

Evi Belsack, Université libre de Bruxelles et Université de Nantes

Entretiens avec trois enseignants en pédagogie active (plus particulièrement decrolyenne) : leurs méthodes permettraient-elles de construire des savoirs raisonnés ?

Abstract

The text proposes a cross-analysis of the pedagogical principles of Ovide Decroly – a Belgian doctor and pedagogue who is part of the New Education movement –, the legal requirements for teaching history in primary schools in the French-speaking part of the country, and the elements collected during interviews and observations of teachers working in schools with so-called ‘active’ pedagogies. Through these elements, the aim is to question the knowledge under construction and to characterize it with regard to the knowledge derived from the discipline of history.

Keywords

Active pedagogy, Articulation between pedagogy and didactics, Knowledge, Competences, Didactics of history

Une version longue de cet article est disponible sur www.alphil.com

BELSACK Evi, «Entretiens avec trois enseignants en pédagogie active (plus particulièrement decrolyenne) : leurs méthodes permettraient-elles de construire des savoirs raisonnés?», in *Didactica Historica* 8/2022, pp. 177-183.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.177

L’enseignement de l’histoire en primaire est porteur de nombreux enjeux. Certains relèvent de préoccupations pédagogiques, comme : « *amener tous les élèves à s’approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; préparer tous les élèves à être des citoyens responsables.* »¹ D’autres, plus spécifiques à la discipline historique, se centrent sur la démarche scientifique. Différentes études réalisées sur le sujet – les épreuves certificatives² de fin de primaire en FWB³ ou encore les activités proposées dans les programmes et les manuels scolaires – permettent de constater que les pratiques d’enseignement de l’histoire priorisent la lecture de documents, la recherche d’informations et la chronologie, même si d’autres approches sont également envisagées. Cela semble contradictoire avec les injonctions légales et les modèles disciplinaires qui se réfèrent à la pratique historienne dont la transposition didactique est pensée en termes de démarche d’enquête. La pédagogie active, notamment celle pensée par Decroly, vise les mêmes principes et propose des méthodes qui s’appuient sur la curiosité et l’intérêt naturels des enfants.

L’adéquation entre les idéaux politiques et les principes des pédagogies actives telles que la prise en charge de l’apprentissage par l’élève,

¹ MONITEUR BELGE, Décret définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

² Épreuves du Certificat d’Études de Base, disponibles en suivant le lien disponible à l’adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26754&nnavi=3376>, consulté le 15.11.2021.

³ FWB: Fédération Wallonie-Bruxelles, détenteur de la compétence « enseignement » en Belgique francophone.

l'acquisition d'autonomie et l'inscription dans la société par une réflexion construite et critique délimitent un espace favorable pour interroger les dispositifs pédagogiques qu'elles mettent en place afin d'enseigner l'histoire. Nous pensons qu'ils devraient favoriser un apprentissage qui contribue à la construction de savoirs raisonnés, comme les appelle Orange⁴.

Le texte qui suit propose d'étudier les attendus concernant l'histoire en FWB en parallèle avec les principes proposés par Decroly. Ces éléments sont illustrés par les propos d'enseignants travaillant au sein de ces écoles. Ils mettent en évidence des éléments qui pourraient mener à la construction de savoirs raisonnés, construits à partir d'un questionnement sur les éléments à disposition des élèves (textes, images, visites) et articulés dans un raisonnement logique et une argumentation élaborée au sein de la classe. Ces savoirs, qui se rapprochent de ceux visés par le législateur, sont analysés selon le cadre théorique de la problématisation tel qu'il est proposé en didactique de l'histoire par Le Marec, Doussot et Vézier⁵.

Comprendre le contexte contraignant des enseignants

Comme la plupart des pays européens, la FWB s'inscrit dans le paradigme des compétences. Le Socle de compétences (SDC) est le référentiel auquel doivent se plier les écoles subventionnées. La définition de la formation historique énonce en premier lieu le terme « *(se) questionner* ». Les expressions définissant les savoir-faire communs sont, de manière explicite, énoncées en référence à la démarche scientifique historique : une enquête, c'est-à-dire le questionnement, l'exploration et l'examen minutieux « *des différents possibles qui expliquent une situation historique* »⁶. Il ne s'agit

pas pour autant de faire des élèves de « petits scientifiques », mais de les initier à la manière dont sont produits les savoirs savants.

