitution d'évoqués intermédiaires et une coordination des actions.

Pour Leontiev, il s'agit d'un cadre minimum et, amputer l'activité de certains de ses composants revient à amputer la conscience de certaines possibilités de développement.

6.2. L'acte, l'action et l'activité

Nous avons posé que la conscience, vue comme une structure pour l'action, était le domaine d'application de la pédagogie. Au delà de l'action, l'acte est révélateur et fondateur de la conscience. Un cadre minimum à la réalisation de l'action et de l'acte semble être l'activité, structure sociale construite autour d'une finalité qu'une production à réaliser collectivement permet d'approcher. Nous avons, nous semble-t-il, déterminé un champ possible pour fonder une pédagogie. Cette pédagogie est-elle possible ? la réflexion précédente serait vaine s'il n'était pas possible de réaliser une pédagogie de l'acte.

7. La pédagogie de l'activité

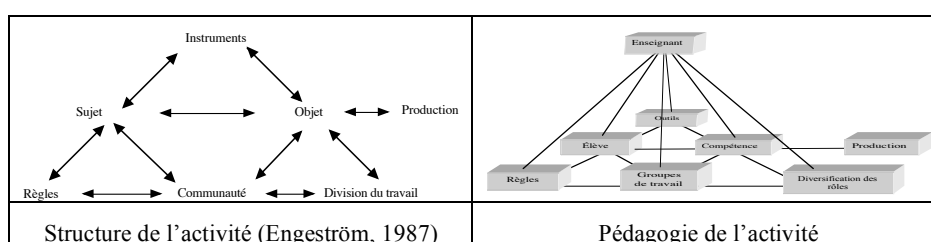
Nous appelons pédagogie de l'activité un prototype d'une telle pédagogie.

Il sort du cadre de cet article de décrire de façon exhaustive le prototype de cette pédagogie de l'activité. Nous l'avons mise en place, en mathématiques et en français, dans une classe de seconde d'un lycée général et technologique¹⁰. Ce travail, conduit depuis cinq ans, a fait l'objet d'une thèse soutenue en 2005 à l'université de Lyon 2. À cette occasion, nous avons montré la faisabilité d'une telle pédagogie. En voici quelques grandes lignes.

7.1. Description

La pédagogie de l'Activité consiste à organiser la classe pour que les élèves travaillent en petits groupes hétérogènes, de façon autonome, pour réaliser des productions conduisant à l'acquisition de compétences, le plus souvent transdisciplinaires. Ceci est rendu possible parce que les élèves utilisent des outils particuliers qui leur permettent à la fois d'avancer dans leur travail, et d'acquérir les connaissances. Des règles définissent les relations sociales dans la classe. L'enseignant, libéré de la gestion immédiate de la classe, peut se consacrer à chaque groupe.

Nous nous sommes appuyé sur la « théorie de l'activité » développée par Engeström¹¹ (figure de gauche) pour constituer la structure d'une activité pédagogique (figure de droite):



Une activité est une organisation "sociale" de la classe.

La représentation (à droite) est en trois dimensions : au dessus, l'enseignant¹² (l'architecte de l'activité : il conçoit les outils, les règles, il organise les groupes de travail, il détermine les compétences à atteindre et les productions à réaliser.)

Dans le plan horizontal, on retrouve les composantes de l'activité analogue au triangle d'Engeström.

¹⁰ Lycée général et technologique Jean Favard, Guéret.

¹¹ ENGESTRÖM Y. (1987) *Learning by Expanding an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki

¹² Le fait que l'enseignant soit placé au sommet de la représentation proposée ne signifie pas que son rôle essentiel soit le contrôle et la supervision.

Pendant le déroulement de l'activité, l'enseignant joue le rôle d'un médiateur, aidant les élèves à assimiler les règles, à utiliser les outils etc. Chaque fois qu'il se trouve au sommet d'un triangle entre l'élève et une composante de l'activité, cela veut dire qu'il agit comme médiateur. L'outil aide l'élève à atteindre une compétence c'est donc un médiateur entre l'élève et une compétence. Les règles aident l'élève à vivre dans le groupe de travail, le groupe de travail aide l'élève à atteindre la compétence visée, etc...L'organisation permet de multiplier les médiations.

7.2. Fonctionnement

Les élèves sont regroupés en petits groupes hétérogènes. Dans chaque groupe, ils peuvent jouer des rôles différents (diversification des rôles). Des outils les aident à faire le travail demandé (la production) et à apprendre. La plus grande part de l'apprentissage se fait de cette façon, et non pas à partir de cours donnés par l'enseignant.

Des règles organisent le travail en classe et rendent transparente l'organisation de la classe. Chaque élève reçoit l'aide des autres membres de son groupe, des outils, de l'enseignant.

