

Des éléments de réflexion pour organiser l'apprentissage

Une conception de l'apprentissage.

Apprendre ce n'est pas (seulement) s'entraîner !

Pour des raisons de commodité, nous considérons que, lors de l'acquisition d'une compétence, il y a motivation, montage et rodage. Lors de la motivation l'individu comprend l'avantage qu'il y a à fournir l'effort nécessaire à l'acquisition de la compétence. Pendant le montage il construit la nouvelle compétence: il acquiert les aspects déclaratif et procédural de la compétence. Pendant le rodage, il affine la compétence nouvellement acquise jusqu'à atteindre le degré d'expertise souhaité.

Robert.Brien@ten.ulaval.ca Apport des sciences cognitives à la technologie éducative. 13/04/00

La notion d'apprentissage est complexe et variée. Derrière le mot « apprendre » se cachent de nombreuses représentations, même chez une seule personne. Chacune trouve une place articulée dans l'ensemble plus complexe des représentations constituant le système explicatif du monde de celui qui parle. C'est à partir de ce système explicatif du monde que se construit le sens de la vie et c'est en fonction de ce dernier que, par exemple, se prennent au jour le jour les centaines de décisions nécessaires à l'organisation de la vie d'une classe. Les nombreuses représentations possibles de tout concept nous obligent donc à préciser autant que faire se peut celle d'où l'on parle, si l'on désire se donner une chance d'être compris.

Dans le texte qui suit, nous réserverons le terme « apprendre » pour signifier l'ensemble des actions posées par un sujet pendant son cheminement entre le temps où il n'a pas encore une compétence et le temps où il commence à en maîtriser les aspects les plus significatifs aux yeux de tous. Passé ce premier seuil de maîtrise, il nous faudra alors parler d'entraînement, en sachant que cette période pourrait aussi être appelée « apprentissage » puisqu'elle permet l'acquisition de la précision et de la rapidité dans la maîtrise de la compétence. Cependant, mélanger le temps d'acquisition avec le temps d'approfondissement ne permet pas de clarifier les deux problématiques, pourtant très distinctes, même si elles sont bien en continuité telle, que le passage de l'une à l'autre est loin d'être aussi clair que ne pourrait le laisser supposer notre distinction théorique.

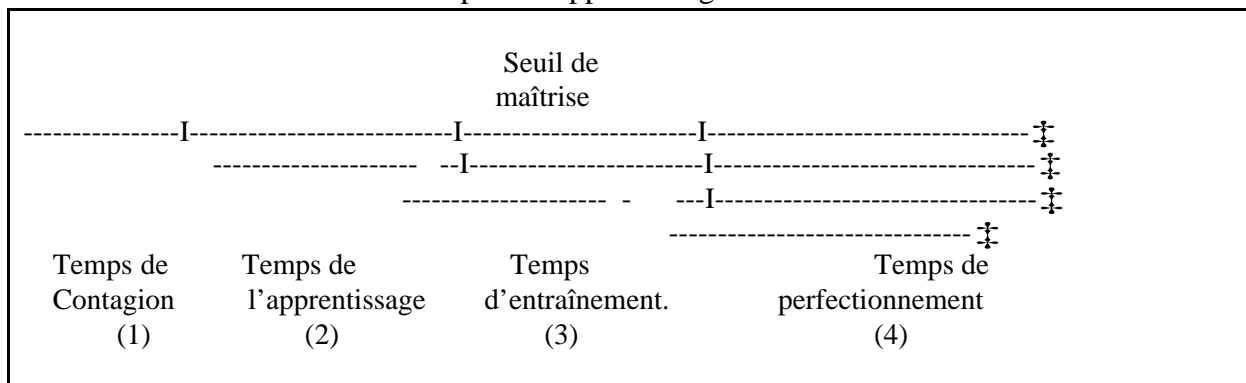
Prenons une compétence visuellement facile à percevoir : «nager». Après s'être donné l'envie de nager pour quelque motif que ce soit, il faut apprendre. Ensuite, il faudra améliorer le geste et la rapidité en s'entraînant régulièrement. En d'autres termes, on peut dire qu'entre le désir de savoir nager et le temps où un observateur extérieur pourra considérer que l'apprenant sait nager parce qu'il se débrouille dans l'eau, il y a le temps de l'apprentissage. Quand l'apprenant saura nager, l'enseignant pourra lui proposer des exercices et des conseils variés pour améliorer, au niveau de la précision et de la vitesse, la compétence présente.

Mais que faire quand l'enfant fait ses erreurs pour construire les premiers rudiments ou aspects de la compétence ? Que d'essais ont été tentés dans l'histoire de la méthodologie de l'apprentissage de la natation ! Et la recherche est loin d'être terminée.

