

LA PEDAGOGIE

ECRIT I

I] INTRODUCTION

II] DEFINITION

III] TEXTES OFFICIELS ET PEDAGOGIE

IV] QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

V] COMMENT APPREND-ON ?

- avant
- pendant
- après

VI] LES METHODES PEDAGOGIQUES

VII] APPRENDRE EN EPS ?

VIII] CONCLUSION

I] INTRODUCTION :

L'objectif pour l'Education est que l'institution scolaire fasse passer l'homme d'un état dépendant à l'autonomie, de l'ignorance à la connaissance, de l'instinct à la maîtrise de soi, de l'individualisme à la coopération. Cet homme nouveau, doit non seulement trouver sa place dans la société, mais doit être capable d'évoluer avec elle.

Il semble que toute forme d'éducation doit éviter la notion de modèle. En effet, il n'existe pas de modèle d'homme dans une société sauf dans les discours des théologiens. Un modèle c'est dangereux, contraignant. La seule unité de l'homme est biologique. Pour le reste, il n'y a que des hommes. La véritable Education est justement celle qui pourra préserver cette pluralité humaine.

Pour atteindre cet objectif, elle dispose de moyens scientifiques ou empiriques, simples ou sophistiqués, relevant de l'expérience personnelle ou dûment transmis par les pères, regroupés sous le terme général de la science de l'enseignement ou : Pédagogie.

II] DEFINITION :

C'est : «la Science de l'Education». Elle s'interroge sur les finalités à affecter à cette éducation, sur la nature des connaissances à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser.

Pour Bru c'est : « la théorie pratique de l'éducation. Elle est à l'éducation ce que la réflexion est à l'action. Cette réflexion doit améliorer la pratique. On peut être éducateur sans être pédagogue, ou pédagogue sans être éducateur, ou les deux» (Biblio 1).

Selon Passeron (Biblio 2), la pédagogie serait définie à partir de la notion de pouvoir. Ainsi, il différencie le pouvoir pédagogique, de la pédagogie et ses pouvoirs. En ce qui concerne le premier, l'étude expérimentale de l'apprentissage montre que l'action pédagogique est celle qui exerce l'influence la plus profonde et la plus durable sur la personnalité humaine. Elle réussit à inculquer aux individus des comportements de perception, d'organisation et d'action qui même lorsque les connaissances transmises se sont envolées, continue à faire sentir ses effets sous la forme de dispositions durables et transférables. Quant au second, il n'y aurait pas de pédagogie libertaire, c'est-à-dire de relation pédagogique d'où l'autorité serait absente. Les recherches de Lypitt et White (Connaissances annexes 1) montrent qu'il existe plusieurs manières d'exercer une influence pédagogique en fonction des types d'autorité dans la société où s'opère l'expérience. Le rapport de force nécessaire à toute relation pédagogique présente une particularité, il ne peut produire d'effet pédagogique qu'à condition de ne pas apparaître comme tel. L'étalage de la force par l'éducateur rend impossible la domination pédagogique. En d'autres termes, l'influence pédagogique suppose que ceux qui la subissent, croient à la légitimité des émetteurs et des messages pédagogiques.

La Pédagogie semble donc détenir un pouvoir important sur les individus, pouvoir qui permettrait une manipulation de ceux-ci par d'autres personnes. Ainsi, un groupe social qui déterminerait les fins et les moyens de l'action pédagogique, détiendrait un pouvoir sur les individus qui subissent cette action. On comprend bien alors pourquoi les pouvoirs publics ont toujours voulu garder une emprise certaine sur le domaine éducatif et pourquoi ils y ont sans cesse érigé des règles, des lois, regroupées dans les Instructions officielles diverses.

Comment inculquer ces fins et ces finalités à l'enfant ? Quels types de pédagogie utiliser ? De la pédagogie directive et militaire au laisser agir de la non-directivité, les expériences sont nombreuses tout au long de l'histoire de l'éducation. Nous tenterons de donner ici les principales méthodes pédagogiques que le système scolaire a développé au cours du XXème siècle.

III] TEXTES OFFICIELS ET PEDAGOGIE : Question à consulter

Il est toujours intéressant de noter les différences qu'il existe entre ce que nous appelons la théorie et la pratique, entre ce qui est écrit dans les textes et les lois, et ce qui se fait réellement dans la vie de tous les jours. La pédagogie n'échappe pas à cette règle.

