



Des éléments de réflexion pour organiser l'apprentissage

Textes de la valise pédagogique « Clés pour le cycle »

Charte

Les membres de l'Association APPRENDRE se reconnaissent dans un certain nombre de principes qu'ils tentent d'incarner à travers l'ensemble de leurs activités :

- 1) L'apprentissage ne se décrète pas... et rien ne permet de l'imposer à quiconque.
- 2) L'apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de lui le courage de tous les commencements.
- 3) Chacun apprend avec une stratégie qui lui est propre mais qui n'est pas, pour autant, figée; il peut la modifier et l'enrichir en fonction de ses expériences.
- 4) Précisément parce qu'apprendre est difficile, il est important de fournir à chacun les points d'appui qui peuvent l'aider et l'environnement susceptible de lui faciliter la tâche.
- 5) Les recherches en psychologie de l'apprentissage et en didactique peuvent permettre, par l'observation des conditions optimales d'apprentissage, de construire des dispositifs pédagogiques. Ces dispositifs sont utiles pour pallier l'aléatoire des situations personnelles et sociales d'apprentissage mais ils ne peuvent jamais se substituer à la liberté du sujet apprenant.
- 6) Dans l'apprentissage, il est impossible de séparer la méthode et le contenu : il n'existe pas de méthode qui fonctionnerait à vide, pas plus qu'il n'existe de contenu qui puisse être appréhendé sans méthode.
- 7) Dans l'apprentissage, il est impossible de séparer le cognitif et l'affectif : apprendre suppose un travail sur l'image de soi et toute acquisition de connaissance engage nécessairement un réaménagement affectif.
- 8) Dans l'apprentissage, il est impossible de séparer l'individuel et le social : personne ne peut apprendre absolument seul et la manière d'apprendre révèle toujours une conception de la socialité, des rapports au savoir et au pouvoir.
- 9) Parce qu'apprendre c'est s'enrichir et progresser, c'est toujours aussi dépasser le donné et subvertir un ordre social où chacun aurait une place définitivement attribuée.
- 10) Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider que, pour une personne donnée, un apprentissage est définitivement impossible.
- 11) Apprendre, c'est construire l'humanité dans l'Homme, accéder à l'universalité d'une culture qui s'ébauche quand l'Homme refuse de soumettre l'Autre mais décide de se soumettre avec l'Autre à un échange sans violence.

(...) Toute société se déplace dans le temps sur une trajectoire, à l'intérieur de la Figure de Fraser, en obéissant à des lois comparables à celles qui gouvernent la mise au point progressive, consciente ou non, par son créateur, d'un texte ou d'une oeuvre d'art de quelque nature qu'elle soit.

D'abord surgissent des idées, des interrogations ou des intentions. Puis, autour d'elles, se rassemblent des matériaux, d'autres idées, bribes éparses, désordonnées, incohérentes de textes et de faits. Un premier fil les relie, ébauche de l'oeuvre en devenir; l'esquisse d'une forme les ordonne autour de l'idée initiale, qu'à leur tour elles transforment. Et puis, avant même que ce premier texte ne soit écrit, que cette première forme ne soit en ordre, d'autres idées surgissent encore, soit de l'intérieur par l'affrontement des premières, soit de l'extérieur, contredisant l'agencement de départ, brouillant la cohérence de l'oeuvre et détruisant l'ordre en cours pour le faire renaître, largement transformé.

De même, toute histoire d'une forme sociale est succession de crises, génératrices de formes nouvelles, ouvrant à d'autres étapes dans la succession des ébauches du monde. La crise dans la naissance d'une oeuvre ou d'une société constitue le paroxysme de cette remise en cause d'un ordre par lui-même. Avec elle, il faut recommencer, réécrire le texte, localement ou totalement, à plusieurs reprises et même parfois jusqu'à infléchir, modifier, voire répudier l'intention initiale, le coupant de tout ou partie de ses sources premières, de ses racines et de son histoire.