Ce qui est vrai pour l'apprentissage du «savoir nager» ne l'est-il pas pour toutes les compétences ! Ne sommes-nous pas toujours en train d'essayer d'améliorer les démarches, la méthodologie de l'entraînement plutôt que de chercher ce que nous pourrions faire au niveau de l'apprentissage proprement dit ? La difficulté de reconnaître nos limites pendant la construction personnelle par l'apprenant des premiers aspects d'une compétence ne nous conduit-elle pas à passer trop vite à des techniques d'entraînement ? « Une volonté de ne pas savoir » comme dit Philippe Perrenoud (Vie pédagogique – novembre – décembre 95, p. 4).

Le contexte général de ce qu'on appelle traditionnellement l'apprentissage peut se présenter de la manière suivante :

Temps de l'apprentissage.



Le temps (1) correspond à cette période où l'on prend conscience de l'existence d'une compétence à acquérir en vivant avec d'autres personnes qui mettent cette compétence en œuvre. *«Je ne peux avoir envie d'apprendre à jouer de l'harmonica si je ne sais pas que cet instrument existe et si je ne vois jamais personne en jouer, ou si je ne lis rien à ce sujet,...*» Les manières de construire sa motivation pour apprendre une compétence sont multiples. Cependant, de nombreuses observations et recherches pourraient nous porter à penser que c'est dans la relation à l'autre, aux autres, que la motivation naît et s'entretient. Que l'on cherche, par exemple, les sources de la motivation à passer du temps pour tel ou tel hobbies. Dans un contexte de classe, c'est un temps où ce que fait l'enseignant, ses attitudes, sa manière d'être, les activités qu'il choisit de vivre lui-même, prennent une importance capitale pour l'ouverture d'esprit et le goût de la recherche des enfants. De même, pour chacun d'eux, ce que font les autres est aussi important pour l'éveil et la persistance de la motivation à acquérir telle ou telle compétence.

Le temps (2) correspond plus précisément au temps pour lequel nous voudrions réserver ici la dénomination de *temps d'apprentissage*. C'est le temps où les actions de l'apprenant n'ont pas toujours de rapport avec la compétence telle quelle est attendue. Elles sont pourtant directement nécessaires à l'acquisition de cette compétence. Entre un enfant marchant à quatre pattes, ou essayant de se mettre debout devant une chaise et la marche autonome, il y a une grande différence.

Mais en même temps, ce sont trois actions intimement liées dans le processus de l'apprentissage de la compétence «marcher». Entre un enfant qui joue avec un livre, ou qui invente son histoire en tournant les pages d'un livre, ou qui joue au *Memory*, et la lecture courante, il y a aussi de grandes différences. Ce sont pourtant des actions intimement associées à l'apprentissage de la compétence « lire».

Dans le contexte scolaire, le temps de l'apprentissage demande un travail important de la part de l'enseignant :

- prévoir les situations complexes permettant les premiers essais de l'apprenant de manière telle que ce dernier puisse voir peu à peu le rapport avec la compétence à acquérir ;
- assurer un climat affectif positif et assurer la sécurité nécessaire pour que l'apprenant accepte de ne pas réussir immédiatement sans se sentir en échec,
- accepter personnellement les difficultés de réalisation et les différences de rythme entre apprenants ;
- assurer des sollicitations variées, répétées et fréquentes sur un laps de temps relativement court.

Le temps (3) permet un travail beaucoup plus autonome de la part de l'apprenant. Il lui «suffit» de répéter plus ou moins souvent, dans des contextes plus ou moins variés, les premiers éléments maîtrisés de la compétence en construction. Le rôle de l'enseignant consiste à fournir un nombre suffisant de situations, si possible complexes et variées, permettant l'approfondissement de la précision et de la rapidité dans l'utilisation de la compétence.

Le temps (4) n'est plus de la responsabilité de l'enseignant. Il s'agit de l'entraînement pour devenir un spécialiste de la compétence, pour devenir un champion, un artiste reconnu,... Il y va ici de la part d'individualité de chacun, ce qui va au-delà de la compétence de base nécessaire à « l'honnête homme », ou « citoyen responsable ».

Repérer les compétences à acquérir.

La nécessité d'organiser les temps (1) et (2) est plus grande dans les débuts de la scolarité, et notamment pour les compétences dites de base dans l'enseignement fondamental : apprendre à structurer l'espace, à lire, à calculer,...; Cependant, on retrouve ces temps (1) et (2) dans la suite de la scolarité, par exemple, quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère ou lorsqu'on aborde un tout nouveau domaine en mathématique, en sciences, etc.

Si on parle beaucoup, dans les écoles, du temps (1) et de la motivation, présente ou non chez les apprenants, on parle beaucoup moins du temps (2) pour se concentrer sur le temps (3), probablement parce que travailler la précision et la rapidité d'une compétence nous renvoie moins à notre incapacité «d'apprendre à la place de l'autre».