Dès 1920, les prémisses d'une pensée pédagogique, élaborée sur la base de la psychologie de l'enfant se font jour. L'importance du jeu, la prise en compte de la fonction initiative et des intérêts propres de l'enfant gagnent petit à petit du crédit. Edouard Claparède (Biblio 3) et Ovide Decroly, pionniers de l'éducation nouvelle, inspirés par les théories de J. Dewey, bousculent les méthodes traditionnelles.

Les textes de 1907 et de 1925 sont pourtant marqués du sceau de la directivité. L'élève observe la démonstration de l'instructeur puis exécute le mouvement. C'est plutôt une pédagogie de reproduction qui est alors prônée. Instruction, démonstration, reproduction, correction semblent être les quatre temps de la démarche pédagogique.

On peut cependant remarquer la modernité surprenante des I.O de 1923 : «l'enseignement est essentiellement intuitif et pratique, la méthode inductive (...). C'est pour cette raison qu'à l'observation qui laisse encore l'écopier passif, nous préférons l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif ; à l'enseignement par l'aspect, il faut superposer une autre forme de la même méthode, l'enseignement par l'action»

Ainsi, la pédagogie officielle recommandée est celle de la méthode progressive et active. A la méthode concentrique, inspirée des principes édictés par Octave Gréard dans les I.O de 1887 (Connaissances annexes 2), il s'agit de préférer un autre style, une autre voie, une méthode nouvelle.

De même, la pédagogie active sera aussi préconisée dans les textes de 1938 sous la dénomination d'Ecole nouvelle. Mais là encore, pourrait-on dire, comme le pense d'ailleurs Antoine Prost (Biblio 4), les pratiques contredisent le discours.

Bien que les IO de 1938 soient moins coercitives, celles de 1941, sonneront une remise au pas de la jeunesse. Les textes vichystes renouent d'une certaine manière, avec la rigueur disciplinaire du début du siècle : «les élèves doivent se présenter en formation ordonnée, en chantant ; ils salueront le pavillon hissé au mât».

En 1945, les IO et le style pédagogique qui en découle, se veulent évidemment libérales. Le commandement cède progressivement la place à l'attitude pédagogique du professeur des IO de 67. Le dialogue entre l'enseignant et l'élève est amorcé. Il ira croissant au fur et à mesure des textes suivants.

Les années 60 que l'on a coutume de présenter en EPS, comme l'exemple type de la pédagogie du modèle, permettent toutefois l'émergence d'une certaine forme de créativité. En 1967, on peut lire dans les I. O : « il s'agit d'obtenir la participation active de l'élève, de prendre en compte les goûts spontanés de ceux-ci ; la pédagogie se veut de moins en moins directive au fur et à mesure du cursus, car il s'agit de développer le sens de l'initiative et de la responsabilité».

La libération sportive semble contribuer à la libération pédagogique.

Les IO de 85/86 placent quant à elles, au premier plan la concertation et la négociation du programme entre le professeur et l'élève. La relation s'égale entre les deux parties. Elle se place sur le pôle de l'échange et l'élève n'a plus à obéir à des commandements venus d'en haut. L'objectif étant d'accéder à l'autonomie. La pédagogie devient différenciée pour s'associer au contrat pour les élèves de collège dans les IO de 85 et se définir dans le projet pour ceux des lycées dans les IO de 86.

Celles de 1997 pour les collèges et 1999 pour les lycées ne feront que conforter un style pédagogique tourné vers la discussion entre les deux pôles éducatifs que sont l'enseignant et

l'élève, afin d'établir un contrat, un projet, et de tenter de le mener à son terme tout au long du cursus scolaire.

Dans les textes qui s'échelonnent de 1907 à 1941, exception faite de 1938, même si nous avons l'impression que la pédagogie active commence à s'installer à l'école, il nous faut bien admettre que la réalité est tout autre. L'enseignant commande à la classe et se situe dans l'immédiateté de la leçon. L'empreinte militaire est très nette dans le Manuel de 1907 et le Règlement de 1925 : «le maître démontre l'exercice, commande et surveille l'exécution; prévoit les accidents et les évite» (1907). Le regard et la voix sont les instruments de la relation pédagogique. Puis de 45 à nos jours, nous notons une nette évolution en faveur de la liberté et du laisser faire pédagogique. En effet, l'individu que l'on cherche désormais à former n'est plus le même.

L'enseignant ouvrier ou militaire du début du siècle s'est transformé en ingénieur de l'acte didactique. Et l'élève, en ingénieur de l'acte d'apprendre. Passif exécutant dans les années 1880, il doit avoir son compte d'activités qui le somme de devenir l'agent de sa propre transformation aujourd'hui.

IV] QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?:

Les conceptions de l'apprentissage ont évolué au cours du XXème siècle, comme ont évolué les conceptions de l'enfant et les rapports enseignants-enseignés. Nous disons souvent que nous apprenons par répétition ou par imitation. Nous ne faisons alors que décrire des comportements sans rien dire des opérations mentales qui y sont associées. Apprendre une habileté nouvelle contraindrait l'individu à une déstructuration/restructuration de ses capacités. Mais au préalable, aucun apprentissage ne peut avoir lieu sans une motivation première et un projet de l'élève. Thorndike disait d'ailleurs :

«une action suivie d'un état agréable pour le sujet a des chances d'être répétée, une action suivie d'un état désagréable a des chances de ne pas être reproduite» Loi de l'effet.

Apprendre, on le dit est toujours coûteux puisqu'il faut s'adapter à une situation nouvelle et donc contraignante. L'enseignant alterne des situations d'apprentissage et de sollicitation des ressources, avec des situations au cours desquelles, l'élève exprime ce qu'il sait. Pour reprendre la terminologie piagétienne, on peut dire que des phases d'accommodation et d'assimilations se succèdent. De plus, apprendre dépend de la capacité d'attention des élèves. Or cette capacité a ses limites : le traitement d'une certaine quantité d'informations simultanées que Miller nomme le chiffre magique : 7 ± 2 . Si l'enseignant dépasse un certain seuil, son action devient moins pertinente et même néfaste pour l'apprentissage. Pour terminer avec l'idée de J. Piaget, l'apprenant ne reçoit pas un savoir, il le construit. Ce n'est pas un contenant vide que l'on remplit. C'est par l'interaction avec son milieu que l'enfant élabore ses savoirs.

V] COMMENT APPREND-ON ? : [Question à consulter](#)

Il semble qu'il existe une hiérarchie temporelle à respecter pour permettre un gain de temps dans l'apprentissage et une facilitation de celui-ci.

- avant : la motivation (Connaissances annexes 3) joue ici un rôle fondamental à ne pas négliger. Pour cela il apparaît nécessaire de donner confiance à l'apprenant dans ses capacités de réalisation, de lui montrer l'intérêt de la tâche dans sa vie personnelle et de lui faire développer enfin un projet personnel individuel dans la réalisation de la tâche (être le meilleur, progresser pour soi-même etc). Les instructions verbales doivent être associées à la représentation de modèles du mouvement, référence à la théorie idéo-motrice (Connaissances

annexes 4) (Biblio 5), pour permettre une réalisation de celui-ci. Il y a alors une diminution de la quantité de pratique nécessaire pour atteindre le seuil de performance donné.

- pendant : les remédiations prennent ici tout leur sens pédagogique. En effet, certains élèves réussiront immédiatement l'exercice demandé, d'autres jamais et enfin certains après un temps plus ou moins long de répétitions. L'enseignant devra donc prévoir d'autres situations facilitantes ou plus difficiles pour répondre à la diversité de ces élèves. Cela lui permettra d'une part de maintenir leur motivation à l'égard de l'apprentissage, d'éviter le désengagement synonyme parfois de perturbation, mais aussi de ne pas mettre ces élèves en situations d'accidents (Biblio 6). L'importance des rétroactions verbales (Biblio 7), plutôt positives que négatives d'ailleurs, n'est pas non plus à négliger. D'une part, elles permettront de maintenir la motivation de l'élève, mais elles conforteront aussi l'enseignant dans la concordance des objectifs fixés par rapport au niveau des ses élèves.

- après : il s'agit ce que nous appellerons le rôle des informations ajoutées, souvent négligé. Pouvoir connaître rapidement l'écart entre le but à atteindre et le but effectivement atteint est fondamental dans l'apprentissage. Rioux et Thill (Biblio 8) montrent même l'intérêt de connaître cet écart pendant la pratique elle-même (Connaissances annexes 5). Ces informations courent parfois le risque d'être redondantes car dire au sujet qu'il a raté la cible, alors qu'il le sait déjà, peut avoir une influence néfaste sur lui et son apprentissage futur. Elles peuvent être aussi dans l'incapacité de signifier au sujet ce qu'il faut faire lors de l'essai suivant, et ainsi ne rien lui apporter, si ce n'est une reconnaissance supplémentaire de son échec. On doit en fait essayer de communiquer des informations stratégiques sur ce qui doit être fait. Ici, on bouscule l'idée selon laquelle l'enseignant doit éviter de donner des solutions aux élèves (cf J.P Famose).