La représentation de la Figure de Fraser figurant en couverture est empruntée aux actes du colloque de Cerisy sur L'auto-organisation. De la physique au politique, publiés sous la direction de Paul DUMOUCHEL et Jean-Pierre DUPUY, Seuil, avril 1983, p. 236.

ATTALI J., La figure de Fraser, Librairie Arthème Fayard, 1984

La science n'est pas un empilement de connaissances. Un savoir nouveau s'est toujours construit en rupture avec l'ancien. Et c'est souvent dans une dure bataille d'idées que se sont installées "les vérités qu'on énonce tranquillement" à nos élèves. Alors, quels choix dans les matériaux de départ pour quelle(s) problématique(s) fondamentale(s) ?

Un objet, une situation à observer pour "qu'ils émettent des hypothèses" ? Non, parce que aucun chercheur, aucun "savant" n'a émis d'hypothèses sans préalables théoriques, sans idées préconçues. L'hypothèse, dans la majorité des cas, est en fait ce à quoi ils croient "dur comme fer", et cette hypothèse s'inscrit toujours dans une conception globale de fonctionnement du monde. Même si elles ont existé dans l'histoire des expériences "pour voir", elles ont cependant été élaborées dans un contexte philosophique et théorique donné.

Je fais le pari que les représentations mentales de nos élèves (ou des adultes) sur tout ce qui les entoure, sur l'être humain, sur les galaxies, ne sont rien d'autres que leurs théories non formulées. Ils se sont - nous nous sommes - forgé, au fil des informations et de nos croyances, des explications pour comprendre le fonctionnement du monde.

Si nous voulons que les enfants se construisent réellement des savoirs nouveaux - donc des savoirs réinvestissables - (pas dans l'interrogation écrite, mais dans la vie), il faudra qu'ils se les construisent en rupture avec leurs idées préconçues. Et donc qu'ils aient formulé, explicité avant leurs "a priori", leurs "je sais que", leurs "paris". Ainsi, ils pourront déconstruire puis reconstruire.

Cette première confrontation des idées, les idées entre elles (moi <-> les autres), les idées et la tâche à accomplir (moi <-> objet) est toujours d'une grande richesse; parce que leurs conceptions sont différentes, ils vont se poser les vrais problèmes.

LASCHKAR Sabine, Revue Dialogue, n° 45, juin 1983

L'exploration est une activité complexe qui dépend d'un certain nombre d'attitudes et d'habiletés : la peur de sa propre créativité peut inhiber l'exploration; l'individu peut bloquer le processus de symbolisation; celui qui explore doit observer, procéder à des essais, doit être capable de porter des jugements, de formuler des inférences, d'interpréter des informations. Mais il semble aussi que la pensée créatrice joue un rôle important dans cette activité : l'individu qui explore est amené à expérimenter, à investiguer, à formuler des hypothèses concernant l'objet et les modalités de l'investigation : la nouveauté, la complexité, l'incongruité (peut-être précisément en vertu de la divergence qu'ils introduisent dans le champ perceptuel) sont des variables susceptibles de provoquer l'exploration.

...

Il nous apparaît clairement que la recherche active de la nouveauté et du changement, de même que l'observation et la curiosité, la démarche par essais-erreurs, les identifications successives et multiples, la production d'hypothèses, le goût du risque et le désir d'autonomie sont autant de composantes de l'exploration faisant appel à la pensée créatrice qui peut être appelée aussi "pensée latérale" (DEBONO, 1967).

...

La personne fluide peut produire de l'information à partir de celle qu'elle a en mémoire, cette production impliquant un rappel d'informations en réponse à des indices auxquels cette information n'avait pas été associée lors de l'apprentissage (ce que GUILFORD nomme "un rappel de transfert"). Nous pouvons inférer que la personne "fluide" est susceptible de profiter davantage de son exploration que la personne qui n'a pas cette habileté, étant donné qu'elle peut, en quelque sorte, enrichir l'information qu'elle acquiert par l'information qu'elle a déjà en sa possession...

*PELLETIER, NOISEUX, BUJOLD, Développement vocationnel et croissance personnelle,
Me Graw Hill, Montréal*

Pourquoi s'étonner alors que les élèves soient assis devant leur poste de télé comme en classe et vice versa qu'ils s'assoient en classe comme devant leur poste de télé ?