C'est dans le temps (2) que l'on peut parler de construction de savoir... L'enseignant y est vraiment confronté au fait que c'est l'enfant qui apprend et que son rôle se limite ici à mettre en place les conditions favorisant cet apprentissage. Par contre, quand l'apprenant a dépassé

le premier seuil de l'acquisition d'une compétence, toute sollicitation lui permet de progresser puisqu'il s'entraîne à améliorer la base déjà construite. Ce qui peut faire croire à l'enseignant qu'il peut apprendre quelque chose à ses élèves, oubliant que c'est toujours l'apprenant, et lui seul, qui apprend.

Illustrons les propositions précédentes pour l'apprentissage du «savoir-lire». Apprendre à lire en lisant, en explorant des textes, peut être vécu comme un travail lent et difficile pour les enfants qui n'ont pas encore construit les aspects nécessaires au fonctionnement de cette compétence «explorer un écrit» : par exemple, être sensibilisé à l'aspect sonore de la langue (conscience phonologique), avoir une idée des fonctions de la lecture, de la nature alphabétique de la langue, de la stabilité de sens d'un texte écrit, ... Il est donc tentant de parler de pré-requis alors qu'il s'agit du véritable apprentissage à réaliser et plus encore d'oublier ce temps (2), et même le temps (1), pour proposer au niveau du temps (3) des activités répétitives concernant un détail de l'acte de lire, par exemple mémoriser une des associations de phonèmes et de graphèmes correspondants. C'est une compétence à la portée de presque tous les enfants.

Quand ils abordent la lecture, ils mémorisent depuis longtemps. Ils sont donc en situation d'entraînement de la compétence «mémoriser» dans un nouveau contexte.

Si la grosse majorité des enfants sont capables de cette performance, seuls ceux qui ont construit les aspects de la compétence «lire» au niveau du temps (2) pourront vraiment lire parce qu'ils sont en situation d'entraînement sur ces aspects chaque fois que l'enseignant propose une activité dépassant les exercices d'association. Les autres enfants, à qui on a proposé l'entraînement de la mémoire et qui n'ont pas appris à lire au temps (2), se retrouvent très vite en difficulté quand l'enseignant propose des activités se rapprochant davantage de l'acte de lire. C'est ainsi que certains, à force d'entraînement, sont capables de prononcer l'ensemble d'un texte (mémoire des associations) sans comprendre le moindre mot prononcé, un peu comme s'il s'agissait d'une langue étrangère.

Il faut déjà savoir

C'est pendant le temps (2) que les pratiques conditionnantes sur de petites unités de matière ou sur des aspects partiels de la compétence sont les plus «mortelles» à long terme.

Paradoxalement elles sont plus gratifiantes à court terme, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Elles permettent des réussites rapides mais elles installent des mécanismes de fonctionnement mental inadéquats. Quand on a appris à taper à la machine avec deux doigts, le mécanisme mis en place sert d'obstacle majeur, très difficile à dépasser, pour apprendre à taper avec les dix doigts. Tous les mécanismes mis en place par le découpage des apprentissages vont, au fur et à mesure de la scolarité, servir d'obstacle à l'apprentissage de véritables compétences. Seuls ceux qui auront pu éviter une prégnance trop grande de ces mécanismes, parce qu'ils étaient déjà, au moins, au seuil de la compétence avant de l'utiliser à l'école, vont pouvoir progresser et seront considérés comme de bons «élèves».

Quelques autres, au prix d'un effort immense, réussiront tant bien que mal à dépasser les mécanismes mis en place et à faire face aux exigences des contrôles scolaires... Ils serviront de justification à la poursuite des pratiques habituelles : «Vous voyez bien que c'est possible ». Tous les autres seront dans de telles difficultés qu'ils ne s'en sortiront pas et perdront rapidement toute motivation à essayer. Comme nous connaissons peu de chose sur la manière d'être efficace pendant les temps (1) et (2), nous nous contentons de regretter le manque de motivation des apprenants ou nous accusons les parents et ceux qui nous ont précédés dans la scolarité de ne pas leur avoir appris ce qu'il fallait.

De nombreux éléments sont pourtant déjà disponibles pour dépasser ce paradoxe, parfois seulement sous forme de questions mieux formulées, plus pertinentes. Cependant, tout reste à explorer dans ce temps (2) de l'apprentissage si nous voulons vraiment aider ceux de nos élèves qui nous arrivent sans ces «débutants» de compétences et parfois sans la motivation à se mobiliser à leur propos.

Joseph Stordeur

APPRENDRE ...

Apprendre, c'est une aventure*. Il ne s'agit jamais de suivre un chemin balisé, où les difficultés seraient prévues et donc en partie évitées.

