

Lucie PESTRE

Faire apprendre

Des représentations de l'apprentissage
à la pédagogie

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2008-2010

Sommaire

Introduction	4
Première partie : Les représentations de l'apprentissage	5
1 - « Si tu avais écouté en classe, tu aurais compris »	6
<i>L'inefficacité de la méthode discursive</i>	7
<i>Les conceptions de l'apprenant</i>	8
2 - « Il faut commencer par les bases »	9
<i>Une méthode cartésienne au service de l'apprentissage ?</i>	10
<i>Une représentation linéaire du processus d'apprentissage</i>	13
3 – Conclusion de la première partie	14
Seconde Partie : L'élève et le savoir	15
1 – Le désir d'apprendre	15
<i>« Les jeunes d'aujourd'hui [...] sont mal élevés, méprisent l'autorité [...] et bavardent au lieu de travailler »</i>	15
<i>Les inégalités face au savoir</i>	16
2 - Le rôle de l'enseignant.....	17
<i>Qu'est ce qu'apprendre ?</i>	17
<i>Permettre à l'élève de prendre des risques</i>	18
<i>La question du sens</i>	18
• Les disciplines scolaires	19
- La genèse d'une discipline scolaire	19
- L'enseignant, seul détenteur des clefs de sa discipline	20

• <i>Mise en pratique des savoirs scolaires</i>	21
<i>« La tâche du maître est de faire émerger le désir d'apprendre, c'est-à-dire, sans doute, de créer l'énigme »</i>	22
3 – Conclusion de la deuxième partie	23
Conclusion	24
Annexe	25
Bibliographie	26

Introduction

L'apprentissage est un processus complexe et difficilement compréhensible. Lorsque l'on tente de l'expliquer, on ne peut en saisir la totalité. Seules les connaissances que l'on acquière et les étapes par lesquelles on passe sont perceptibles. On en déduit alors, à tort, qu'il ne s'agit que de cela.

Pourtant, cette vision du processus d'apprentissage est bien incomplète, et c'est de là que résultent de nombreuses illusions en matière d'enseignement. Il est important de prendre cela en compte, lorsque l'on s'apprête à se lancer dans la difficile entreprise de faire apprendre. S'agit-il d'appliquer les enseignements que l'on a suivis ? Faut-il élaborer de nouvelles méthodes plus efficaces ? On a souvent l'impression que les élèves ont appris, qu'ils ont assimilé les notions, les savoirs qu'on leur a enseignés, mais, en réalité, ils n'ont fait que s'accommoder tant bien que mal à des enseignements peu enclins à aboutir à de réels apprentissages.

Comment faut-il s'y prendre, alors, pour ne pas tomber dans ce piège ? Comment, s'il ne faut pas imiter ceux qui nous ont enseigné, si on ne doit pas céder à la tentation de faire comme nos prédécesseurs, élaborer de nouvelles méthodes pédagogiques ? Sur quelles hypothèses devrait-on appuyer nos réflexions ?

Il faut, pour répondre à ces questions, comprendre comment fonctionne vraiment l'apprentissage. Qu'est-ce, réellement, qu'apprendre ? Dans quels procédés complexes allons-nous devoir guider les élèves ? C'est en puisant dans les recherches de pédagogues ayant déjà entrepris cette démarche, et en s'appuyant sur les expériences que l'on peut faire au quotidien, que nous allons essayer de répondre à ces questions. Ainsi nous serons en mesure de cerner le rôle que doit jouer l'enseignant dans la relation entre l'apprenant et le savoir.

Première partie

Les représentations de l'apprentissage

Lorsque l'on se retrouve en situation d'enseigner, la démarche naturelle est d'analyser son propre parcours d'apprenant. Comment ai-je appris à écrire, à jouer de mon instrument ? Le raisonnement est logique. Pour faire apprendre, il faut que je comprenne comment, moi-même, j'ai appris. Prenons un exemple : l'apprentissage de la lecture. Si l'on devait décrire tout le processus de l'acquisition de cette compétence, nous nous y prendrions sûrement à peu près tous de la même manière : nous expliquerions que nous avons appris à identifier chaque lettre, et le son qui lui correspondait. Puis que nous avons fait le même travail avec les syllabes, recherchant quelle prononciation était assimilée à tel ou tel assemblage de lettre. Ensuite, nous avons pu lire des mots, des phrases, des textes. Ainsi, apprendre à lire, c'est apprendre à prononcer chaque lettre, chaque syllabe, puis chaque mot ? Si, donc, l'on est en mesure de prononcer les sons correspondant à ce qu'on lit, on sait lire ? Mais lire, n'est-ce pas aussi comprendre ? N'est-ce pas recevoir une information, en analyser le sens, l'interpréter ? Certes, mais comment expliquer l'apprentissage de telles compétences ?

« Le langage, quand il veut dire l'histoire et la transformation d'un sujet, ne peut dire que l'acquisition et nommer les différentes étapes »¹. C'est bien le cas, dans cet exemple. Lorsque l'on explique l'apprentissage de la lecture, on « ne peut dire que l'acquisition » : la capacité de faire correspondre un son à chaque lettre, et « nommer les différentes étapes » : les lettres, puis les syllabes, puis les mots. Et c'est de cette incapacité du discours, et donc de la pensée, à décrire dans sa complexité le processus d'apprentissage que provient une représentation faussée de ce dernier. Parce que l'on n'en perçoit que ce qu'on peut dire, on en déduit qu'il n'est que cela. Apprendre, donc, ce serait assimiler des choses. En effet, c'est un résultat parfaitement observable : quand un individu apprend, il acquiert un certain nombre de compétences. En apprenant, on « emmagasinerait » des « objets de savoirs », des choses qui seraient nôtres, dès lors qu'on les aurait obtenues. La première représentation de l'apprentissage qu'induit cette observation est la suivante : les connaissances sont des choses, qu'il suffit de transmettre telles quelles pour qu'elles soient reçues, comme on le ferait d'un objet quelconque.

On peut aussi constater qu'apprendre, c'est passer par différentes étapes. En effet, on voit bien, à travers la description de l'apprentissage de la lecture, que le sujet passe par divers stades, organisés les uns par rapport aux autres. De cette seconde constatation apparaît une autre représentation du processus d'apprentissage : l'organisation de ce dernier en étapes successives, auxquelles correspondent des connaissances bien précises. Dans l'exemple cité précédemment, on distingue dans la description une première étape qui consiste à identifier chaque lettre et à y joindre un son. La seconde serait de lier deux ou trois lettres, et d'en déduire la prononciation. Cette phase paraît plus complexe que la première. De nouveaux sons apparaissent avec certains regroupement de lettres : le « on », le « in ». La troisième aurait pour but de joindre les syllabes pour former des mots. Là

¹ Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?* p.51

encore, le niveau de difficulté semble avoir monté d'un cran : les lettres muettes, le sens des mots, s'ajoute à la simple faculté de prononciation. C'est la « métaphore de la pyramide », comme l'appelle P. Meirieu ; les savoirs sont organisés, les uns par rapport aux autres, selon une hiérarchie. De cette métaphore résulte le principe selon lequel les connaissances devraient être abordées une à une, et il faudrait les empiler les unes sur les autres, des plus simples aux plus complexes, de la base au sommet.

Ainsi, à travers une simple démarche de rationalisation du processus d'apprentissage, on voit naître deux représentations dominantes dans l'enseignement, que ce soit celui du milieu scolaire, ou artistique : on a, d'une part, tendance à penser que dire les choses suffit à ce qu'elles soient acquises, et, d'autre part, on considère l'apprentissage comme un édifice pyramidal, qu'il faudrait donc bâtir comme tel, en empilant une à une les notions, les connaissances.

P. Meirieu, en s'appuyant sur les travaux de S. Moscovici, se penche sur le procédé menant à la création des représentations. Il explique que « *le sujet construit un schéma figuratif qui, contrairement à la théorie qui se reconnaît comme un modèle abstrait d'intelligibilité du réel, se donne lui pour la réalité même* »². Ainsi, une représentation a cela de « dangereux » sur la théorisation qu'elle est considérée comme une vérité quasi irréfutable découlant d'un bon sens certain. Difficile, donc, de la questionner, et plus encore de ne pas la suivre.

On constate la vérité de cette remarque, en observant l'influence des représentations dominantes que l'on a du l'apprentissage sur les méthodes pédagogiques mises en place.