Les savoirs produits en classe dans le cadre de telles démarches d'initiation scientifique et leur articulation avec les compétences visées par les pédagogies actives sont au cœur de cet article. Autrement dit : les pédagogies actives permettent-elles de « se questionner » et leurs méthodes contribuent-elles à construire des savoirs raisonnés plutôt qu'à transmettre des connaissances factuelles ?

Différents types de savoirs

Orange⁷ constatait que les savoirs transmis en classe sous forme de texte sont principalement propositionnels, présentés comme des assertions que l'on n'interroge pas. Pour d'autres auteurs⁸, les élèves sont littéralement soumis à la question. Celle-ci ne revêt qu'un sens tautologique : l'enseignant connaît les réponses et les élèves sont poussés à se conformer à son raisonnement, voire à deviner ce qui est attendu.

Les pédagogies actives formalisent un renversement des modalités de questionnement : ce n'est plus l'enseignant qui questionne, mais l'élève, naturellement curieux, qui est mis en situation de chercher à comprendre le monde. Le rôle de l'enseignant est alors de guider l'activité d'apprentissage. Selon Fabre⁹, les pédagogies actives, de manière convergente avec la psychologie et l'épistémologie bachelardienne, initient un mouvement vers le cadre théorique de la problématisation dans lequel il s'agit de mettre en tension les données empiriques et les nécessités théoriques. Le questionnement naît d'un étonnement qui mène à l'examen minutieux des éléments à disposition des élèves (les données empiriques) en regard des nécessités théoriques (la logique du raisonnement).

⁴ ORANGE Christian, *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, De Boeck, 2012, 144 p.

⁵ LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique* 3, 2009, pp. 7-27.

⁶ CARIOU Didier, « Compte-rendu de DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011, 316 p. », *Revue française de pédagogie* 182, 2013, pp. 147-149.

⁷ ORANGE Christian, *Enseigner les sciences...*

⁸ GIORDAN André, DE VECCHI Gérard, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nestlé, 1987. MAULINI Olivier, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique. L'institution du questionnement », *Transformer l'école. Regards multiples*, 2004, pp. 127-146.

⁹ FABRE Michel, *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?*, De Boeck (Pédagogie et Formation), 2017.



Fig. 1 : Tout part d'un étonnement : qu'est-ce que cet objet ? Pour mieux l'appréhender, les enfants font un dessin d'observation.
© www.decroly.fr¹⁰.

Ce renversement pourrait favoriser un questionnement à valeur scientifique, mais il faut nuancer ces propos : le guidage du maître est essentiel, pour exemplifier la pratique du questionnement et guider celui de l'élève. Il s'agira alors de sélectionner les questions dont les réponses feront avancer le questionnement et, par là, la problématisation.

Ovide Decroly et l'Éducation Nouvelle

Ovide Decroly est un médecin belge qui s'est intéressé à l'enfant du point de vue de son développement et de ses apprentissages. Dans l'école qu'il a ouverte au début du xx^e siècle, il a mis en place des pratiques pédagogiques qui sont encore utilisées aujourd'hui dans plusieurs écoles en Belgique.

Les réflexions les plus emblématiques de Decroly à propos de l'enfance et de l'apprentissage sont la globalisation et les centres d'intérêt. À la lumière des théories de Claparède, de Renan ou de Revault d'Allonnes, il considère¹¹ que l'enfant, comme l'adulte, perçoit son environnement d'abord d'une manière globale, puis guidé par son intérêt (ses centres d'intérêt) et sa curiosité détaillera l'un ou l'autre aspect de cet environnement par l'observation.

L'observation sera d'ailleurs l'activité centrale dans ses principes pédagogiques. Les élèves seront amenés à observer leur environnement direct puis, par association dans le temps et dans l'espace, à établir des liens entre les informations ainsi recueillies pour ensuite construire des savoirs.

La réflexion se situe à l'intersection de la pédagogie et de la didactique. L'aspect pédagogique concerne les méthodes utilisées par les enseignants pour travailler avec les enfants et la construction des savoirs

¹⁰ Disponible à l'adresse : <http://www.decroly.fr/actualites/l'enfant-est-un-individu-a-part-entiere-l'enfant-est-un-etre-singulier/>, consulté le 19.12.2021.