Ils se préparent mentalement à ce regard sur le monde qui contribue à leur propre écrasement, à leur propre impuissance. Un regard de spectateur, pas d'acteur, encore moins celui d'un auteur qui construirait sa pièce et son destin.

Sauf pour ceux qui feront ailleurs les apprentissages méthodologiques, ceux dotés, par leur activité en milieu stimulant, de dents longues et d'une forte confiance en eux.

DUNY André, Dialogue 81, 1995

Comment pratiquement aider les élèves à élaborer un savoir construit ?

Comment aider les élèves, de la situation déclenchante à la structuration finale, en passant par une série de confrontations ?

- ◇ Choix d'un savoir à construire.
- ◇ Mise en place d'une situation de départ qui pose problème, qui étonne, qui dérange.
- ◇ Émergence des premières conceptions des élèves et prise de conscience des obstacles importants.
- ◇ Liste des premières questions que se posent les élèves (d'autres questions ne manqueront pas de se poser par la suite).
- ◇ Élaboration progressive d'une problématique générale.
- ◇ Émission d'hypothèses pour répondre aux questions posées.
- ◇ Confrontations de ces hypothèses avec des exemples mais aussi des contre-exemples (apportés au fur et à mesure par le maître ou par d'autres élèves...). Mise en valeur des contradictions qui sont discutées, argumentées. Les confrontations doivent créer des ruptures obligeant les élèves à éprouver le besoin de réorganiser leur savoir.
- ◇ Structuration, par exemple, en tentant de construire une formulation générale (ou en passant par des synthèses partielles), pour aboutir à l'élaboration d'une connaissance générale.
- ◇ Réinvestissement de ce nouveau savoir dans des situations différentes (pour le tester, voir l'affiner).
- ◇ Prise de conscience de son nouveau pouvoir à travers une analyse (par les élèves) de ce qui a été appris.

DE VECCHI Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette Éducation, 1992, p. 142

“Dans l'éducation, la notion d'obstacle est méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres, si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprend pas (...).

BACHELARD G., La formation de l'esprit scientifique, Vrin, Paris, 1971, p. 18

Le fonctionnement de l'intelligence est lié à l'environnement. Les relations sociales agissent sur le développement. Lorsqu'à un moment opportun, un individu confronte ses réactions à celles d'un autre - c'est le conflit socio-cognitif - cela déclenche les mécanismes de réorganisation cognitive qui conduisent au dépassement.

TANCREZ P., Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, n° 4, 1994

Quelle réflexion sur la liaison théorie-pratique ?

Les situations-problèmes : Ce sont elles qui sont le support permanent de la réflexion. C'est le retour constant à ces situations qui permet de cerner au plus près les phénomènes produits à chaque fois, dans un va-et-vient permanent situation-formulation.

Le “faire” de la formulation : il est caractéristique d'un travail de théorisation sur la base d'une pratique (l'écriture de la phrase). En effet, la recherche des mots (du mécanisme à traduire) oblige à cerner ce qui est caractéristique d'un tel mécanisme - à dégager l'essentiel du subsidiaire : après coup, la phrase étant écrite, elle renvoie à sa propre réflexion, comme un miroir à facettes, permettant et même obligeant à un recul, à une distance réflexive à la fois par rapport aux situations initiales et par rapport à la formulation elle-même.

La confrontation (ou plutôt les confrontations successives ou simultanées, en petit groupe ou en grand groupe) : elle est un moment privilégié d'abstraction parce que affrontée à la multiplicité des situations et à la multiplicité des formulations proposées.