1 - « Si tu avais écouté en classe, tu aurais compris »

Cette remarque est en parfaite adéquation avec la représentation de l'apprentissage selon laquelle il suffirait d'avoir accès aux connaissances, que ce soit en écoutant, ou en lisant par exemple, pour les apprendre. On peut y joindre, d'ailleurs, le fameux « Je leur ai déjà dit cent fois et ils n'ont toujours pas compris ». Ici, l'enseignant semble avoir rempli sa part du marché et c'est l'élève qui n'a pas fait son travail. C'est bien le cas, si l'on reste fidèle à l'avis selon lequel l'enseignant a pour rôle de transmettre les informations. C'est à l'apprenant de faire le nécessaire pour les acquérir. S'il n'y parvient pas, c'est certainement de sa faute. C'est lui qui n'a pas « écouté en classe », c'est lui qui n'était pas concentré quand les choses importantes étaient dites.

Mais c'est faire l'amalgame entre entendre et apprendre. C'est croire que l'écoute passive peut mener à un processus d'apprentissage. Pourtant, il n'est plus à prouver que ce n'est pas le cas. On ne peut pas camper sur de telles positions, au vue du pourcentage inquiétant d'élèves en échec scolaire. On ne peut pas laisser sur leurs épaules la

² S. Moscovici cité par Philippe Meirieu, *Apprendre ... Oui, mais comment ?* p.51

responsabilité de ces échecs, en cédant à l'idée séduisante qu'il suffit d'entendre pour apprendre, que le rôle de l'enseignant s'arrête au « débitage » de ses connaissances, en ignorant les auditeurs de ces discours stériles de tout apprentissage.

L'inefficacité de la méthode discursive

Au cours de ma première expérience en matière d'enseignement, j'ai eu à remplacer une enseignante de formation musicale. Cette dernière m'avait donné pour consigne de suivre le programme qu'elle s'était fixé pour l'année scolaire. J'intervenais les mois de Mai et Juin auprès d'une classe en première année de CHAM (Classes à Horaires Aménagés). Le programme s'appuyait en fait sur un livre composé d'exercices de lecture de notes, de rythmes, de transpositions, de dictées de notes, de dictées de rythmes, d'écoute, et d'analyse, chacun en lien plus ou moins direct avec la « leçon » du chapitre (exemple : le 3/4, le rythme « croche pointée double », etc. ...). Celui sur lequel s'était arrêtée l'enseignante abordait la tonalité Fa Majeur. J'avais donc décidé de faire un retour rapide sur les tonalités de Do Majeur et Sol Majeur, puis de faire le lien avec la nouvelle tonalité à aborder. A la question : « Si l'on est en Do Majeur, quelles sont les notes que l'on va rencontrer ? », les réponses n'étaient pas abondantes. Les élèves avaient pourtant vu, et revu ces notions tout au long des mois précédents. Une accordéoniste a finalement proposé une réponse : « Do, Mi et Sol ». Ces trois notes forment en fait l'accord de Do Majeur. Après avoir précisé cela aux élèves, j'ai expliqué que ma question portait en fait sur la gamme de Do Majeur. Là, ils m'ont répondu sans hésiter : « Do Ré Mi Fa Sol La Si Do ». J'ai ensuite continué la séance en notant cette gamme au tableau. Puis nous avons cherché les intervalles entre chaque note : ton, ton, demi-ton, ton, ton, ton, demi-ton. Je leur ai ensuite demandé de transposer ces intervalles à partir de la note Sol. Après avoir hésité un moment sur la nature du Fa, la classe c'est finalement mise d'accord sur le fait que cette note devait être dièse pour que l'on retrouve les mêmes intervalles qu'en Do Majeur. Une fois la gamme obtenue nommée, nous avons fait le même travail à partir de la note Fa. Là, la solution a été trouvée plus rapidement, et le nom de la gamme obtenue également. Je suis ensuite revenue sur la notion d'accord, brièvement énoncée au cours de la séance. J'ai tenté de faire comprendre aux élèves que l'on formait les accords en empilant des tierces, et en respectant les altérations correspondantes à la tonalité dans laquelle on se trouve. Chaque membre du groupe est venu constituer un accord, à partir d'une note de son choix, dans une des trois gammes écrites au tableau. Il me semblait à ce moment là que la notion de tonalité avait été à peu près comprise par tous, et que le lien entre la tonalité, la gamme, et l'harmonie était fait.

Il s'est en fait avéré que non. Lors de la séance suivante, en revenant sur le cours précédent, je me suis rendue compte que les questions de tonalité, d'accord et de gamme restaient sans aucun lien pour les élèves. Comme au début du cours précédent, mes questions n'avaient aucune réponse.

On constate bien, ici, qu'il ne suffit pas d'expliquer pour que l'élève comprenne. Que dire les choses, les montrer, ne garantit en aucun cas qu'elles soient apprises.

Les travaux de Giordan et De Vecchi apportent un angle de réflexion différent, mais tout aussi démonstratif de l'inefficacité de ce type de situation pédagogique.

Les conceptions de l'apprenant

De nombreux pédagogues, chercheurs, sociologues ont soulevé l'importance de prendre en compte l'apprenant. A. Giordan et G. de Vecchi, dans ce sens, ont cherché à évaluer à travers une série de questionnaires les « restes » de l'enseignement des sciences reçu en milieu scolaire³. Ils ont constaté, à travers différentes études, qu'il n'en restait que des bribes, de vagues idées, des parcelles de notions.

En demandant à un ensemble d'élèves, d'adultes, de futurs enseignants, de schématiser le parcours des liquides et de la nourriture dans l'organisme, ils ont pu voir que la conception de la digestion n'évoluait pas vraiment au cours des études. En comparant les schémas obtenus, il s'est avéré que les enfants n'ayant jamais abordé la digestion à l'école, et les adultes, parfois futurs enseignants, qui avaient vu ce sujet au moins deux, voire trois ou quatre fois au cours de leur scolarité, représentaient de façon étonnamment semblable le système digestif. Pourquoi des individus, qui ont, à plusieurs reprises, suivi un cours sur la digestion, campent-ils sur l'idée qu'ils s'en faisaient avant de l'étudier ? Pourquoi l'enseignement qu'ils ont reçu n'a pas permis de modifier cette conception initiale ?

Dans la représentation de l'apprentissage que nous tentons de défaire, l'élève est considéré comme un « récipient vide ». Il serait une page blanche sur laquelle il suffirait d'imprimer les connaissances. Ainsi, toujours dans ce schéma d'enseignement, l'enseignant part du principe que l'apprenant n'a aucune idée, ne possède aucune connaissance du savoir qu'il est sur le point de lui enseigner. Il faut donc partir de rien, et construire lentement, point par point, ce savoir. Mais les recherches menées par A. Giordan et G. de Vecchi démontrent que, loin de partir de rien, l'élève a, a priori, sa propre conception de ce savoir, ses propres idées, ses certitudes. Qu'à plusieurs explications, sûrement claires, certainement bien menées par le professeur, survivent les idées initiales que se faisait l'apprenant du sujet : la digestion, c'est l'estomac.

A travers de nombreux exemples, Giordan et de Vecchi ont pu constater que non seulement l'écoute passive ne permettait pas d'apprendre, mais qu'elle poussait l'apprenant à devoir faire concilier ses propres conceptions et le discours du professeur. Je citerai ici la description d'un entretien avec cinq collégiens âgés de 12 à 14 ans. Ces derniers, dans le cadre du cours de biologie, avaient travaillé sur la respiration du poisson rouge. Ils avaient mis en évidence, à l'aide d'un colorant, le parcours de l'eau entrant par la bouche du poisson, baignant les branchies, et ressortant par les ouïes. Les branchies avaient été disséquées, puis dessinées. Sur ces croquis avait été notée la circulation des gaz. En interrogeant le groupe sur le sujet, il semblait à première vue que l'information était apprise, puisqu'à la question : « Comment [respire] le poisson rouge ? » ils avaient répondu : « Il absorbe l'oxygène dissous dans l'eau par les branchies ». Mais en demandant plus d'explication, cela s'est avéré moins clair. Après s'être concertés, les élèves ont finalement décidé de « disséquer un poisson... pour voir où [étaient] les poumons ». La démarche de l'enseignant semblait pourtant, ici, être loin d'une simple présentation des données, puisque le groupe, à travers des expériences, avait éprouvé chaque notion du cours : l'affirmation « l'eau entre par la bouche et sort par les ouïes » avait été justifiée grâce à l'utilisation des colorants. L'échange des gaz entre l'eau et les branchies avait été illustré par un dessin après

³ Voir annexe

dissection de celles-ci. Qui avait parlé de poumon ? Personne, et c'est bien là qu'est le problème. On voit ici que les élèves avaient leur propre conception de la respiration : il faut que l'air entre dans les poumons, puis en ressorte. Au cours du travail de groupe organisé par l'enseignant, ils avaient eu affaire à une opinion différente, qui leur avait été démontrée comme juste à travers les différentes étapes de ce travail. Pourquoi, alors, persistent-ils à croire que le poisson a besoin de poumons pour respirer, puisque l'oxygène dont il a besoin passe directement de l'eau aux branchies ? Est-ce un entêtement puéril de vouloir camper sur leurs positions en tenant tête au professeur ? Il ne s'agit pourtant pas de le croire sur parole, puisqu'ils ont pu éprouver chaque hypothèse qui leur a été présentée.