¹¹ DECROLY Ovide, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, M. Lamertin, 1929, pp. 12-15.

historiques rencontre le pan didactique de la situation. Autrement dit, les méthodes pédagogiques qui s'appuient sur les principes de Decroly, c'est-à-dire la prise en charge de l'apprentissage par l'élève sur la base de son questionnement propre et initié par ce qu'il peut observer, permettent-elles de construire des savoirs qui sont le résultat d'un processus de problématisation (la mise en tension des données empiriques et des nécessités théoriques¹²) ?

En pratique

Nous avons rencontré, observé et interrogé trois enseignants travaillant dans ce genre d'école lors d'une leçon « d'histoire ». La confrontation de leurs conceptions, de leurs pratiques et des concepts développés précédemment permet de mettre en évidence des éléments liés à la méthode pédagogique, qui peuvent mener à la construction de savoirs raisonnés. Ces trois personnes enseignent à des élèves de 9 à 10 ans.

Alain enseigne depuis neuf ans dans une école dont le projet d'établissement se réfère explicitement aux principes de Decroly.

La leçon, dont l'objectif final est la réalisation d'une maquette par les élèves¹³, s'est déroulée en quatre parties: la récolte des conceptions initiales des enfants à l'aide d'une carte mentale précède une visite d'un château fort; le lendemain, un débriefing collectif est effectué; enfin, des ateliers sous forme de « rallye » (comparaisons de documents: cartes postales anciennes et récentes, photos de différentes époques; appariement de mots et d'éléments sur un schéma; quiz) ont été organisés la semaine suivante. En visite, les enfants écoutent le guide et lui posent des questions librement. Le lendemain, à partir de la carte mentale, ils échangent leurs souvenirs.

On perçoit ici très clairement les intentions decrolyennes sur deux points. D'abord, l'enfant comme centre, et, autour, en cercles concentriques, ses idées, son milieu et ses connaissances: il s'agit

des préconceptions et du vécu personnel partagés ensuite dans la classe avec la carte mentale. Puis, la visite du lieu et la confrontation avec un expert, le fait d'entrer dans le château et d'en monter les marches, d'entendre le vent par les meurtrières, de ressentir le froid et l'humidité entre les murs épais, font référence à la globalisation et à l'usage des sens. Les élèves ont appréhendé le château d'abord de l'extérieur, en le regardant comme un tout, puis ont pu le détailler grâce aux interventions du guide et à leurs sens.

Dan enseigne depuis sept ans. Au cours d'une séance portant sur l'histoire du chocolat et en prévision de la visite chez un chocolatier, les élèves ont pu poser toutes leurs questions à ce sujet. Ils ont ensuite apporté des documents, dans lesquels l'enseignant a effectué un tri en se concentrant sur les images: les enfants, en groupes, ont essayé d'y relever un maximum d'informations et tenté de les classer dans l'ordre chronologique. Les propositions et débats ont été nombreux. Les enfants appuyaient parfois leurs arguments sur des détails observés, mais aussi sur leurs connaissances antérieures. Deux images ont attiré l'attention des enfants et de l'enseignant: elles représentaient la même chose de deux points de vue différents, les indigènes et les colons. Ils se sont alors concentrés sur ces images et ont tenté de créer une scène vivante qui pourra être prise en photo.

À nouveau, l'usage des sens et l'idée de vivre la situation pour mieux en comprendre différents aspects (place des différents protagonistes, vêtements, gestes...) sont clairement évoqués. La spécificité de l'histoire est l'impossibilité de la vivre puisqu'elle est passée; si l'on se réfère aux SDC, cette manière de faire correspondrait au savoir « *Le mode de vie des gens à une époque déterminée* ». La méthode diffère de leçons traditionnelles, car la place de l'enfant reste centrale: il reproduira la scène tout en l'associant à des éléments éloignés dans le temps et l'espace. Cela amène l'élève à « *agrandir sa collection de connaissances* ». Elles pourraient alors évoluer, par la mise en tension de faits et d'idées, et mener à la construction d'un savoir raisonné, un savoir qui n'est pas à proprement parler scientifique, mais qui en possède certaines caractéristiques, dont le caractère nécessaire et argumenté¹⁴.

¹² Doussor Sylvain, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011, p. 71.