VI] LES METHODES PEDAGOGIQUES : **Question à consulter**

Le début du siècle et l'hégémonie militaire et médicale s'appuient sur des méthodes pédagogiques strictes et dirigistes regroupées sous le terme de pédagogie traditionnelle, basées sur l'instruction contraignante et raisonnée de l'enfant. Le professeur transmettant son savoir à l'élève sans autre forme de procès. Dans cette conception, c'est par le travail et l'effort, sous l'autorité bienveillante du maître que l'enfant progresse. Avec l'apparition des pédagogies nouvelles, caractérisées par une centration sur l'enfant, sa nature, ses motivations et intérêts, les pédagogues semblent comprendre l'utilité de considérer l'apprenant comme une personne et non un objet que l'on cherche à remplir d'un savoir qu'il ne veut pas et dont il n'a que faire. Ces types de pédagogies nouvelles ont trouvé leur source dans des situations elles aussi nouvelles, ou les éducateurs se trouvaient confrontés à des obstacles inhabituels : enfants déscolarisés pour Pestalozzi, anormaux pour Montessori, inadaptés scolaires pour Decroly. On parle aussi, quelques années plus tard, de méthodes nouvelles ou actives influencées par la psychologie génétique, notamment au niveau de la reconnaissance de l'originalité de l'enfant et de ses structures intellectuelles et morales. Toutes ces méthodes dites nouvelles s'opposant à la pédagogie traditionnelle surtout sur le plan des relations entre élèves, du plaisir ressenti dans l'apprentissage et de la réciprocité des relations maître-élève.

Parallèlement, se développe aussi un style de pédagogie non-directif basé sur la vacance du pouvoir et la subordination des actes pédagogiques aux demandes des élèves (Rogers, Neil, Pagès...). Cette tendance incite sur le côté positif de la personne. Snyders émettra une critique virulente à l'égard de la non-directivité, estimant qu'elle ne peut déboucher que sur le conformisme et la reproduction, le dépassement ne pouvant provenir que de l'opposition contrôlée de l'adulte.

Ces différentes méthodes pédagogiques sont évidemment à rapprocher de l'évolution sociale, politique et industrielle de notre société. L'analyse de cette évolution peut prendre

plusieurs axes selon J. Marsenach (Biblio 9) : au niveau des contenus d'abord, avec un abandon des mouvements analytiques (1890-1950) pour une utilisation des activités sportives (1950-1970), et un élargissement des APSA proposées aux élèves (1970-1990); au niveau du rapport élèves-contenus ensuite, où on note un passage de modèles à reproduire strictement à des expériences à vivre quelques fois choisies par les élèves eux-mêmes, en passant par des solutions à trouver par les élèves puis à perfectionner ; enfin, au niveau de la relation enseignant-enseigné, du professeur qui dirige tout, aux élèves travaillant en ateliers où l'autorité du professeur s'exerce par des propositions de contenus et de situations, pour terminer par un dialogue permanent entre les deux parties pour le choix des objectifs et des activités.

Si nous devons nommer ces différentes approches pédagogiques, nous parlerions alors de méthodes dites traditionnelles, de pédagogies libérales (PPO, Pédagogie du Projet) et d'éducation où de pédagogies nouvelles (Pédagogie active et différenciée) qui devraient permettre à l'élève de s'exprimer, de prendre des initiatives, de le conduire vers plus de responsabilité et d'autonomie afin qu'il devienne le citoyen du XXIème siècle.

L'explication de cette évolution pourrait trouver sa genèse d'une part dans un premier temps d'un point de vue philosophique avec l'importance du pôle sociale de l'individu, puis sociologique et psychologique pour finir ; et d'autre part d'un point de vue culturel par la transformation de la représentation sociale du corps qui semble notamment avoir beaucoup imprégnée la formulation des objectifs de l'EPS. Nous serions passés d'un corps anatomique, à un corps énergétique, pour terminer par un corps total comprenant en plus une dimension affective.