Seulement voilà, à aucun moment ils n'ont eu l'occasion de formuler leurs propres questions sur le sujet, ni d'avancer leurs hypothèses. Ce sont celles de l'enseignant qu'ils ont testé. Jamais ils n'ont questionné le fait que le poisson n'avait pas de poumons, que son organisme n'était pas apte à accueillir de l'air, que son milieu de vie ne permettait pas la même respiration que celle des animaux terrestres, que celle des humains. Et pourtant, c'est bien à celle-ci qu'ils ont affaire depuis qu'ils sont nés. Ne constatent-ils pas chaque jour, chaque instant que pour respirer, il faut inspirer de l'air, puis expirer. Voilà ce qu'ils observent directement, bien plus clairement que l'échange des gaz entre l'air et le sang. Comment pourraient-ils, alors, abandonner si facilement une conception aussi forte, dont ils constatent la vérité au quotidien.

Ce qui ressemblait à une situation d'apprentissage ne s'est finalement avéré être qu'un accommodement des représentations initiales du sujet abordé avec les informations apparemment valables de l'enseignant. Il apparaît ici que l'élève a, en amont de la situation pédagogique, sa propre conception du sujet traité. Il « sait », grâce à son expérience personnelle, à sa perception du monde qui l'entoure, à un système de réflexion qui lui est propre, ce qu'est la respiration.

On voit ici la nécessité de permettre aux élèves d'éprouver leurs propres hypothèses. Ainsi, ils seront en mesure de s'y tenir, ou de les ajuster. Ils seront prêts à chercher d'autres solutions si les leurs ne conviennent pas. Ils pourront enfin revoir leurs conceptions initiales du sujet abordé pour les ajuster, ou en élaborer de nouvelles, plus convaincantes.

L'enseignant, nous l'avons déjà constaté, doit prendre un rôle différent de celui d'orateur déversant ses connaissances. Mais il doit également partir d'un point de vue différent du sien. Il doit s'appuyer sur les conceptions des élèves pour leur permettre de les vérifier, d'en éprouver les inexactitudes, de les modifier, bref... d'apprendre.

2 - « Il faut commencer par les bases »

En lien direct avec la rationalisation de l'acte d'apprentissage, et donc avec les limites du langage, on retrouve une organisation des connaissances bien particulière à l'enseignement. Comme nous l'avons expliqué au départ, on distingue, dans le processus d'apprentissage, les « acquisitions » que l'on y fait, et l'ordre dans lequel ces dernières ont

lieu. On en déduit donc une organisation linéaire des connaissances à enseigner. Pour reprendre l'exemple de l'apprentissage de la lecture, et la description que l'on peut en donner, il faudrait enseigner, suivant cette logique, d'abord le son correspondant à chaque lettre, puis à chaque syllabe... Très ancrée dans nos pensées et dans le système éducatif cette représentation de l'apprentissage comme empilement de savoirs, des plus simples aux plus complexes, est la base... sans mauvais jeux de mot, de l'enseignement. Qu'on parle de l'enseignement en milieu scolaire, ou de l'enseignement artistique, la « métaphore de la pyramide bien régulière où, heure par heure, leçon après leçon, viendraient se poser les connaissances acquises »⁴ est omniprésente. Comme on l'a vu précédemment, on a tendance à assimiler les savoirs à des objets à acquérir, selon un ordre hiérarchique précis : du plus simple au plus complexe, du plus facile au plus difficile. Par ailleurs, on entend sans cesse les professeurs de l'enseignement supérieur pester contre ceux du secondaire, et ces derniers accuser à leur tour ceux du primaire : « Les élèves n'ont pas les bases ». De même, en musique par exemple, un enseignant remettra facilement en cause la formation d'un élève qu'il vient de rencontrer : « Certaines bases sont à revoir ». Au vu de ces affirmations, il semblerait qu'aucun apprentissage ne soit réellement possible si les bases ne sont acquises, ou si elles ne sont pas « bonnes ». Mais comment ces « bases » sont-elles définies ? Par qui ? Quelles méthodes pédagogiques résultent de cette vision pyramidale du processus d'apprentissage ?

Une méthode cartésienne au service de l'apprentissage ?

Influencé par la représentation de l'apprentissage comme une accumulation de données, l'enseignant va chercher à organiser ses connaissances. Puisqu'"il faut commencer par les bases", il faut également poursuivre par ce qu'on va placer sur ces bases, puis ce qui viendra se poser sur cela, puis encore au dessus. Descartes ne disait-il pas qu'en « [conduisant] par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composés [...] il n'y en peut avoir de si éloignés auxquels enfin on ne parvienne »⁵ ? Il va donc falloir hiérarchiser les savoirs pour être en mesure de les transmettre un à un, selon la logique apparemment implacable de ce système pyramidale. Le retour sur ses connaissances va pousser l'enseignant à les fragmenter en une multitude de notions, à briser la sculpture façonnée tout au long de sa formation pour en saisir chaque élément constitutif. Ensuite, il devra trier, organiser ces éléments : des « plus simples » aux « plus aisés ».

Ce procédé est très présent, notamment, dans le milieu musical. Lorsqu'il s'agit, par exemple, d'aborder la notion de pulsation, beaucoup s'accordent à dire que le binaire (2/4. 3/4. 4/4...) doit être vu avant le ternaire (6/8, 9/8, 12/8...), et que c'est uniquement après avoir abordé ces deux notions que les élèves seront aptes à comprendre la pulsation irrégulière (5/8, 7/8...). Cela « tombe sous le sens » : le binaire est plus simple que le ternaire, et la pulsation irrégulière est bien trop compliquée pour ceux qui n'ont pas acquis ces deux premières connaissances. Pourtant, j'ai eu l'occasion de proposer à de jeunes

⁴ Philippe Meirieu citant René Descartes, *Apprendre... Oui, mais comment ?* p.50

⁵ Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?* p.62

accordéonistes en deuxième année d'instrument, âgés de 8 à 11 ans, le travail d'une pièce en 7/8. Ils se sont tous avérés capables de jouer cette pièce.

Ai-je eu la chance de tomber sur des enfants « hors normes » ? Est-ce qu'ils sont « l'exception qui confirme la règle » ? On entend souvent dire au sujet de la pulsation, que, tant que la division n'a pas été abordée en classe, il est difficile pour l'élève de concevoir le partage du temps en deux (binaire), et en trois (ternaire). De ce point de vu, il serait encore plus difficile pour lui de jongler, dans une même mesure, entre l'un et l'autre, c'est-à-dire d'aborder la pulsation irrégulière. C'est peut être pour cela que l'on en reste au binaire avec les débutant. Ainsi, ils « apprennent » que la noire vaut un temps, la blanche, deux temps, que deux croches équivalent à une noire... De cette manière, on évite d'avoir affaire à une notion de division. On assimile juste un geste à réaliser dans un temps donné. Mais c'est justifier l'apparente difficulté de la division du temps par une vérité tout aussi relative : celle de la difficulté de la division elle-même. En effet, si l'on se penche sur ce point, on peut certainement trouver des élèves qui, comme ceux auxquels j'ai eu l'occasion de faire aborder la pulsation irrégulière, seraient aptes à réaliser une division « avant l'heure ». N'est-il pas plus « naturel » de partager que de multiplier ? Les enfants ne font-ils pas au quotidien, en coupant en deux une pomme, en distribuant des cartes à jouer, en partageant leurs billes, l'expérience de la division ? On peut donc se demander si le fait de la placer au sommet de la pyramide reste judicieux.