Partir à l'aventure, c'est bien sûr avoir une idée de la direction que l'on va prendre, mais sans connaître, ni le chemin exact, ni le point d'arrivée possible.

Éduquer, c'est préparer chacun à vivre les émotions positives et négatives provoquées par les exigences du voyage, c'est accueillir avec autant de sollicitudes les manifestations de plaisir et de déplaisir.

Comment supportons-nous les difficultés vécues par d'autres?

Apprendre, c'est un risque. Le changement des habitudes, des croyances et des explications que l'on s'est déjà forgées sur le fonctionnement du monde modifie le cocon dans lequel on vit tranquillement, dans lequel on se sent en sécurité. Il n'est donc pas possible d'apprendre vraiment sans le goût du risque.

Éduquer, « c'est accompagner les risques de la vie et non les éviter »**, c'est aussi n'assurer qu'une base minimum favorisant l'envol de chacun selon ses propres forces.

Notre sentiment personnel de sécurité ne nous entraîne-t-il pas trop souvent à la surprotection?

Apprendre, c'est un effort. Les savoirs (savoir-faire, savoir être, savoir devenir) ne se donnent pas. Ils se conquièrent dans un travail d'analyse et de synthèse successives toujours à refaire comme dans une spirale sans fin. Ils se construisent et se reconstruisent en confrontation avec ce qui est déjà là. Découvrir ce qui est neuf pour soi et quitter ses certitudes ne se fait pas sans efforts.

Éduquer, c'est provoquer la confrontation au monde, c'est favoriser le conflit cognitif. C'est déséquilibrer l'enfant dans son cheminement.

Quelle conception avons-nous de la difficulté, quelle valeur attribuons-nous à la confrontation, aux conflits?

Apprendre, c'est se tromper. L'erreur, même répétée, est indispensable à l'apprentissage, parce que sa prise en compte consciente pendant le cheminement vers une compétence, va permettre son évitement dans les situations d'utilisation .

Éduquer, c'est non seulement accepter les erreurs, mais surtout les valoriser comme briques nécessaires pour une construction solide.

Acceptons-nous de nous tromper pour apprendre avec nos enfants?

Apprendre, c'est créer, mais pas à partir de rien! Entre la spontanéité d'expression personnelle et la capacité de création dans un contexte contraignant, le chemin est long et semé d'embûches. Il est nécessaire de s'approprier activement un grand nombre « d'outils » pour devenir capable de les utiliser ensuite créativement en dépassant et transcendant sa spontanéité.

Éduquer, c'est non seulement mettre les conditions favorisant la libération de l'expression personnelle, mais c'est aussi mettre les contraintes provoquant l'épanouissement de la créativité de tous.

Ne confondons-nous pas trop souvent créativité avec expression spontanée ?

Apprendre, c'est un plaisir. Non un plaisir immédiat, donné par les objets ou les situations attrayantes, mais le plaisir de celui qui avance face aux difficultés et qui se sent grandir parce qu'il se dépasse, parce qu'il prend peu à peu possession de lui-même et du monde qui l'entoure. Le plaisir de la montée n'est-il pas aussi important que celui de l'arrivée !

Éduquer, c'est aider à prendre conscience de ses progrès, c'est favoriser l'expression des émotions de chacun en les reconnaissant comme importantes et en évolution.

Ne confondons-nous pas trop souvent attrayant et motivant?

Apprendre, c'est un enrichissement. L'école est un lieu et un moment pour apprendre à s'engager, à explorer, à s'exprimer, à se discipliner, à entrer en contact avec les autres, etc. C'est la prise de conscience de ses manques qui met l'enfant en route vers de nouveaux apprentissages. C'est la prise de conscience de ses richesses nouvelles qui maintiendra son désir d'apprendre toute sa vie.

Éduquer, ce n'est pas juger, classer, contrôler, mais organiser des situations volontairement sollicitantes par rapport aux manques constatés.

Ne passons-nous pas parfois plus de temps à constater les manques du milieu familial ou de nos prédécesseurs qu'à chercher les moyens d'y faire « face » pour l'épanouissement de tous les enfants ?

Apprendre, c'est entrer dans une communauté. Tout apprenant doit d'abord s'approprier « la culture » de ceux avec qui il vit. Il s'agit donc de partager, d'échanger, de mettre ses pas dans les pas de ceux qui nous ont précédés.

Éduquer, c'est proposer le patrimoine du milieu et de l'humanité de telle sorte que pour chacun se soit une aventure, un risque, un effort, une création, un plaisir, un enrichissement, une appropriation aux couleurs et aux reflets personnels.

Notre conception de la différenciation privilégie-t-elle les conditions matérielles de la vie ou les manières de la vivre?

Joseph. Stordeur(1998)

* Structure inspiré de : François de Closets. Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine. Édition du Seuil, 1996, 347 p.

** Christine Ollivier. Univ. Paris X.