VII] APPRENDRE EN EPS ? : **Question à consulter**

L'EPS est chargée de transmettre aux élèves des savoirs moteurs et des savoirs non-moteurs. Les premiers font intervenir des procédures qui se mettent en place progressivement au cours de la répétition du geste. Les seconds relèvent à la fois des connaissances propres à l'activité et des savoirs-être de type plus général.

Nous distinguerons sans hiérarchie particulière les aspects cognitifs, moteurs, perceptifs et décisionnels permettant d'apprendre.

- cognitif : dans cette perspective, le sujet est considéré comme un système de traitement de l'information assisté par des bases de connaissances stockées en mémoire avec des mécanismes de rappels.

- moteur : mise en place de la coordination (action motrice complète) et d'un contrôle moteur (adaptation des coordinations aux exigences de la tâche avec paramétrisation amplitude, vitesse, force afin d'obtenir ce que l'on attend).

- perceptif et décisionnel : augmentation de la quantité de connaissances mémorisées.

Mais cette distinction entre ces aspects n'est que formelle, car il est fréquent que le sujet soit confronté à une situation double tâches. Il doit alors se partager entre la tâche motrice et la tâche cognitive. Est-il préférable de commencer l'apprentissage par l'automatisation d'une tâche précise ou préférable de confronter directement le sujet aux situations de double tâches ? Ce problème illustre la dissonance existant entre la place à accorder respectivement aux parcours techniques et aux situations d'oppositions dans l'enseignement des sports collectifs par exemple.

La plupart des discours scientifiques suggèrent qu'il vaut mieux confronter les sujets directement à des situations de double-tâches. Certains éducateurs pensent au contraire qu'il vaudrait mieux opter pour la pratique préalable des habiletés techniques.

Avant 1970 la forme d'enseignement est alors axée sur l'animation. Le professeur est avant tout un animateur, un entraîneur parfois, qui utilise les APS comme support. L'élève est confronté à des tâches définies, précises. Il doit reproduire le geste juste, acquérir un savoir : la technique de l'APS. Il se trouve dans l'état de non savoir, alors que l'enseignant le possède. La pédagogie du modèle utilisée repose sur l'écart par rapport au modèle, c'est-à-dire à la norme. Une place importante est laissée à l'explication et à la démonstration. Le mouvement global est détaillé en parties plus petites (sous-buts) qui se juxtaposent ensuite pour donner le geste final.

Dans les années 70-80 le contenu d'enseignement en EPS s'identifie aux pratiques sociales (PPO). L'élève est confronté à des situations plus ouvertes, il a une part d'activité. Les tâches deviennent semi-définies pour faire référence à J.P. Famose. La pédagogie de type incitatif, la relation enseignant-enseigné tiennent une place plus importante, comme le montre notamment B. Knapp (Biblio 10) (Connaissances annexes 6). Cependant, l'élève est toujours considéré comme un objet de formation. Les savoirs sont ceux de l'enseignant mais il les délègue de plus en plus. L'élève ne construit pas encore ses savoirs, mais il met seulement en place ceux du professeur dans des situations aménagées. Les solutions apportées par l'enseignant apparaissant comme seules valables. La notion technique reste toujours présente, mais plutôt que de l'imposer, le professeur fait en sorte que l'élève la découvre lors de situations variées. Cette pédagogie de la découverte guidée semble être un artefact pour motiver l'élève et le faire entrer dans l'activité. Le pouvoir du professeur n'est plus directe mais médié par l'aménagement du milieu.

Au cours des années 80-90 apparaît une centration sur l'apprenant et l'acte pédagogique. La loi d'Orientation de L. Jospin du 10/07/1989 place «l'élève au centre du dispositif éducatif». La construction des contenus d'enseignement ne dépend plus uniquement de la logique interne des APS, mais aussi et surtout de celui qui les utilise. L'acquisition de ces contenus d'enseignement passe par une connaissance des potentialités physiques et cognitives de l'élève. Ils se veulent spécifiques à la discipline d'enseignement qu'est devenu l'EPS lors de sa réintégration au Ministère de l'Education Nationale. L'élève est confronté à des tâches semis ou non-définies. Les réponses qu'ils trouvent sont valorisées. Il se trouve face à des situations problème qui nécessitent une réalisation et une utilisation des opérations mentales (si je fais cela.....alors....il va se passer cela). C'est la conception cognitiviste de l'apprentissage qui est à l'honneur. La pédagogie utilisée est du style appropriatif. L'intérêt est porté sur les besoins de l'élève qui vit des expériences et construit son savoir. La pédagogie du contrat est le plus souvent utilisée.

