

Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?

Qu'est-ce qu'apprendre ?

PREMIÈRE ¹ PARTIE

CHANTIERS PÉDAGOGIQUES DE L'EST
numéro 290-291
juin-juillet 1998

Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?
Qu'est-ce qu'apprendre ?

Une pédagogie centrée sur les apprenants

**Réflexion sur une formation d'enseignants de langue
et sur les changements induits dans leurs classes**

(Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation)

Dietlinde BAILLET
Ottrott, Bas-Rhin

Présentation succincte

Problématique

De plus en plus d'enseignants se heurtent à un manque de motivation de la part de leurs élèves. Si la majorité des jeunes subissent les cours de manière passive et désintéressée, il y en a également qui adoptent des comportements plus actifs de révolte et de provocation. Les enseignants déplorent le manque de travail qui se généralise et les résultats décevants. Ils ont du mal à comprendre ces manifestations de refus et d'absence d'intérêt. Déroutés, beaucoup parmi eux ne savent plus comment réagir.

Démarche

Dans le cadre d'un stage de formation continue, j'ai cherché, avec un groupe d'enseignants de langue, à **vérifier l'hypothèse que les professeurs peuvent agir sur ces problèmes par des démarches pédagogiques qui prennent en compte la personne des élèves.**

Le travail d'expérimentation mené pour explorer les modalités possibles d'une attitude pédagogique centrée sur les apprenants s'est fait à deux niveaux : dans le cadre du groupe des enseignants réunis en stage, et dans celui de leurs classes. La réflexion s'appuie sur les traces concrètes de ce travail : paroles des enseignants (enregistrements et traces écrites), et description des démarches utilisées dans les classes (une quarantaine de projets-actions).

J'ai analysé les changements intervenus - dans les classes, mais aussi au cours de la formation - en utilisant deux cadres conceptuels complémentaires : celui de l'approche systémique pour déterminer les facteurs inducteurs de changement ; et celui de la sémiotique afin de saisir les modalités du changement.

Ce travail se situe dans le cadre de la recherche-action. **Son but** n'était pas une expérimentation scientifique, mais **l'action sur la réalité** : celle des classes de langue et celle de la formation continue des enseignants.

Étant donné que mon hypothèse de travail se fonde sur un choix axiologique et que le bien-fondé d'une valeur ne se démontre pas, je n'ai pas essayé d'apporter des preuves. J'ai plutôt cherché à comprendre les événements, et à expliquer et argumenter les choix qui ont commandé l'action.

C'est en nous appuyant sur notre compréhension de ce qui se passe dans les situations difficiles qu'il nous devient possible d'agir. Comprendre les origines des difficultés développe notre capacité d'intervenir en sorte de faire évoluer et changer ces situations.

Constat

Dans les situations pédagogiques problématiques l'enseignant peut décider de procéder à un recadrage : **plutôt que centrer toute son attention sur le contenu ou sur ses propres difficultés et besoins, il peut s'intéresser aux difficultés et aux besoins des élèves.** Il lui devient alors plus facile de comprendre leur comportement, et de développer les démarches qui prennent en compte leurs difficultés et besoins. En réaction à cette manifestation d'intérêt à leur égard, les élèves ont tendance à changer de comportement à leur tour.

Quelle conception de l'apprentissage ?

Le but du chapitre de ma thèse que j'ai intitulé "**Qu'est-ce qu'apprendre ?**" est de montrer que la recherche menée s'appuie sur ma conception personnelle de l'apprentissage.

A l'origine de tout apprentissage, il y a une motivation du sujet apprenant.

S'inscrivant dans un projet qui est le sien, elle lui fournit l'énergie nécessaire pour mener à bien le processus de son apprentissage, processus qu'il aborde de façon dynamique, en tant qu'acteur, et dans lequel il développe son autonomie.

Vu ainsi, apprendre, c'est s'approprier le réel. Il s'agit pour le sujet de le transformer en quelque chose qui lui est propre : utiliser ce qu'il rencontre pour faire du sens, construire son savoir à lui.

Mais cela n'est possible que s'il est reconnu comme sujet : être unique, accepté dans sa différence des autres, ayant des besoins personnels et des droits.

Cependant, la considération qu'apprendre, c'est une activité qui implique la personne entière et qui, pour bien se dérouler, exige le respect de cette personne, ne m'appartient pas en propre. J'ai suffisamment travaillé dans le cadre du mouvement Freinet pour savoir que je la partage avec d'autres.