- a) Par rapport à la multiplicité des situations, il y a abstraction dans le fait d'avoir à en dégager **l'invariant commun** qui est le concept.
- b) Par rapport à la multiplicité des formulations proposées : l'émergence de différences dans les perceptions des uns et des autres, et même plus encore de **contradictions** suscite une succession de questions, de cheminements réflexifs en cascade (auto-questionnement collectif), de retour aux situations-problèmes qui obligent à discerner ce qui résiste à une telle confrontation de ce qui est à éliminer comme erroné, insuffisant... laissant plus à nu les termes non évacuables de telle ou telle contradiction. Or, c'est le faire de la formulation commune à trouver qui permet de dépasser les éléments contradictoires, tout en les prenant en compte. Ce qui donne à un tel travail un développement dialectique qu'il s'agit pleinement d'assumer.

BASSIS O., Pour une autre conception de la relation théorie-pratique, Revue Dialogue, Décembre 1978, p. 41-42

Notre système éducatif, pourtant, est surtout conçu de manière à amener les gens à rechercher la *bonne réponse*. A la fin de ses études supérieures, le quidam moyen aura passé plus de 2600 tests, interrogations et examens, dont beaucoup se rapprochent de celui que vous venez de faire. Ainsi, l'approche de la *bonne réponse* est profondément ancrée dans notre pensée. Mais la difficulté réside en ce que la vie ne se présente pas toujours sous cet angle. La vie est quelque chose d'ambigu; il y a de nombreuses bonnes réponses; tout dépend de ce que vous recherchez. Mais si vous persistez à penser qu'il n'existe qu'une seule bonne réponse, vous cesserez de chercher, dès lors que vous en aurez trouvé une.

VON OECH R., *Créatif de choc*, Presses Pocket, n° 4101, 1986

***Équipe École Famille : pédagogiquement vôtre
2 et 2 font 22 ou 4 ?***

“Ils ne réfléchissent pas ? Ils se jettent sur ce qui leur semble être la première bonne réponse qui leur vient à l'esprit et se débarrassent ainsi du problème qui leur est posé. Et cela vaut aussi bien pour la densité de la population du Togo, la longueur de l'ourlet d'une jupe ou le périmètre du cercle.”

Au contraire, ils réfléchissent bien... au sens où ils nous renvoient l'image d'un système scolaire qui privilégie la reproduction sur la création, l'unique bonne réponse sur les moyens de résoudre un problème et les solutions possibles.

Cette façon d'agir comporte au moins deux risques. D'une part, la réponse proposée est en général puisée dans l'ensemble des expériences, exercices similaires où fut trouvé un moyen de s'en sortir. Ce n'est donc pas une réponse exactement adaptée au problème lui-même qui est produite, mais celle qui fut donnée auparavant dans une autre situation qui a quelques ressemblances avec celle du moment. Cette *bonne réponse du passé* interdit, si on se limite à elle, de réfléchir à ce que la nouvelle situation-problème peut avoir de nouveau, de particulier et d'unique et donc d'apercevoir ce qui en fait la spécificité, la difficulté ou la richesse.

D'autre part, c'est une mauvaise habitude de ne formuler qu'une seule réponse aux questions qui se posent continuellement dans nos existences comme en classe. On risque, en effet, même lorsqu'il en vient spontanément plusieurs, de ne proposer que la première, la plus sûre, la moins “coûteuse” ou la plus acceptable pour le patron-professeur. A terme, on s'enfoncé ainsi dans le conformisme et une routine ennuyeuse.

L'antidote que nous vous proposons, dans nos vies, dans nos classes, c'est de chercher toujours deux réponses. Au moins plusieurs fois par jour, habituez-vous et faites chercher à vos élèves quels sont les moyens de résoudre le problème, ou, quelles sont les solutions possibles.

Le Ligueur n° 22, 2 juin 1993

La première manifestation d'une démarche métacognitive consiste à percevoir l'effet de l'apprentissage. Il est fréquent qu'un enfant, vers deux ans, s'écrie : "Maman, regarde-moi !", pour lui montrer qu'il parvient à grimper seul sur un tabouret ou à sauter deux marches d'un coup : performance motrice qui lui est sensible et qui devient d'autant plus consciente que, fort souvent, l'adulte approuve, encourage, félicite, en soulignant que l'enfant sait, désormais. Cet épisode se répète souvent à l'école maternelle, d'abord à propos d'exploits physiques, puis au sujet de réussites liées à des tâches effectuées ou à des connaissances. L'approbation de l'adulte, essentielle pour enraciner la confiance et le désir de se surpasser, est une composante indispensable de l'attitude de l'enseignant qui souhaite favoriser une réflexion de l'enfant sur les stratégies pour apprendre. Elle se manifeste dans toutes les situations où les enfants osent conduire des expériences et où une solution partielle ou totale se fait jour. Il devient alors nécessaire de chercher à comprendre comment l'on parvient à savoir faire une action nouvelle.