Ce n'est effectivement pas comme cela qu'on procède « naturellement ». On n'aborde pas un sujet en se demandant ce qui va être le plus difficile à comprendre. On l'aborde dans sa globalité, on se confronte à toute sa complexité, et on tente de résoudre les problèmes qu'il nous pose. D'ailleurs, n'est-ce pas comme cela qu'ont été élaborés les connaissances, les savoirs, à l'origine ? Ces notions, ces compétences, sont le fruit de recherches menées longtemps auparavant. « *Ce sont des hommes qui les ont patiemment élaborés, construits avec obstination pour répondre à des questions essentielles qu'ils se posaient ou résoudre des problèmes auxquels ils devaient faire face* »⁶. Mais ces savoirs, parfois qualifiés de « savants », ne sont pas transmis « à l'état brut » aux élèves. Ils vont subir une transformation avant de devenir des savoirs scolaires. Ce processus est appelé « transposition didactique ».

Yves Chevallard a étudié cette transformation à travers l'exemple de la notion de distance⁷. Il a pu constater que, alors qu'elle était au départ l'explication mathématique de la ressemblance, « *elle [est devenue] en géométrie un mode de présentation de la droite* ». « *Cet exemple montre que la désignation d'un élément du savoir savant comme objet d'enseignement en modifie assez fortement la nature, dans la mesure où se trouvent déplacées les questions qu'il permet de résoudre* »⁸. On peut voir ici que l'idée de ressemblance, à l'origine de cette notion, a totalement disparue. La notion de distance est devenue « la droite » en géométrie. On se retrouve avec deux savoirs bien distincts, tant par

⁶ Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue* p.59

⁷ « *A son origine, la notion de distance a pris sens dans l'analyse fonctionnelle et a permis de traduire mathématiquement l'idée de ressemblance d'où son application, par exemple, à la "distance génétique" ».*

⁸ Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, *La didactique des sciences*, p.43

leur nature que par leur fonction. Le savoir savant a été isolé du contexte dans lequel il avait été créé : les recherches initiales entreprises, l'individu qui les a menées, les questions qu'il se posait. On occulte également l'évolution de la notion de distance depuis son élaboration : a-t-elle été reniée ou acceptée dès le départ ? Comment a-t-elle été utilisée ? Quels sont les recherches, les notions, les mouvements qui s'y sont opposés, pourquoi ? M. Develay et J.P. Astolfi parle à ce sujet de « *dépersonnalisation et de la déshistorisation des concepts lorsqu'ils deviennent objets d'enseignement* ». Ainsi, ces « *objets d'enseignement* » sont si loin, si différent des savoirs savants dont ils sont issus qu'il faut, pour les enseigner, créer une utilisation propre au milieu scolaire. Pour faire apprendre la notion de « droite », on va inventer des exercices, des leçons, qui permettent de lui donner une utilité. Seulement voilà, alors que la démarche des chercheurs à l'origine des savoirs savants est de comprendre leur environnement, de répondre à des questions qui traitent de leur quotidien, celle de l'écolier est beaucoup plus abstraite : résoudre une équation, faire une expérience dans un tubes à essai... On peut comprendre, alors, que le sens de tels apprentissages leur soit difficilement accessible.

On entend souvent les élèves critiquer le contenu des programmes qu'on leur impose. Et ne nous sommes-nous pas déjà demandé l'utilité des identités remarquables en dehors des cours de mathématiques ? Pourquoi continue-t-on à étudier le théorème de Pythagore et le tableau de classification de Mendeleïev ? Pourquoi les professeurs de physique perpétuent-ils, presque de génération en génération, la tradition de la confection de l'arôme de banane ? A quoi cela servira t-il une fois loin des bancs scolaires ? Il est clair qu'on peut se poser la question de l'utilité de telles connaissances. Que nous restent-ils des cours de biologie longuement potassés ? A quoi nous a-t-il servit d'apprendre à résoudre des équations à deux inconnues ?

On voit bien, si l'on reprend l'exemple de la modification que subit la notion de « distance » en intégrant ces programmes, à quel point le savoir « savant » est isolé de son contexte, fractionné, haché en un tas de « petites » notions, elles mêmes distribuées aux différentes disciplines scolaires. Les élèves « reçoivent » chacune d'elle progressivement, de cours en cours, d'année en année. Et un jour, peut être, après avoir suivit les leçons de mathématiques, de biologie, pendant un assez long moment pour atteindre un assez haut niveau, ils seront à même de saisir le lien entre la notion de « droite » abordée des années auparavant sur les bancs du collège et l'étude de la génétique suivie à différents stades de leur scolarité.

On retrouve ici la méthode de Descartes. On voit clairement la pyramide se dessiner. On imagine les élèves en escalader les étages, et l'on ne peut que constater qu'ils seront bien peu à en atteindre le sommet, à comprendre la notion de distance dans sa complexité, à faire le lien entre les « petites notions » si facile à comprendre. Finalement, à cette « facilité » que l'on suppose à aborder ces « *fragment de savoirs* » s'oppose le non sens qui en résulte. Des savoirs savants ne sont retenus « *que quelques morceaux fossilisés, dégagés de ce qui leur donnait du sens, isolés des questions fondatrices dans lesquelles ils s'inscrivaient* »⁹.

⁹ Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue* p.59

On peut être en mesure, alors, de penser que ces évidences, ces représentations de l'apprentissage, qui influent l'enseignant au quotidien, qui le guide dans sa démarche de faire apprendre, sont à repenser. On aborde les éléments un à un, du plus « simple » au plus « complexe ». Le binaire, puis le ternaire, puis la pulsation irrégulière. La multiplication, puis la division. Et difficile de penser que ça ne va pas marcher. Comment l'élève pourrait-il échouer devant des éléments si simples, si bien organisés, si minutieusement échelonnés ? Il n'aurait plus qu'à se laisser guider, il ne lui resterait plus qu'à monter sans effort, pas à pas, étages par étages, jusqu'au sommet de la pyramide.

Une représentation linéaire du processus d'apprentissage

La méthodologie cartésienne est séduisante, effectivement. Comment ne pas se laisser tenter par l'organisation appliquée des savoirs, des compétences, chacun à une place, à un niveau, à un moment précis.

Rappelons que, tout comme elle oblige à une perception linéaire des « objets de savoirs » acquis, la rationalisation du processus d'apprentissage induit la même vision linéaire des différentes étapes de ce dernier. Ainsi, on pourrait avoir l'impression de passer, au cours d'un apprentissage, par une première étapes où l'on identifie l'outil qui va en être le support, suivie par un moment pendant lequel on en cerne l'usage qu'il nous serait possible d'en faire, et, enfin, d'être en mesure d'utiliser cet outil, qu'il s'agisse d'une connaissance, d'une compétence... Il semble évident que ce n'est qu'à la fin de l'apprentissage qu'on est à même de mettre en pratique ce qu'on y a acquis.

Cette réflexion est à l'origine d'une méthodologie très répandue en pédagogie. Si l'on observe, dans le milieu scolaire par exemple, la manière dont sont organisées les différentes étapes de l'enseignement, on retrouve exactement cette logique selon laquelle la « pratique » est l'aboutissant de l'apprentissage, la phase finale. On constate en effet que, dans la plupart des matières, le « cours » est rigoureusement séparé des « exercices ». Ainsi notera-t-on l'utilisation d'un cahier pour les leçons, et d'un autre pour leur application. Si c'est un classeur qui est utilisé, un intercalaire ne manquera pas d'isoler l'une et l'autre. Cela n'a rien de choquant. Les leçons d'un côté, les exercices de l'autre. D'ailleurs, n'avons-nous jamais entendu dire qu'il fallait « apprendre la leçon avant de faire les exercices ». Non, rien de choquant. Il est certain que pour pouvoir « faire les exercices », il faut savoir le cours. Pour être en mesure de repérer les adjectifs qualificatifs dans un texte, on doit d'abord savoir ce que c'est.

Mais comment comprendre ce qu'est un adjectif qualificatif sans le voir dans une phrase ? Comment comprendre son rôle, ses spécificités, sans, justement, le repérer dans un texte ? On se retrouve confronté à l'éternel paradoxe de l'action pédagogique, au problème du forgeron qui doit forger pour le devenir. Pour apprendre, il faut faire, et pour faire, il faut avoir appris à faire. Mais comment faire tant qu'on n'a pas appris à faire ? La question est loin d'être simple. C'est peut être pour cela, d'ailleurs, que la proposition de Descartes est si convaincante. Comment ne pas céder à cette explication limpide du rôle de l'enseignant, de la méthode qu'il a à suivre, quand on se retrouve confronter à un tel paradoxe. La représentation linéaire du processus d'apprentissage selon laquelle l'apprenant serait dans un premier temps confronté à l'objet à utiliser (la leçon), qu'il en percevrait ensuite l'intérêt,

l'usage qu'il pourrait en faire (compréhension de la leçon) et, qu'enfin, il serait en mesure de l'utiliser (résolution des exercices), semble difficilement pouvoir prendre en compte ce point. Si la mise en pratique est placée à la fin, comment est-ce que l'on peut « faire pour apprendre à faire » ?