L'ensemble ne fonctionne que si la structure complète est mise en place.

Le résultat est que c'est la production qui provoque l'apprentissage des élèves, bien plus que les cours qu'on leur fait.

7.3. Les outils

Les outils explicitent une démarche par étapes, en fonction d'un but à atteindre. Ils permettent de construire des réseaux de connaissances. Ils rendent possible cette construction par l'élève. Ils s'appliquent à plusieurs situations. La démarche qu'ils proposent tend à être indépendante de la situation. Cette démarche est une compétence, objet de l'activité. Ils obligent à rechercher d'autres ressources, d'autres outils, des modèles. Ils initient donc à l'imitation et l'adaptation.

Ils sont imbriqués, sont donc progressifs, présentent des liens visibles.

Ils offrent un espace d'échange. Ils ont vocation à s'effacer, à être transformés par les élèves. Ils permettent alors une réflexion sur la démarche elle-même.

7.4. Comparaison entre une pédagogie traditionnelle et la pédagogie de l'activité

Le tableau suivant permet de comparer certaines caractéristiques d'une pédagogie traditionnelle et d'une pédagogie de l'activité.

	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie de l'activité
La prise en charge de l'hétérogénéité se fait par :	L'individualisation	La collaboration
Le contexte d'apprentissage est fondé sur :	L'exercice	Le problème
Le dynamisme de la classe repose sur :	La participation	L'action et l'acte dans l'activité
Le rôle de l'enseignant pendant les cours :	L'interaction	La médiation
Préparer le cours, c'est concevoir :	Un scénario	Un environnement
Objectifs directement visés :	Connaissances	Compétences

8. Conclusion

La pédagogie se meurt faute d'avoir défini un champ qui lui est propre. Pour nous, elle seule peut prendre en compte la conscience de l'élève, telle que nous l'avons définie. Cette conscience semble se révéler et se construire dans l'action, et surtout dans l'acte¹³, l'un et l'autre rendus possibles par l'activité.

L'activité est une organisation sociale dans laquelle les élèves travaillent en petits groupes hétérogènes, à une production qui exige l'exercice de compétences. Une telle organisation offre des possibilités multiples de médiation et des outils spécifiques. Ce cadre se voudrait un cadre assez aidant et assez sécurisant pour que chaque élève puisse prendre le risque de se révéler aux yeux des autres, mais surtout aux siens, condition de son progrès.

La mise en place d'un prototype de l'activité étant effectuée, il reste à entreprendre un travail d'évaluation qui mettrait à jour les liens entre divers actes identifiés et l'évolution correspondante de certains élèves. C'est ce travail que nous projetons d'entreprendre.

¹³ Tels que nous les avons définis.

Bibliographie

- Clot Yves et al., 199-2002 , *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute
- Cole, M., & Cole, S., 1979, *The making of mind: The autobiography of A.R. Luria*.
Cambridge, MA: Harvard University Press (introduction and biographical essay by M. Cole)
- Davidov Vasily V, 1998, *The Concept of Developmental Teaching*, , New York, Journal of Russian and east European Psychology, Juillet Aout , Vol 36 N 4
- Davidov Vasily V., 1996, *Learning Activity and Development, What is Real Learning Activity ?*, AARHUS UNIVERSITY PRESS, page 123
- Dewey John, (1916-1992), *Démocratie et éducation*, Paris, Colin,
- Engeström Y. (1987) *Learning by Expanding an activity-theoretical approach to developmenta research*, Helsinki, University of Helsinki.
- Engeström Y. (1995) *learning by expanding: ten years after*, Introduction à l'édition allemande de *Learning by Expanding*, disponible à :
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm> (2007)
- Johnson Roger T. et David W. (1994), *An Overview Of Cooperative Learning ,in J. Thousand*, Baltimore , A. Villa and A. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press,.
- Lantolf James , Thorne Steven, 2006, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, New York, Oxford University Press.
- Leontiev, 1975/ 1977, *Activity and Consciousness, Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism*, Moscou, Progress Publishers,
- Leontiev, 1975/1984 , *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du progress.
- Luria a. r. 1979 *The Making of Mind*, Cambridge, Harvard University Press (Traduction : © Mike Cole)
- Luria, a. r. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press
- Mendel Gérard, *L'acte est une aventure*, Paris, La Découverte , Série psychanalyse et société.
- Taurisson Alain La pédagogie de l'activité. [Thèse](#)
- Tochon F.V. , 1993, *L'enseignant expert*, Paris Nathan / pédagogie,
- Vergnaud Gérard, 2000, *Lev VYGOTSKI, Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris Hachette Éducation,
- Vygotski (recueil de textes), 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Lausanne Delachaux et Niestlé ,
- Vygotski Lev, 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute,