

Québec français

Jean Piaget et l'éducation

Louise Allaire-Dagenais

Le monologue au Québec
Number 49, March 1983

URI: id.erudit.org/iderudit/55422ac

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Allaire-Dagenais, L. (1983). Jean Piaget et l'éducation. *Québec français*, (49), 72–73.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1983. This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online. [<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>]



This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research. www.erudit.org

Jean Piaget et l'éducation

La description très détaillée du développement intellectuel à laquelle son œuvre a donné naissance ainsi que les liens étroits qu'elle a mis en évidence entre le développement et l'apprentissage constituent les aspects majeurs de la contribution de Jean Piaget au domaine de l'éducation.

Cependant, le caractère complexe de la théorie opératoire de l'intelligence et ses multiples facettes ont servi à justifier, souvent d'ailleurs après coup, des choix pédagogiques et éducatifs très divers et parfois même contradictoires: d'une part l'école active, la pédagogie du jeu, les méthodes non directives, par exemple, mais aussi, d'autre part, un enseignement scientifique précoce ou un enseignement systématique de la logique mathématique ou même de la linguistique structurale dès le niveau primaire.

On peut dès lors se demander si la théorie opératoire est susceptible d'apporter une contribution originale aux questions que pose le problème de l'apprentissage en milieu scolaire. On attend d'elle qu'elle réponde aux questions de savoir « quand » faire apprendre et « comment » faire apprendre.

« Quand » faire apprendre : le dilemme du niveau de préparation

L'ordre d'apparition des différentes conduites intellectuelles, l'âge moyen auquel elles apparaissent chez les enfants correspondent à ce qu'on pourrait appeler l'aspect normatif de la théorie opératoire, qui constitue souvent le premier aspect auquel on s'intéresse en rapport avec les applications à l'éducation qui découlent des travaux de Jean Piaget. Le niveau de préparation intellectuelle dont disposent les enfants lorsqu'ils sont confrontés à de nouveaux apprentissages est en rapport avec les

louise allaire-dagenais

instruments d'assimilation propres aux différentes étapes de leur développement. L'élaboration des programmes scolaires et le choix des contenus d'apprentissage devraient dès lors s'appuyer sur une connaissance approfondie de la séquence des stades du développement logique. Comment, par exemple, espérer enseigner l'addition ou la multiplication à un enfant qui n'a pas la conservation du nombre, c.-à-d. pour qui le fait de rapprocher ou d'éloigner les éléments d'une collection (les jetons d'une rangée, par exemple), a pour effet de diminuer ou d'augmenter le nombre de jetons? De même, comment enseigner les différents temps des verbes à un

Aux États-Unis, le nombre de « Piaget summer school », souvent installées en milieu défavorisé, s'est multiplié depuis quelques années. Il y en a une à Washington, dans les locaux qui abritent aussi le « Children's Museum ».

enfant dont la notion de temps est encore indifférenciée et qui est incapable de sérier les événements du passé ou du futur les uns par rapport aux autres?

L'écart entre le niveau de préparation des élèves et les exigences des programmes en termes d'opérations intellectuelles peut cependant donner naissance à un dilemme: ou bien les élèves sont prêts, du point de vue de leurs structures logiques, à comprendre telle notion particulière (et certains en concluent qu'il est alors temps de leur enseigner cette notion, alors que d'autres au contraire en concluent qu'il est désormais inutile de leur enseigner ce qu'ils sont maintenant capables de

découvrir eux-mêmes), ou bien ils ne sont pas prêts (et certains en concluent qu'il faut attendre qu'ils le deviennent, alors que d'autres soutiennent que précisément l'intervention pédagogique doit dans ce cas favoriser le développement logique).

La question de l'apprentissage scolaire se trouve ainsi posée et on peut l'énoncer dans les termes suivants: l'apprentissage peut-il contribuer au développement intellectuel ou doit-il au contraire « attendre » le développement? Il faut rappeler que l'école piagétienne, contrairement à l'école behavioriste, a toujours soutenu que les mécanismes du développement n'étaient pas réductibles à ceux de l'apprentissage et qu'ils pouvaient au surplus éclairer ces derniers, voire même les expliquer. La solution du dilemme posé par le niveau de préparation réside donc dans la façon dont on peut mettre en œuvre les mécanismes d'apprentissage qui sont inhérents au processus de développement intellectuel c.-à-d. à la façon dont on peut « faire apprendre ». Ceci nous conduira à rappeler le rôle central accordé par Piaget à l'action dans le processus d'élaboration des connaissances.

« Comment » faire apprendre et résoudre le dilemme du niveau de préparation

Piaget accorde à l'activité autonome de l'enfant un rôle déterminant dans le développement intellectuel. Tous les facteurs du développement supposent l'engagement actif de l'enfant dans ses interactions avec le milieu physique et humain.

Cependant, le souci de la transmission des connaissances entrave parfois considérablement les efforts pour donner à l'initiative et à l'activité toute la place qu'elles devraient avoir dans la salle de



Les rapports entre la théorie opératoire de l'intelligence et les pratiques éducatives suscitent l'intérêt d'un public de plus en plus vaste. Aux États-Unis, par exemple, la moitié des membres de la « Jean Piaget Society » sont des enseignants. En outre, chaque année depuis 1971, se tient une rencontre interdisciplinaire organisée par l'Hôpital pour enfants de Los Angeles et l'École d'éducation de l'Université de Californie du sud.

Par exemple, si l'enfant qui commence à compter ses doigts s'aperçoit qu'il n'arrive pas toujours au même résultat, il recommencera à les compter aussi longtemps qu'il n'arrivera pas à un nombre constant; cette activité de dénombrement présentera pour lui un intérêt jusqu'au moment où il la maîtrisera parfaitement et où les nécessités de l'adaptation exigeront qu'il s'applique à d'autres accommodations.

Cette brève analyse de la façon dont se déclenche l'activité du sujet permet maintenant d'envisager sous un angle nouveau la définition du niveau de préparation: l'enfant comprend ce que ses instruments de connaissance lui permettent d'assimiler, mais il peut aussi accommoder, modifier progressivement, par l'exercice, ses schèmes d'assimilation, en fonction de ce que la nécessité ou l'intérêt lui imposent de comprendre ou d'accomplir. Les situations susceptibles de déclencher l'activité de l'enfant sont donc celles qui exigent des efforts d'adaptation, mais ce sont aussi celles sur lesquelles ses instruments de connaissance ont déjà quelque prise, sans quoi les probabilités que l'enfant s'y intéresse sont faibles, faute d'indices qui lui inspirent confiance dans la possibilité réelle d'arriver à les maîtriser.

En ce sens, les écarts qui existent entre le niveau de fonctionnement spontané des enfants ou des adolescents et les prérequis cognitifs des programmes scolaires peuvent certainement, s'ils ne sont pas démesurés, alimenter la curiosité intellectuelle et constituer des occasions de progrès cognitif, grâce aux activités d'accommodation qu'ils suscitent. Le dilemme des rapports entre le niveau de préparation intellectuelle et l'apprentissage scolaire se trouve ainsi levé, dans la mesure où les interventions

pédagogiques savent jouer un rôle stimulant et générateur d'interactions entre l'enfant et la réalité, entre les mécanismes de l'assimilation et ceux de l'accommodation.

En guise de conclusion : y a-t-il une place pour le maître dans la classe de Piaget ?

L'œuvre de Piaget invite à l'élaboration d'un modèle de l'apprentissage qui tienne compte des données actuelles sur le développement intellectuel. Elle attribue à l'activité assimilatrice et accommodatrice de l'enfant un rôle primordial dans la construction du mécanisme de la connaissance et dans l'acquisition des connaissances. On « n'enseigne » pas le développement intellectuel ni les structures du raisonnement; ils ne peuvent que se construire par la coordination des actions.

Mais quand les enfants sont curieux, actifs intellectuellement, quand ils bénéficient d'occasions d'expériences et d'échanges entre eux, ont-ils besoin d'un maître? La réponse à cette question exige qu'on se mette à la place des enfants: les adultes font partie, paradoxalement, de la réalité enfantine. Les enfants et les adolescents sont curieux (au moins de temps en temps) de ce que font, pensent et savent les adultes. Ces derniers constituent donc pour eux des interlocuteurs en même temps que des agents de transmission culturelle.

De plus, il appartient au professeur, dans le contexte pédagogique actuel, d'identifier les situations susceptibles de stimuler l'intérêt et de déclencher l'activité de l'enfant. Mais pour cela il faut savoir faire place à l'erreur, c.-à-d. reconnaître le caractère inévitable, nécessaire des erreurs que les enfants commettent, compte tenu du niveau de développement qui est le leur à un moment donné. De ce point de vue, il appartient aussi au maître de soutenir l'enfant dans son apprentissage en lui inspirant confiance dans ses propres capacités de développement.

Quelques titres sur les rapports entre l'œuvre de Jean Piaget et l'éducation

- CAMBON, J. « Jean Piaget et la recherche française en éducation ». *Bulletin de Psychologie*, 1976-77, 30(326-328), 165-169.
- CRAHAY, M. « Piaget et la pédagogie: une confrontation difficile, mais prometteuse ». *Éducation, Tribune libre*, 1982, 188, 27-39.
- PIAGET, J. (1969). « Psychologie et pédagogie ». Paris: Éditions Denoel. ■

classe. Puisqu'il peut y avoir activité intellectuelle sans activité physique, manipulations ou expériences avec les objets, puisqu'il semble possible d'expérimenter, de vérifier, de connaître de manière indirecte par l'intermédiaire d'un professeur, c.-à-d. par procuration, en quelque sorte, on compte que l'élève a ce qu'il faut et fait ce qu'il faut pour comprendre et apprendre. S'il est vrai qu'on peut regarder, écouter, observer et cependant être actif intellectuellement, il n'en reste pas moins qu'agir c'est aussi autre chose que voir agir, que raisonner c'est aussi autre chose que se voir exposer un raisonnement et que discuter c'est aussi autre chose qu'être le témoin muet de discussions conduites par d'autres.

Si l'implication active ne saurait être imposée à l'enfant, elle peut cependant lui être proposée. Certaines situations, en effet, semblent particulièrement susceptibles de déclencher son activité: ce sont celles qui créent chez lui un « conflit cognitif ». Le concept de conflit cognitif, qui a inspiré toute une série de travaux sur l'apprentissage des structures logiques, tire sa signification de ses rapports avec les mécanismes de l'adaptation. Lorsque les tentatives d'assimilation ne suffisent pas à assurer l'adaptation, les anticipations de l'enfant se voient contredites par la réalité: c'est alors qu'il y a conflit cognitif et déclenchement du processus d'équilibration; le sujet doit modifier ses schèmes d'assimilation, les accommoder, jusqu'à ce qu'ils lui assurent la maîtrise de la situation, la résolution du problème ou la compréhension de la notion, selon le cas.