On entre, dès lors, dans une analyse de procédés que les jeunes enfants sont partiellement en mesure de décrire dans leurs apparences extérieures. Par exemple, des enfants de section de moyens, interrogés sur ce qu'il faut faire pour apprendre à lire, fournissent des indications telles que : "Il faut bien regarder les écritures.", "Il faut suivre avec son doigt : c'est comme cela qu'elle fait ma soeur.", "Il faut tenir son journal en l'air". Certains enfants de cinq ans précisent qu'"il faut écouter la maîtresse" ou "demander à sa maman", indiquant ainsi la source d'aide pour apprendre ce que l'on ne sait pas.

Si l'on oriente la réflexion des enfants sur un savoir-faire simple, déjà acquis, ils parviennent, dès qu'ils ont les mots pour s'expliquer, en section de moyens, à exposer des procédures diverses : par exemple, "pour remplir un seau de sable, on peut verser avec une pelle, avec ses mains ou avec un autre seau; on peut aussi enfoncer le seau dans le sable et tirer : cela va plus vite; on peut même se mettre ensemble pour aller vite !". Il est très important que des comparaisons de ce type puissent être établies et que les diverses solutions soient reconnues comme valables. On peut, dans certains cas, proposer aux enfants d'agir selon le procédé de l'un d'eux pour le discuter ou pour constater qu'il est réellement possible d'aboutir au même résultat par des chemins différents. Un jour, il deviendra possible, sur une tâche simple, de définir ensemble une procédure qui synthétisera les meilleures trouvailles et permettra à tous de réaliser son projet de manière efficace, avec une économie de moyens et de temps.

DURIF Denise, Concevoir sa classe, une aide aux apprentissages, Ed. Colin, Paris, 1989

“Avant de quitter à jamais, pour une destination inconnue, les bonheurs et les plaisirs de notre vallée de larmes, “O” présente le monde à son nouvel ami “A” venu d’Urql”

La pensée sur la terre lui apparaissait comme un champ de bataille où régnait le désordre. Il déplorait que le monde visible fût doublé de bout en bout par le monde invisible de la pensée et des passions dont le foisonnement laissait loin derrière lui la multitude des grains de sable sur toutes les plages de la planète, des gouttes d’eau dans la mer et des étoiles dans le ciel.

- Nous créons ce désordre, lui disais-je, et nous en vivons. Il est notre honneur et notre bonheur. Les passions, c’est nous; les idées, c’est nous; les contradictions, c’est nous. Nous roulons d’erreur en erreur et de cette cascade d’échecs surgit notre vérité. Quelle horreur ! me disait-il.
- La grandeur des hommes, lui disais-je, ne vient pas d’une vérité qui nous échappe à jamais. Elle vient de nos efforts vers cette vérité inconnue. Il faut aller à la vérité de toute son âme. Ce qui appartient aux hommes, ce n’est pas la vérité, c’est le chemin vers la vérité et l’effort pour y parvenir. On pourrait presque dire que, puisque nous sommes dans le temps qui ronge et détruit tout, la vérité ne nous regarde pas. Elle ne nous concerne pas. Ce n’est pas notre affaire. Le propre des hommes, et leur grandeur, c’est la suite de leurs erreurs dans la recherche de la vérité.
- Veux-tu dire que vos erreurs vous sont plus chères que la vérité ?
- Elle ne nous sont pas plus chères, lui dis-je. Mais elles nous sont plus proches. Nous ne sommes qu’essais, tâtonnements, aller et retour, recherches. Notre vérité, c’est la mort. Et notre vie est faite d’erreurs puisqu’elle se déploie dans une histoire où rien n’est jamais acquis et où tout se transforme. Toute la beauté du monde est dans le passager, dans la diversité, dans la contradiction. Elle est la liberté, qui consiste le plus souvent à être libre de se tromper et de dire n’importe quoi...