Depuis les années 90, la notion de contenu d'enseignement semble être davantage liée à une notion de compétences à acquérir et d'objectifs à atteindre. Cela fait référence aux compétences que l'on demande à toutes personnes de posséder pour trouver du travail. L'élève doit mobiliser les compétences qu'il a apprises pour résoudre le problème face auquel il se trouve. Il doit, prélever les informations, prendre une décision et l'exécuter. L'apprentissage se conçoit comme une action et le résultat de l'action. Ceci correspond à la théorie de Vigotsky, le développement de la zone proximale, reprise par L. Allal (Biblio 11) en 1979 sous une autre forme par le **décalage optimal (lexique 1)** entre la structure de la tâche et la structure du sujet. On parle fréquemment de pédagogie différenciée, il semble qu'elle devienne une préoccupation majeure pour les enseignants. Ils sont en effet confrontés à des différences d'acquis de plus en plus importantes pour une même classe d'âge. La mise en œuvre d'une telle démarche, en partie dépendante des effectifs et des possibilités matérielles, est plus souvent envisagée sous l'angle de la différenciation des réalisations motrices que sous l'aspect des difficultés d'apprentissage rencontrées pour effectuer ses réalisations. Il faudrait que la différenciation se manifeste plus par des groupes de besoins que par des groupes de niveaux, aboutissant parfois à une séparation artificielle filles-garçons. Le

travail est souvent organisé en référence à des niveaux d'habileté à atteindre. L'évaluation diagnostique d'abord puis formative ensuite sont étroitement liées à ce processus. On note cependant l'apparition de «contrats différenciés» qui recoupent et confirment les évolutions relevées en ce qui concerne la conception de l'EPS.

On peut enfin souligner les importants travaux réalisés notamment dans les ZEP et dans les lycées professionnels, sur les conséquences pédagogiques et didactiques de la prise en considération des représentations des élèves comme base de tout acte pédagogique.

La différenciation pédagogique est une préoccupation réelle des enseignants d'EPS et de tout le système éducatif, dans la mesure où l'on y voit les meilleures chances d'efficacité pour les élèves, mais aussi parce que cette pédagogie plus individualisée est une des clés de la responsabilisation et de l'accès à l'autonomie. Autonomie de la personne dans les apprentissages, qui n'est autre qu'un des objectifs essentiels des nouveaux textes concernant le lycée. Placer les lycéens, aujourd'hui plus qu'hier, en situation de réussite suppose qu'ils progressent aussi en EPS. Car il n'y a pas d'éducation sans progrès. Cette exigence du progrès pour tous, qui doit contribuer à fonder une société républicaine et démocratique, n'est pas partagée équitablement par tous les élèves. C'est le défi égalitaire d'aujourd'hui. Cela suppose des stratégies éducatives complexes et adaptées à tous. Des modes d'entrée dans l'activité et des modes de pratiques motivants (compétitif, convivial, récréatif.....). Toutes ces nouvelles facettes sont à explorer pour permettre à tous d'entrer dans la culture physique, sportive et artistique.

VIII] CONCLUSION :

Les rapports de l'Education Nationale mentionnaient, il y a quelques temps, l'absence de prise en compte de l'âge, des besoins, des représentations, des niveaux de développement, bref de l'individu dans sa totalité, dans la pédagogie des enseignants d'EPS. Il semblerait qu'ils aient bien entendu cette demande, et cherchent désormais à répondre à ces préoccupations. L'arrivée de la pédagogie différenciée est une réponse flagrante. S'il est exact qu'un enfant acquière plus vite une habileté qu'un adulte, ce n'est pas uniquement parce qu'il a une efficacité plus grande, mais aussi à cause d'autres facteurs comme la motivation, l'acceptation du risque, la curiosité, le projet personnel, autant d'aspects que l'enseignant tente de prendre en compte au sein de l'acte pédagogique.

Avec Wallon et Piaget, le développement était conçu comme une évolution se déroulant à un rythme discontinu, de palier en palier, de stade en stade. Aujourd'hui, la notion de stade est controversée et le développement souvent décrit comme une évolution régulière, continue et sans ruptures. On définit l'apprentissage, non plus comme l'acquisition de savoirs-faire étroits, mais comme la construction de programmes généraux, flexibles et transférables permettant de s'adapter à toutes les situations que l'individu de notre société est susceptible de rencontrer.