¹³ Maquette à partir de laquelle seront présentées en particulier les défenses. Le centre d'intérêt (terme directement et clairement emprunté à Decroly) de l'année est « je me défends »; la plupart des activités et des projets des classes de la 3^e à la 6^e primaires seront liés à ce thème.

¹⁴ ORANGE Christian, *Enseigner les sciences...*



Fig. 2 : Les élèves font un dessin d'observation à partir d'un objet qui leur est proposé par l'enseignant ou par l'un d'entre eux © www.decroly.fr¹⁵.

Vera est enseignante depuis plus de vingt ans. La leçon faisait suite à la pièce de théâtre des enfants, dont le thème était les grands conquérants. En étudiant ceux-ci, ils ont évoqué les pirates et ont posé des questions, que l'enseignante a récupérées pour les documenter. Les enfants ont alors pu choisir un support pour voir à quelles questions ils pouvaient répondre. C'est une démarche inverse selon ses propres termes : les élèves devaient voir en quoi les informations présentes sur le document pouvaient leur permettre de répondre aux questions de leurs camarades. Certains ne parvenaient pas à se détacher de leur propre question et donc à entrer dans l'activité ; d'autres pensaient connaître les réponses et ne voyaient pas l'intérêt de prendre un support.

On observe ici une dérive des principes decrolyens : la centration sur l'enfant et ses intérêts empêchent celui-ci d'accéder à l'activité, par conséquent, au savoir. La nécessité de confronter les élèves et leurs conceptions avec des faits se fait pressante.

Ce que l'on peut dire de ces exemples

Les pratiques observées se rapprochent fortement de celles de Decroly et des invariants des pédagogies actives¹⁶ : nécessité du sens et de l'intérêt de

l'enfant, mise en action physique et intellectuelle, départ du global pour se diriger vers le détail, articulation des différents éléments. Le transfert n'a pas été évoqué. Il faudrait pour cela une étude longitudinale, même si des comportements récurrents ont été notés : (se) poser des questions, réfléchir ensemble et réagir aux propos et aux documents soumis ainsi que la volonté de communiquer de différente manière à propos de ce qui a été appris et compris.

En revenant aux SDC, les mots utilisés sont identiques, mais pas leur interprétation, particulièrement le questionnement : les questions de l'enseignant sont secondaires par rapport à celles que se posent les enfants. Il les complète ou permet à l'élève d'articuler des éléments. L'élève, lors d'une recherche, d'une lecture de texte, de la visualisation d'un film, tente de répondre aux questions, qui partent de son intérêt pour le sujet, ce qui a montré ses limites chez Vera.

D'un point de vue didactique, qu'en est-il du lien entre le savoir visé par l'enseignante et celui qui est produit par l'élève ? Les savoirs et les supports sur lesquels s'appuient les instituteurs, fondamentalement, ne diffèrent pas. Il s'agit de savoirs propositionnels pour la plupart, récoltés dans des documents de vulgarisation (presse pour enfants, livres, internet...). Pourtant, l'utilisation de ces supports pourrait modifier la qualité des savoirs construits en classe.

L'aspect actif prend ici son sens. Lorsqu'ils réalisent un tableau vivant, une reproduction, une maquette, les élèves, confrontés à des limites physiques et matérielles, doivent tenir compte de contraintes qu'ils n'avaient pas imaginées. La réalisation amène alors d'autres questions et les fait considérer la production d'un objet comme un problème à poser. Le fait de communiquer (de faire de l'expression, dirait Decroly) peut aussi remettre en question les connaissances acquises par la discussion et la confrontation avec la réalité. Contrairement à des réponses à des questions trouvées dans un texte ou une image, les savoirs produits de manière active, confrontés à des contraintes ou soumis à des nécessités, peuvent être transformés, reconstruits, et devenir raisonnés. Ici, l'enseignant ne transmet pas le savoir, il guide l'enfant dans la construction du sien. Il assure une organisation logistique, pédagogique et didactique.

¹⁵ Disponible à l'adresse : <http://www.decroly.fr/ecole-decroly/laviedesclasses/classe-de-cpl/>, consulté le 19.12.2021.

¹⁶ HUMBEECK Bruno, *Quelle pédagogie pour mon enfant ?*, Bruxelles, Mardaga, 2021, pp. 192-195.