D’ORMESSON Jean, La douane de mer, Ed. Gallimard, 1993

Cette situation-problème n'est pas tout l'apprentissage et il faut se garder d'un certain spontanéisme qui supposerait que les connaissances vont en émerger, en quelque sorte, naturellement. *La situation-problème met simplement le sujet en route, l'engage dans une interaction active entre la réalité et ses projets, interaction déstabilisant et restabilisant, grâce aux décalages introduits par le formateur, ses représentations successives; et c'est dans cette interaction que se construit, souvent irrationnellement, la rationalité.*

Nous savons d'ailleurs tout cela, car nous l'éprouvons nous-mêmes quotidiennement dans nos moindres activités, et pourtant, nous autres, enseignants, ne cessons de croire, dans notre pratique professionnelle, aux vertus du recommencement par "les bases", de la progression rigoureuse et linéaire, de la répétition inlassable, en cas d'échec, des mêmes opérations.

Nous touchons là, certainement, au noyau le plus dur des représentations dominantes de l'apprentissage et, en particulier, à cette représentation, si tenace et partagée, selon laquelle il suffit de faire plus pour faire mieux. Certes, il arrive qu'il en soit ainsi et qu'un élève ait effectivement besoin "d'un peu plus de travail"; il arrive qu'une difficulté scolaire soit due à un manque de temps, d'entraînement, d'imprégnation... C'est même cela qui caractérise précisément la notion de difficulté : c'est "difficile" quand j'ai besoin d'aller plus lentement ou de refaire plusieurs fois, quand il me manque des explications. Mais, quand je peux dire "c'est difficile", c'est que, d'une certaine manière, je sais déjà le faire ou que j'entrevois la solution. En revanche, il est des cas où les choses sont d'un autre ordre, où je ne suis pas seulement "en difficulté", mais où je suis "en échec" : augmenter, multiplier ce qui m'a amené à cet échec, ce n'est pas m'aider à le surmonter, c'est malheureusement lui ajouter parfois un caractère dramatique. Or telle est bien la dérive "naturelle" de l'institution scolaire : quand cela ne marche pas, on reprend les explications, plus longuement, de manière insistante, souvent en plus petits groupes, en augmentant le "travail personnel", bref on grossit démesurément un dispositif qui a pourtant fait la preuve de son inefficacité. On fait "plus de la même chose", alors que c'est autre chose qu'il faudrait faire; on se fixe sur le "combien" pour éviter de s'interroger sur le "comment".

MEIRIEU Ph., Apprendre... oui, mais comment ?, E.S.F., Paris, 1987, pp. 64-65

“Les instituteurs se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné, dans un sens plein, que ceux qu'ils ont contrariés, mieux, complétés, ceux qu'ils ont fait traverser ?”

Certes, je n'ai rien appris que je ne sois parti, ni enseigné autrui sans l'inviter à quitter son nid. Partir exige un déchirement qui arrache une part du corps à la part qui demeure adhérente à la rive de naissance, à la maison et au village des usagers, à la culture de la langue et à la raideur des habitudes. Qui ne bouge n'apprend rien.

Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. Pars, sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris. Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. Jeunes, vieux perroquets. Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance.

Éclater en morceaux pour se lancer sur un chemin à l'issue incertaine demande un tel héroïsme que l'enfance surtout en est capable et qu'il faut, de plus, la séduire pour l'y engager. Séduire : conduire ailleurs, bifurquer de la direction dite naturelle...

Bifurquer, obligatoirement, cela veut dire s'engager sur un chemin de traverse qui conduit en un lieu ignoré. Surtout, ne jamais prendre la route à l'aise, traverser plutôt la rivière à la nage.

Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre. Je ne saurai jamais qui je suis, où je suis, d'où je viens, où je vais, par où passer.

Le voyage y va. Mais la course suit des courbes de niveau, selon une allure ou un profil qui dépendent à la fois des jambes du coureur et du terrain qu'il traverse, pierrier, désert ou mer, marais ou paroi.

SERRES Michel, Le Tiers-Instruit, Ed. Fr. Bourin, Paris, 1991, pp. 27-29

Un changement dans l'apprentissage est précédé par une période de stress dont l'intensité s'étend selon un continuum : malaise, excitation, tension créative, confusion, anxiété, douleur ou peur. Carlos Castaneda a décrit dans *L'herbe du diable* et la petite fumée la surprise et la peur dans le processus de l'apprentissage :

“Il commence lentement à apprendre, petit à petit au début, puis par pans entiers. Ses pensées entrent bientôt en contradiction. Ce qu'il apprend n'est jamais ce qu'il s'était représenté ou imaginé, et il commence à avoir peur. Apprendre n'est jamais ce que l'on attend. Chaque pas dans l'apprentissage est une nouvelle tâche et la peur dont l'homme fait l'expérience commence à monter implacablement, inflexiblement. Ce qui l'a motivé est devenu un champ de bataille...”

Il ne doit pas s'enfuir. Il doit défier sa peur, au contraire, il doit faire le pas suivant dans l'apprentissage, puis le suivant, puis l'autre encore. Il doit être complètement effrayé, et pourtant il ne doit pas s'arrêter. C'est la règle ! Viendra un moment où son premier ennemi battra en retraite. Alors, apprendre ne sera plus une tâche terrifiante.”

L'enseignant qui transforme sent chez le “disciple” ou l'étudiant s'il est prêt à changer, et il l'aide à répondre à des besoins plus complexes, transcendant les anciens niveaux encore et toujours. Le vrai enseignant apprend également et est transformé par la relation.

L'environnement optimum en matière d'apprentissage doit offrir une sécurité suffisante pour encourager l'exploration et l'effort, et doit être assez passionnant pour nous pousser en avant. Bien qu'un environnement humaniste ne soit pas une condition suffisante à la transformation/éducation, il engendre cependant la confiance nécessaire. C'est dans les enseignants qui, lorsque c'est nécessaire, savent nous imposer stress, douleur et travaux pénibles que nous avons confiance. En revanche, nous éprouvons du ressentiment à l'égard de ceux qui nous poussent afin de satisfaire leur propre ego, nous stressent avec des doubles contraintes ou nous font plonger en eaux profondes lorsque nous craignons de n'avoir plus pied.

Or, un stress opportun est essentiel. Les éducateurs peuvent échouer dans leur tentative de transformation s'ils ont peur d'indisposer l'élève. Un maître spirituel a dit que *“la véritable compassion est sans pitié”*. Ceux qui nous aiment peuvent bien nous pousser lorsque nous sommes prêts à voler. L'enseignant trop mou renforce la volonté naturelle de l'élève à battre en retraite et à se tenir en lieu sûr, à ne s'aventurer jamais sans quérir un nouveau savoir, à ne risquer jamais. L'enseignant doit savoir quand il lui faut laisser l'élève lutter, réalisant que l'“aide” ou le réconfort, même lorsqu'ils sont demandés, peuvent interrompre une transformation. C'est le même bon sens qui sait que le nageur doit se laisser porter, que le cycliste doit réaliser un nouvel équilibre interne. Même au nom de l'amour et de la sympathie, on ne doit pas nous épargner d'apprendre.

Le risque apporte ses propres récompenses : l'allégresse d'avoir percé une limite, d'être allé de l'autre côté, le soulagement de la guérison d'un conflit, la clarté lorsqu'un paradoxe se dissout. Quiconque nous enseigne cela est l'agent de notre libération. Finalement, nous apprenons profondément que de l'autre côté de chaque peur nous attend une liberté, que nous devons nous charger du voyage, nous pousser au-delà de notre répugnance, de nos appréhensions et de notre confusion vers cette liberté neuve.

FERGUSON Marilyn, Les enfants du verseau, Calmann-Lévy, 1981