Pour tenter d'y voir plus clair, prenons l'exemple de l'enfant qui tente de bâtir un château de sable. Il ne va pas dans un premier temps identifier l'objet (le sable), puis chercher le sens que l'action a pour lui, puis, enfin, construire l'édifice. Il va plutôt identifier et utiliser en même temps. Il va percevoir le sable en vu de la construction du château. Il va façonner la matière, rajouter de l'eau, du sable, puis à nouveau de l'eau. Il va rajuster sans cesse sa perception initiale (que ce soit celle de l'eau, du sable, du mélange de ces deux matières), son évaluation de la situation et des outils, en faisant. Et c'est de cette interaction qu'il va pouvoir acquérir la compétence, qu'il va apprendre à bâtir ce château. Dans la réalité, donc, l'organisation linéaire des étapes de l'apprentissage n'est pas observable. On constate plutôt la mise en œuvre, dans un même temps, des phases d'identification de l'outil et d'utilisation de ce dernier. C'est l'interaction entre les deux, l'aller-retour permanent entre l'identification de l'objet et son utilisation, qui vont permettre d'apprendre.

3 - Conclusion de la première partie

En cherchant à comprendre l'origine des représentations dominantes de l'apprentissage, nous en avons également mesuré la force. Malgré les mouvements pédagogiques se dressant clairement contre elles, malgré une volonté des enseignants à agir pour le mieux, elles persistent, encore, et l'on risque à tout moment de céder, par doute ou par facilité, à leurs séduisantes solutions. Mais, nous l'avons vu, ce serait renoncer au réel apprentissage. Baser une pédagogie sur la simple réflexion au sujet des contenus, c'est surtout ignorer l'apprenant, ses conceptions, ses hypothèses et son mode de réflexion. Organiser les connaissances en édifices pyramidaux, ce n'est pas s'assurer de la réussite de tous, mais au contraire, de l'échec de tous ceux qui ne sont pas grimpé jusqu'au sommet. En agissant ainsi, on va à l'encontre du processus même d'apprentissage. Philippe Meirieu explique, dans ce sens, que la rationalisation n'est pas à confondre « avec la démarche d'apprentissage », mais qu'« elle est construite par le sujet de manière souvent inattendue », et cela « au terme et non au début de la démarche »¹⁰ d'apprentissage. Ainsi, en considérant l'acte d'apprendre comme une simple accumulation de connaissances, et en déduisant de cela qu'il faut aborder ces connaissances bout par bout, les unes après les autres, on fait prendre à l'élève le chemin à l'envers. On lui met entre les mains, petit à petit, les pièces d'un puzzle sans lui en donner le modèle. On l'empêche, finalement, en voulant lui faire faire l'économie de la complexité, d'apprendre.

Il s'agit donc, pour s'opposer à ces représentations, de repenser un système pédagogique basé sur la conviction qu'il ne suffit pas d'entendre pour apprendre, qu'en prenant le parti d'élémentariser les savoirs, on prive l'élève du sens de ces derniers.

¹⁰ Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?* p.63

Seconde Partie

L'élève et le savoir

On l'a vu souvent, il n'est pas simple pour l'enseignant de prendre réellement en compte l'élève. Si, comme nous l'avons remarqué, cela est en partie dû aux représentations dominantes de l'apprentissage, à la manière dont sont créés les savoirs enseignés, et à leur insertion dans le système disciplinaire, les causes ne sont pas toutes là.

C'est que, face à des données concrètes, précises, malléables, que sont les savoirs, les disciplines, il est un maillon de la chaîne pédagogique qui résiste : l'apprenant. Que faire de cet autre qui peut comme il lui sied nous écouter ou nous ignorer, rester ou partir, apprendre ou demeurer imperméable à toutes nos tentatives d'éducation... On comprend bien, alors, que l'enseignant se réfugie dans l'organisation de ses connaissances, la méthodologie de leur transmission, leur placement dans un programme. Là, il a l'impression d'avoir la situation en main. Mais voilà, nous l'avons démontré tout au long de nos réflexions, qu'elles soient sur le mode de transmission de ces savoirs ou sur leur élaboration, il n'est jamais judicieux d'ignorer la présence de cette tierce personne qu'est l'élève, si l'on vise à la réussite de ses apprentissages. Mais comment organiser son enseignement autour de l'apprenant, si instable dans son investissement, tellement sujet à se laisser tenter par des activités qui lui semblent moins rigoureuses que celles qu'on lui propose ?

1 - Le désir d'apprendre

« Il nous faut accepter que l'apprentissage ressorte d'une décision que [l'élève] seul peut prendre et qui, parce qu'elle est, à proprement parler, une décision, est totalement imprévisible ». Voilà comment P. Meirieu expose le problème soulevé précédemment. On ne peut prendre à la place de l'apprenant la décision d'apprendre. Comment faire, alors, s'il ne veut pas « jouer le jeu », s'il n'entre pas de son plein gré dans la situation pédagogique ? A ce premier questionnement s'ajoute le suivant. Choisit-on réellement d'apprendre ? Est-ce un processus de réflexion qui nous permet de décider ou non d'apprendre ?

« Les jeunes d'aujourd'hui [...] sont mal élevés, méprisent l'autorité [...] et bavardent au lieu de travailler »

Combien de fois n'avons-nous pas entendu « les jeunes d'aujourd'hui » critiqués par la génération qui les précède ? On les accuse de fainéantise. On leur reproche d'ignorer les vertus du travail en négligeant leurs études au vue de loisirs plus attrayants. Il est certain qu'un bon nombre de personnes hocheront la tête en signe d'approbation en lisant cette citation. Mais il est peut être à préciser que « les jeunes d'aujourd'hui » qu'elle mentionne, ce sont en fait ceux d'une époque bien antérieure à la notre, puisque c'est Socrate (470-399

av. J.C.) qui en est l'auteur. On a retrouvé, par ailleurs, des tablettes d'argile babyloniennes vieilles de 3000 ans environ, sur lesquelles on pouvait lire : « *La jeunesse d'aujourd'hui est [...] mauvaise et [...] paresseuse. Elle ne sera jamais comme la jeunesse du passé* »¹¹.

On imagine donc que, quelque soit l'époque, on retrouve ces accusations. Que chaque nouvelle génération est vouée à s'entendre dire à quel point elle est décevante par rapport à celle de ses aînés, combien son manque d'investissement dans le travail diffère de celui des élèves parfaits du « bon vieux temps »... Est-ce vraiment le cas ? Est-ce que chaque génération est pire que celle d'avant ?

Il est plus probable que les auteurs de telles affirmations souffrent d'une amnésie chronique au sujet du « bon vieux temps » plutôt que se confirme l'hypothèse selon laquelle nous subirions depuis des millénaires une régression, génération par génération, en matière de rigueur et de discipline. Cependant, on peut déduire d'un tel constat que le problème de l'investissement des élèves a toujours été une question inhérente à l'enseignement.

Pourquoi certains « bavardent au lieu de travailler » ? On se retrouve confronté à la question du « désir d'apprendre », au problème de la concurrence entre l'école et toutes les autres choses « intéressantes » à faire. On a beau, au nom du bon sens et de l'avenir, prôner les vertus de l'instruction, les possibilités de promotions sociales qu'offrent les diplômes, nos arguments sont parfois bien minces face aux activités ô combien plus attrayantes auxquelles ont accès les élèves : le cinéma, les jeux vidéos, les discussions avec leurs camarades. Il ne s'agit pas de taper une nouvelle fois sur les doigts de ces « jeunes d'aujourd'hui », mais plutôt de chercher à comprendre ce qui fait que certains s'en sortent et d'autres non, que pour une majorité d'entre eux les arguments avancés n'influencent en aucune manière le « désir d'apprendre ». C'est peut être que ce dernier ne peut pas être le fruit d'un raisonnement, d'un choix mûrement réfléchi qui aboutirait à la décision d'apprendre. Il serait logique, dans ce cas, que les argumentations raisonnées ne suffisent pas à faire naître ce désir. L'intérêt que représente un apprentissage, s'il n'est pas le résultat d'une décision, relèverait donc de quelque chose de plus complexe, de moins conscient, aussi.

Les inégalités face au savoir

Seul ceux qui parviennent à trouver un intérêt aux études, au contenu des programmes, sont en mesure d'apprendre. La question se pose donc sur l'origine de cet « intérêt ». Pourquoi certains s'adaptent quand d'autres échouent ?

On peut voir, souvent, que le rapport qu'entretient la famille, notamment, avec l'institution scolaire, influence énormément la relation entre l'élève et le savoir. S'il est issu d'un milieu défavorisé, l'école représentera un moyen de promotion sociale. Dans ce cas, il sera certainement encouragé à s'investir dans ses études. On l'aidera à faire ses devoirs, on le félicitera pour ses bons résultats et on le punira pour les mauvais. Dans le même cadre de figure, pourtant, on peut trouver l'effet inverse. On peut penser que les études ne sont pas faites pour lui. Ses résultats importeront peu, et s'il échoue, ce sera dans la « logique » des choses. Mais l'élève peut tout aussi bien être poussé, devant une telle résignation de la part

¹¹ A. Giordan et Gérard De Vecchi, *Les origines du savoir*, p.6

de sa famille, à réussir pour prouver qu'ils ont tort. Et on pourrait décrire ainsi une multitude de situations, de celle de l'élève encouragé à devenir médecin comme son père à celui considéré comme « bon à rien » qu'on guidera au plus tôt vers un apprentissage. Pour chacun de ces cas, les conséquences peuvent être différentes. L'élève peut suivre l'influence de sa famille ou s'y opposer. « Décider » ou non d'apprendre.

Pourtant, l'enseignant ne peut agir à ce niveau là. Comment pourrait-il identifier, pour chaque élève, l'origine sociologique de ses motivations ou de son désintérêt ? Et, même si il y parvenait, comment pourrait-il agir dessus ? Il semble que son rôle soit ailleurs.

2 - Le rôle de l'enseignant

« *L'apprentissage [ressort] d'une décision que [l'élève] seul peut prendre* »¹². L'enseignant, dans l'impossibilité de faire ce choix à la place de l'apprenant, se retrouve face à un dilemme. Tant que l'apprenant n'a pas pris cette décision, il n'apprendra rien. Que faire, alors, si cela ne se produit pas ? Comment réagir quand l'élève « refuse » d'apprendre ?

Qu'est ce qu'apprendre ?

Avant de chercher les moyens qui nous permettraient de pousser l'élève à faire le choix d'apprendre, si tant est qu'ils existent, il serait important de comprendre ce que cet acte d'apprendre signifie.

Nous l'avons constaté, l'apprentissage ne peut se faire que par confrontation constantes entre les perceptions d'un objet et leur mise en œuvre. Ainsi, on ajuste ces conceptions initiales, pour les adapter à de nouvelles situations. On pourrait donc dire qu'apprendre, c'est modifier une représentation en la mettant en pratique. C'est construire et reconstruire ce qui nous entoure, en faisant l'expérience des représentations que l'on en a.

Pourtant, si l'on a vu que la pratique était inéluctable à l'apprentissage, elle n'en est pas moins difficile à mettre en place. En effet, celui qui apprend se retrouve lui aussi confronté à la difficulté, énoncé dans la première partie, de « faire pour apprendre à faire ». Lorsque l'on apprend à faire du vélo, par exemple, on est obligé de « se lancer » pour y parvenir. On a beau observer le vélo sous tous les angles, répéter les gestes des pieds et des mains, il n'empêche qu'il faudra, pour apprendre, finalement monter dessus et tenter d'avancer. Pour apprendre, donc, il faut être en mesure d'accepter de chercher, de tomber, de se relever pour tomber à nouveau. Et cela est loin d'être évident. Pourquoi se mettre

¹² Philippe Meirieu, *Frankenstein Pédagogue* p.68

dans une telle situation ? Pourquoi s'obliger à essayer de faire quelque chose que l'on ne sait pas faire ? Il est bien plus confortable de rester sur ses acquis.

Permettre à l'élève de prendre des risques

Si, pour apprendre, il faut se lancer dans la réalisation de quelque chose de nouveau, il faut donc que la prise de risque soit rendue possible. Mais est-il réellement permis aux élèves de prendre des risques ? Lorsque l'on observe la place de l'erreur, que ce soit dans le milieu scolaire ou artistique, on peut constater qu'elle n'a généralement que le rôle de sanction. Prenons l'exemple de la dictée. C'est un exercice utilisé aussi bien en musique, qu'à l'école. Dans les deux cas, on fait entendre à l'élève un texte qu'il devra être en mesure d'écrire. Les « fautes » qu'il aura faites seront ensuite corrigées, puis comptées. Leur nombre équivalra à une quantité proportionnelle de « points en moins », qui seront déduits de la note finale. Comme la faute d'orthographe en dictée, la haie renversée en EPS, l'équation mal résolue en mathématiques, la date oubliée en histoire, la mauvaise note pendant un concert, seront autant d'erreurs montrées du doigt, stigmatisant le « mauvais élève », prouvant ce qu'il ne sait pas faire. Ainsi, la prise de risque est paralysée par la peur de se tromper, et l'apprenant n'ose pas « faire ». Il se contente de la phase de perception, sans tester ses hypothèses, sans en faire l'expérience, sans, finalement, apprendre. Pourtant, c'est justement parce qu'elles montrent ce que l'élève ne sait pas faire que les erreurs pourraient être utilisées bien autrement. Elles permettent de comprendre où l'élève en est dans son acquisition du savoir. Ce qu'il a, ou non, assimilé. Elles peuvent donner à l'enseignant des indices précieux pour lui permettre d'aider au mieux cet élève dans son processus d'apprentissage. Mais elles doivent surtout être utilisées par l'apprenant. Il doit être en mesure de les identifier, d'en rechercher la cause, pour pouvoir les corriger.

Le rôle de l'enseignant est donc de tout mettre en œuvre pour que la prise de risque soit possible, pour qu'il soit permis à l'élève non seulement de se tromper, mais d'utiliser ses erreurs pour progresser. C'est seulement dans ce cas que ce dernier acceptera de se lancer dans la difficile entreprise qu'est l'apprentissage. Cependant, même s'il est donnée la possibilité à l'apprenant de prendre le risque de « faire pour apprendre à faire », si cette démarche peut être facilitée par l'enseignant en lui aménageant un espace sécurisé dans lequel il osera prendre ce risque, il restera toujours à l'élève à prendre la décision d'apprendre.

La question du sens

Nous l'avons vu précédemment, il est bien difficile de s'investir dans un apprentissage dont on ne voit pas l'intérêt, dont on ne saisit pas le sens. Seuls les élèves les plus « courageux » parviennent à s'accrocher, parce qu'ils ont trouvé un sens à l'école. Mais ce sens là n'est pas toujours en lien direct avec l'enseignement qu'on leur donne. C'est parce qu'ils sont poussés par leurs proches, parce qu'ils visent une profession nécessitant des diplômes, pour un tas de raisons bien loin du désir d'apprendre ce qu'on leur enseigne. . « *Le*

savoir n'a plus guère de valeur que dans la confiance qu'on lui accorde, dans l'estimation de ses chances de pouvoir l'obtenir et le négocier »¹³.

Pourquoi, pourriez-vous me demander, est-il si important que l'élève trouve du sens à ce que l'on souhaite lui faire apprendre ? Je vous répondrais sans doute que la réponse est dans la question. Le lien entre le sens que l'on donne à un apprentissage et sa réussite est souvent ignoré, même inconsciemment. Pourtant, il est évident qu'un élève qui ne saisit pas l'utilité d'une connaissance, qui n'en voit pas le sens, ne pourra pas l'apprendre. On a pris l'habitude de voir les élèves trainer les pieds pour aller à l'école. Cela n'alarme pas plus de personne que cela de voir des enfants pleurer, faire des crises parfois violentes pour rester, ne serait-ce qu'une demi-journée, à la maison... Loin de l'école. On trouve souvent normal qu'ils éprouvent tant de difficulté à faire le travail demandé par le professeur.

Mais pour ces élèves qui ne trouvent aucun intérêt à aller à l'école, il faudra passer de nombreuses années à subir, plus au moins bien, un enseignement dont ils ne voient pas le sens. Ils oublieront très vite, comme tout le monde, la quasi-totalité des leçons difficilement apprises. Mais si l'on peut oublier si vite, c'est certainement parce que l'on ne nous a pas véritablement permis de les apprendre. Alors que l'on pensait rendre accessible à tous les savoirs scolaires en mettant en place une méthodologie cartésienne, on ne fait finalement que creuser les inégalités entre les élèves en les privant du sens de l'apprentissage des savoirs scolaires.

- **Les disciplines scolaires**

Si l'on questionnait un élève sur ce qu'est une discipline scolaire, il vous en citerait sûrement quelques-unes : les mathématiques, la biologie, l'histoire, l'Education Physique et Sportive... Et si on lui demandait ce qui les différencie les unes des autres, il vous expliquerait sans doute qu'en Mathématiques, on apprend à résoudre des équations, à démontrer qu'un triangle est rectangle, à représenter une fonction sur un graphique. Qu'en EPS, on fait du handball, de l'athlétisme, de la lutte. Il vous énumérerait sûrement, pour différencier chaque discipline, les contenus qu'on y enseigne. Mais est-ce qu'une discipline se résume à regrouper des contenus, des savoirs scolaires ?

- ***La genèse d'une discipline scolaire***

Michel Develay explique que « *les disciplines existent parce que l'homme, dans son désir de comprendre le réel, ne peut en embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles* »¹⁴. Elles sont nées, donc, dans le souci de rendre accessible la complexité du monde. Nous l'avons dit précédemment, un savoir savant englobe souvent plusieurs domaines disciplinaires. Il peut être étudié à travers

¹³ Monique Croizier, *Motivation, projet personnel et apprentissage* p.19

¹⁴ Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement* p.34

différents points d'accroche. Lorsqu'on cherche, par exemple, à composer un tango argentin, on peut choisir une approche musicologique : c'est une musique où l'on retrouve tel type d'instrument, où l'harmonie est utilisée de telle façon, où l'on retrouve tel mode de jeu, tels chiffres de mesures. On peut aussi avoir une démarche ethnologique : c'est le mélange de rythmes africain, cubain, on y retrouve quelques influences d'Europe de l'Est, aussi. Mais pour appréhender ce sujet dans sa globalité, ne faut-il pas passer par toutes ces entrées ? Ne faut-il pas l'étudier d'un point de vue sociologique, ethnologique, musicologique, historique... ? Ainsi, donc, les disciplines ne seraient pas des cases dans lesquelles on regrouperait les savoirs enseignés comme on le constate parfois, mais plutôt un ensemble d'outils qui permettrait d'aborder un sujet, chacune par une approche différente. Ce ne sont donc pas les disciplines qui engloberaient plusieurs savoirs savants, mais plutôt ces derniers qui nécessiteraient une approche pluridisciplinaire.

- ***L'enseignant, seul détenteur des clefs de sa discipline***

Le professeur en sait plus sur sa discipline que les élèves auxquels il l'enseigne. Il a un recul qui lui permet d'en avoir une vision d'ensemble. Il connaît les questionnements qui en sont la genèse, il connaît les objets, les méthodes qui lui sont propres. Il peut la situer dans une évolution : quelles questions on ne se pose plus, quelles questions sont encore d'actualité. Il est censé connaître les liens existant entre sa discipline et une autre. Si c'était à lui que l'on demandait de la définir, il irait bien au-delà de la simple énumération des savoirs à enseigner qu'elle comporte. Il citerait les outils de travail qu'elle englobe, comme les cartes en géographie, les balles en EPS, les manuels scolaires... Il pourrait sans doute expliquer, aussi, quelles connaissances, quelles compétences elle est censée permettre d'acquérir. Il a fait l'expérience des tâches qu'elle permettait d'accomplir, comme faire la synthèse d'une série de documents en histoire, résoudre un problème en mathématiques, arbitrer un match de basket en EPS, faire un commentaire de texte en littérature... « Une des grandes différences qui existent entre l'enseignant et ses élèves est que le dernier possède (en principe) les clés de la discipline dont il a la charge »¹⁵. En effet, si le professeur connaît, au préalable, les notions, les connaissances que les élèves sont censés assimiler au cours de l'année scolaire, ces derniers, eux, devront les découvrir au fur et à mesure qu'elles leur seront présentées. Il leur faudra tenter de comprendre ce qu'on veut leur faire apprendre, ce qu'ils devront être capables de réaliser, ce qu'il leur faudra retenir au cours de l'année.

« On sort de l'école en ayant appris beaucoup d'histoire, de biologie ou de mathématiques et en étant fréquemment incapable de répondre à la question : qu'est-ce que l'histoire, la biologie ou les mathématiques ? »¹⁶ Cette différence entre la connaissance de la discipline qu'a l'enseignant et celle qu'en ont les élèves n'est pas, à priori, surprenante. Il semble bien normal que le professeur, après avoir suivi des années d'études qui lui ont permis de comprendre les « clefs de sa discipline », en ait une plus grande compréhension que les apprenants. Mais il est beaucoup moins normal, à mon sens, qu'il prive, aussi inconsciemment que ce soit, les élèves de ce dont on l'a lui-même privé. En ne faisant que

¹⁵ Michel Develay, *Donner du sens à l'école* p.64

¹⁶ Michel Develay, *Donner du sens à l'école* p.28

réitérer les méthodes d'enseignement auxquelles il a pu s'accommoder, en choisissant de ne pas les remettre en question, il perpétue le non sens qu'installe le travail du concepteur de programme. Il met sa pierre à la construction de la pyramide.

- *Mise en pratique des savoirs scolaires*

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, la différence entre les savoirs savants et les savoirs scolaires oblige l'enseignant à mettre en place des situations propres au milieu scolaire pour permettre aux élèves de mettre en œuvre les notions qu'ils abordent. Pour leur faire utiliser l'addition, on leur propose de résoudre de problèmes. Pour leur permettre de mettre en pratique une nouvelle note abordée, on leur fait travailler la gamme correspondante. Mais en créant des situations factices où l'utilisation de chaque « portion » de savoir est possible, on creuse le fossé entre les savoirs scolaires et les questions auxquelles ils répondent. L'élève les considère alors comme des données intouchables, irréfutables, et ne peut les confronter à ses propres interrogations. On lui donne les réponses à des questions qu'il ne s'est pas posé.

L'exemple de la notion de vitesse est assez parlant à ce sujet. Lorsqu'elle est abordée au collège, elle est liée à l'équation « $v=d/t$ » (v : vitesse, d : distance, t : temps). On propose aux élèves de la mettre en pratique dans la résolution de problèmes censés représenter des situations de la vie courante. Il m'est arrivé, en aidant une collégienne à faire ses devoirs, de constater qu'elle ne faisait aucun lien l'équation donnée par le professeur et sa propre conception du sujet. L'exercice était le suivant : « Enzo et sa famille rentrent de vacances. Sachant que le parcours pour rentrer chez eux est long de 130 Km, et qu'ils roulent à une vitesse de 96 Km/h, combien de temps lui faudra-t-il pour arriver chez eux ? ».

L'élève ne parvenait pas à trouver la démarche qui allait lui permettre de résoudre ce problème. Lorsque je lui ai posé la question suivante : « S'il me faut 2h pour faire 100 Km, quelle distance aurais-je parcouru en 1h ? », il lui a été très simple de me répondre. La solution lui semblait évidente. Elle avait bien compris le lien entre la distance et le temps. Quand je lui ai demandé ce qui pourrait changer le temps qu'il fallait pour parcourir ces 100 Km, elle a pu sans problème m'expliquer qu'« en accélérant, on mettrait moins de temps ». J'ai donc pu constater qu'elle avait saisi le rapport entre la vitesse, la distance et le temps. Pourtant, lorsque l'on est revenu au problème à résoudre, elle n'arrivait pas à mettre en pratique sa propre logique. Elle ne voyait pas le lien entre l'équation « $v=d/t$ » vue en cours et son mode de réflexion.

On voit bien, ici, qu'il y a pour l'élève une réelle distinction entre les leçons et les réponses qu'ils ont élaborées par eux-mêmes en étant confronté, pourtant, au même sujet. Entre « résoudre un problème de mathématiques » qui ne lui semble pouvoir être fait qu'en utilisant uniquement la leçon, et la compréhension des « problèmes » de la vie extérieure à l'école pour laquelle on « peut réfléchir par nous-mêmes ».

Inventer des problèmes, des situations ne donne donc pas plus de sens aux savoirs scolaires s'il ne s'agit que de trouver des prétextes pour utiliser les notions vues en cours. Cependant, nous l'avons vu plus haut, il est indispensable de « faire pour apprendre à faire ». On en revient à l'importance de prendre en compte les conceptions de l'apprenant qu'on soulevé Giordan et De Vecchi. Si l'écart est si grand entre les situations pédagogiques

qu'on propose aux élèves et les problèmes qu'ils tentent de résoudre quotidiennement, c'est parce qu'il ne leur est pas permis, nous l'avons vu, de poser leurs propres questions, de partir de leurs conceptions pour aborder les « problèmes de mathématiques », les notions historiques... Et il en va de même dans le milieu musical, quand il s'agit d'aborder la notion de pulsation, de tonalité...