Cette manière de travailler, et notamment autour du questionnement, mène à la construction de savoirs discutés, parfois mis à l'épreuve par l'enfant lui-même grâce à l'enseignant et à ses compagnons de classe.

Lorsqu'Humbeek cite Pestalozzi¹⁷ : « *L'important, dans l'acquisition d'un savoir, c'est le cheminement qui a permis de l'acquérir* », il remet au jour l'opposition entre les savoirs et les compétences et ouvre le débat sur la transférabilité des savoirs acquis en pédagogie active. Il existe un risque de ne pas percevoir l'enjeu de savoir, tant il est imbriqué dans la situation. Les enseignants ont à plusieurs reprises évoqué l'utilité du savoir, une dérive reprochée aux pédagogies actives. Il serait intéressant dès lors de voir, sur une longue période, la manière dont les savoirs construits sont (re-)mobilisés.

En conclusion

Cent ans après leur définition, les principes de Decroly ont perduré et des enseignants s'y réfèrent aujourd'hui encore avec comme point de départ le sens, les sens, l'activité et l'enfant : ses conceptions, ses sensations, ses questions. Ces principes ont continué à vivre et à être (ré)interprétés, parfois en incluant tous les élèves, en fonction de leurs capacités et de leur disponibilité. Il serait erroné de penser que seules les idées de Decroly les ont

menés à ces pratiques : d'autres pédagogues, au programme des formations initiales et continues, ont modifié la vision de l'activité de l'apprenant, comme Freinet, Montessori, ou plus récemment Freire.

Ici, l'élève peut être agent : il pose les questions, cherche les réponses et les confronte avec d'autres. Il est amené à modifier ses conceptions lorsqu'il doit produire un objet. Le questionnement peut s'étoffer et les problèmes peuvent émerger. Les savoirs ainsi modifiés sont plus proches des savoirs construits selon le crédo de Dewey¹⁸, collègue de Decroly : « *chaque leçon est une réponse* ». La sollicitation constante de l'expression des élèves et les mises en commun pendant lesquelles ils revoient leurs conceptions, confrontées à celles des autres, aux informations trouvées dans la documentation ou par observation, suscitent une réactivité que l'on aimerait voir reportée dans la société.

L'amélioration de celle-ci et la volonté d'y insérer l'enfant comme futur citoyen actif et éclairé étaient bien présentes chez Decroly. Les enseignants observés, à défaut d'y arriver systématiquement, ouvrent des pistes intéressantes. Le débat sur les liens entre compétences et savoirs est rouvert, de même que sur les avantages et les inconvénients de la pédagogie active. Certains aspects sont obsolètes et discutables ; l'important, ici comme en classe, est de les ouvrir au débat pour faire évoluer ses pratiques comme ses conceptions.

¹⁷ HUMBECK Bruno, « Quelle pédagogie pour mon enfant... ».

¹⁸ DEWEY John, *How we think?*, 1910/1997, pp. 201-213, cité par MAULINI Olivier, « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique. L'institution du questionnement », in : BRONCKART Jean-Paul (éd.), *Transformer l'école*, De Boeck Supérieur, 2004, pp. 127-146.

L'auteure

Institutrice au primaire dans deux écoles à pédagogie active au sein de la région Bruxelles-Capitale pendant 15 ans, **Evi Belsack** est actuellement doctorante à l'université libre de Bruxelles et à l'université de Nantes. Elle prépare une thèse, sous la direction de Sylvain Doussot et de Christian Orange, qui s'intéresse à la construction des savoirs en histoire à partir de documents de vulgarisation.

Evi.Belsack@ulb.be

Résumé

Le texte propose une analyse croisée entre les principes pédagogiques d'Ovide Decroly – médecin pédagogue belge qui s'inscrit dans le courant de l'Éducation Nouvelle –, les prescrits légaux quant à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire dans la partie francophone du pays et les éléments recueillis lors d'entretiens et d'observations d'enseignants exerçant dans des écoles primaires à pédagogies dites « actives ». Il s'agit, au travers de ces éléments, de questionner les savoirs en construction et de les caractériser en regard des savoirs issus de la discipline historique.

Mots-clés

Pédagogie active, Articulation pédagogie-didactique, Savoirs, Compétences, Didactique de l'histoire