On met dans les mains de l'élève des connaissances en lui demandant de résoudre les situations, les problèmes auxquelles elles permettent de répondre. Ainsi, il se retrouve à devoir faire le chemin qui mène des leçons aux questions auxquelles elles répondent. Mais en donnant les réponses a priori, on l'empêche de faire un réel lien entre la question et la réponse. On élabore des situations où il devra constater, par exemple, que l'équation fonctionne, sans qu'il n'ait eu les moyens de comprendre comment elle avait été élaborée. Comment, alors, pourrait-il trouver du sens à cette situation ? Il finit par faire docilement ce qu'on lui demande, mais rien, dans ce cas, ne lui permet d'apprendre. Les problèmes qu'on lui pose, les objets qu'il doit utiliser, les notions qu'il est censé acquérir lui semblent appartenir au milieu scolaire. A aucun moment il n'a l'impression de construire quelque chose, de prendre en main la situation. Il suit un cursus tout tracé dont-il ne connaît pas l'arrivée. Il est normal, alors, que le sens des apprentissages que l'on essaie de lui faire faire lui échappe.

Pour faire en sorte que l'élève saisisse ce sens, il faut donc partir de lui. S'appuyer sur ses propres questions, ses conceptions, ses hypothèses, et inventer des situations pédagogiques où il pourra rechercher les réponses, construire les notions, les compétences qui lui permettront de résoudre les problèmes qu'il a lui-même rencontrés. Mais comment faire, alors ? Regarder l'élève, attendre qu'il se pose une question et l'aider à y répondre ? Evidemment non. S'il est indispensable de placer l'apprenant au centre de son apprentissage, il l'est tout autant de ne pas l'abandonner à sa seule volonté de s'y investir. Nous l'avons vu, les élèves sont inégaux face au désir d'apprendre. Il ne s'agit donc pas d'attendre qu'il se pose des questions, mais bien de faire en sorte qu'ils s'en posent. Il faut à l'enseignant penser une véritable stratégie pédagogique. Il doit pousser l'élève à se poser les questions auxquelles il lui semble important de répondre.

« La tâche du maître est de faire émerger le désir d'apprendre, c'est-à-dire, sans doute, de créer l'énigme »¹⁷

C'est bien de cela qu'il s'agit. «Créer l'énigme » pour donner envie à l'élève de s'investir dans l'apprentissage. Il faut proposer un projet à l'élève, dans lequel il va être amené à se poser des questions, et faire en sorte qu'en l'élaborant, il acquière les compétences, les notions que l'on souhaite lui faire apprendre. C'est à l'enseignant de savoir en amont ce qu'il souhaite que les élèves apprennent, les savoir-faire, les notions qu'ils seront obligés d'aborder pour mener à bien le projet qui leur est proposé. Ainsi il sera en mesure de s'assurer qu'ils pourront à la fois avoir leur propre approche du sujet, afin de pouvoir remettre en question les représentations qu'ils en avaient, mais également que les notions visées vont être abordées, éprouvées, et donc apprises.

¹⁷ Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?* p.91

Si la théorie est plutôt simple à saisir, il est certain que mettre en place de telles situations n'est pas chose facile. Il faut parvenir à évaluer le plus justement possible la difficulté de la situation pour qu'elle ne soit ni trop simple, et ne présenterai donc aucun attrait pour l'élève, ni trop compliquée pour qu'elle paraisse surmontable et n'aboutisse pas à un échec. Il faut trouver un projet qui ne semble pas artificiel à l'élève, pour qu'il s'en saisisse et s'investisse dans son élaboration. Il faut s'assurer que les notions, les compétences dont ont visent l'acquisition ne seront pas esquivées. Mais c'est là la seule solution pour faire « émerger le désir d'apprendre », pour ne pas nier la présence de l'élève, et sans pour autant tomber dans l'extrémité inverse qui consisterai à attendre que ce dernier, au gré de son humeur, finisse par se poser une question.

3 - Conclusion de la deuxième partie.

On ne permet que trop rarement à l'élève d'établir un réel lien avec le savoir. On le lui met entre les mains, sans qu'il sache à quoi cela va lui servir, sans qu'il puisse en saisir le moindre sens.

Mais l'apprenant n'arrive pas « les mains vides ». « [Il] ne passe pas de l'ignorance au savoir »¹⁸. Il a son propre mode de réflexion, sa propre perception. L'enseignant doit donc tout mettre en œuvre pour permettre à l'élève d'utiliser ce qu'il connaît déjà, de prendre en main son apprentissage. En lui dévoilant le trajet qu'on veut lui faire suivre, en lui permettant de comprendre où on souhaite l'emmener, et pourquoi, en faisant en sorte qu'il puisse résoudre avec ses propres moyens les problèmes auxquels on le confronte, on tisse le lien entre l'élève et le savoir. Et c'est ici qu'est le véritable rôle de l'enseignant. Il doit renoncer à être le « maître du jeu », et pousser l'apprenant à prendre les rênes. Ainsi, seulement, l'élève trouvera du sens aux apprentissages qu'on l'emmène à suivre.

¹⁸ Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?* p.60

Conclusion

C'est une mission bien compliquée que se donne tout individu visant à enseigner. « Faire apprendre »... N'est-ce pas un étrange paradoxe ? Puisque l'on ne peut décider d'apprendre à la place d'un autre, est-ce réellement envisageable ? Il serait peut être plus prudent de renoncer, de laisser l'élève se débrouiller seul avec le savoir qu'il nous resterait alors à « déverser », sans s'inquiéter de la manière dont il sera reçu... Mais cela n'est évidemment pas si simple. L'élève ne peut, la plupart du temps, s'en sortir seul face à ce savoir. Il nous faut le guider, lui inventer des situations pour le pousser à questionner les notions, les connaissances qu'il lui faut acquérir.

C'est un travail de longue haleine qui débute ici pour l'enseignant. Un « combat » constant contre les représentations dominantes de l'apprentissage, contre le refus des élèves à se lancer dans un processus au cours duquel il leur faudra se risquer à questionner, à tenter des réponses, à se tromper, à chercher encore... Mais le jeu n'en vaut-il pas la chandelle ? Permettre à ceux dont on a la lourde responsabilité d'avoir accès à des savoirs, des compétences qui leur serviront à se construire eux-mêmes ne justifie-t-il pas de s'investir pleinement dans une telle démarche ?

Voilà, donc, le rôle de l'enseignant. Mais pour le tenir, encore faut-il être convaincu que chaque élève peut apprendre. Le professeur se doit de croire au principe d'éducabilité selon lequel tout individu est en mesure d'apprendre. Il ne faut jamais douter de cela, parce qu'alors, il serait trop facile de renoncer. On aurait bien vite l'envie de mettre la responsabilité d'un échec sur le dos de l'élève. Et, dans ce cas, il ne vaudrait plus la peine de chercher et chercher encore de nouvelles situations qui lui permettraient d'apprendre. Il ne serait plus nécessaire de remettre en cause notre pédagogie. L'échec serait dû à l'élève seul, parce qu'il serait incapable, inintelligent...

On voit bien, ici, l'ampleur des responsabilités de l'enseignant. Il peut tout aussi bien rendre accessible aux élèves l'apprentissage que les en priver. Il se doit d'en être conscient, pour ne pas perpétuer les fausses représentations de l'apprentissage, et ne jamais perdre de vue le rôle qui est le sien dans le rapport complexe que l'élève entretient avec le savoir.

Annexe

Bibliographie

Philippe MEIRIEU, *Apprendre... Oui, mais comment ?*

Philippe MEIRIEU, *Frankenstein Pédagogue*

Jean-Pierre ASTOLFI et Michel DEVELAY, *La didactique des sciences*

Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*

Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*

André GIORDAN et Gérard DE VECCHI, *Les origines du savoir*

Monique CROIZIER, *Motivation, projet personnel et apprentissage*

Faire apprendre : *Des représentations de l'apprentissage à la pédagogie*

L'enseignement actuel est fondé sur les représentations que l'on a de l'apprentissage. Mais on se fait une idée fautive de ce qu'est réellement apprendre. Et c'est en se basant sur des principes erronés que l'on met en place des méthodes d'enseignement inappropriées qui ont souvent pour conséquence de laisser de côté un bon nombre d'élèves. Au vu de ces remarques, il semble important de repenser l'enseignement, en s'opposant aux représentations dominantes de l'apprentissage. Quelle est réellement la place de l'enseignant dans la relation entre l'apprenant et le savoir ?

Mots clés : apprendre, enseigner, représentations, sens, conceptions