C'est pour cette raison que je propose ce texte aux lecteurs de CPE. J'espère que, sachant que ce texte s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat, on me pardonnera son style.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

*L'éducation conventionnelle ne nous permet d'atteindre
que très difficilement une pensée indépendante.*

Krishnamurti, *De l'éducation*

Toute action pédagogique s'appuie sur une conception particulière - consciente ou non - de l'apprentissage.

Qu'avons-nous en tête quand nous parlons d'apprendre ?

Est-ce surtout l'idée d'accumuler des connaissances ? L'accent est-il plutôt sur la réalisation, l'épanouissement de la personne ? Ou s'agit-il avant tout de l'adaptation de l'individu aux exigences de la société dans laquelle il est appelé à vivre ?

Il est probable que personne n'adhère de façon exclusive à l'une de ces orientations différentes, mais il y a de fortes chances que chacun considère l'une des trois comme plus importante que les autres. C'est cette priorité qui oriente la conception sur la base de laquelle chaque enseignant construit et organise son travail avec les élèves. Nous allons préciser la conception qui est la nôtre en quatre chapitre :

- A. Avoir une motivation**
- B. Être acteur de sa vie**
- C. S'approprier le réel**
- D. Être reconnu en tant que personne**

Qu'est-ce qu'apprendre ?

A. Avoir une motivation

Pour apprendre, on a besoin d'être animé d'une motivation. La motivation est ce qui procure l'énergie pour agir et qui décide de l'orientation de l'activité. Elle est liée aux intérêts, besoins, valeurs, émotions, opinions et attentes de l'apprenant. On peut être motivé parce qu'on a besoin ou envie de connaître et de savoir faire, que l'on cherche des réponses à une question que l'on se pose, ou parce que l'on veut "*grandir*", devenir plus autonome.

Plan de ce chapitre A :

A1. l'envie d'apprendre

- a/ avoir un désir
- b/ se sentir exister
- c/ trouver du sens

A2. le plaisir

- a/ les situations de réussite
- b/ le plaisir d'être actif et de créer
- c/ pouvoir suivre ses impulsions
- d/ les activités ludiques

A3. apprendre une expérience totale ?

- a/ peut-on s'impliquer à l'école
- b/ un apprentissage global
- c/ les facteurs qui permettent d'apprendre
- d/ l'état optimal de l'expérience humaine

A. Avoir une motivation

1. L'envie d'apprendre

Tout être humain normalement constitué a envie d'apprendre : *"il n'y a pas d'enfant paresseux et [...] l'appétit d'apprendre est inné chez tout être humain. [...] À nous de découvrir comment maintenir cette curiosité et comment ne pas dégoûter les enfants d'apprendre"*, dit M. Schiff (1)

a. Avoir un désir

À l'origine de l'apprentissage, il y a un désir de savoir, de comprendre : *"tout apprentissage est fondé sur un désir c'est-à-dire sur quelque chose qui ne peut être saisi comme pur processus cognitif."* (J.C. Filloux, 2) Si *"les objets du désir sont multiples, le désir lui, est en quelque sorte unique : force, affirmation, puissance, [...] le désir est l'essence de l'homme pour persévérer dans son être."* (J. Beille-rot, 3) Il atteste l'aspiration à une plus grande actualisation de soi : *"l'essence de mon désir est désir que la valeur que je représente soit reconnue par l'autre"*. (J. Beille-rot, 3)

Pour que le désir se transforme en intention d'apprendre, il faut qu'il soit mis en mouvement. C'est la motivation qui provoque la mise en mouvement du désir. Mais la motivation n'existe qu'à la condition de pouvoir se projeter dans un futur. Elle est le prolongement du désir vers la mise en actes.

Il s'agit donc de créer les conditions pour que le désir puisse émerger : *"aucun désir ne peut naître du vide et, si on ne l'articule au déjà-là, il n'a guère de chance de surgir"* (P. Meirieu, 4). Pour le faire émerger, il s'agit de rendre les objets culturels que l'on souhaite voir l'élève s'approprier désirables. Comment ? En créant une énigme : *"en dire ou en montrer insuffisamment pour que l'on entrevoie son intérêt et sa richesse et se taire à temps pour susciter l'envie du dévoilement [...] nous croyons trop souvent rendre service à autrui, dans ses apprentissages, en lui livrant le secret, [...] en le privant de ce temps de recherche [...]. C'est quand l'élève ressent le sentiment qu'il peut y arriver, qu'il entrevoit une hypothèse mais qu'il n'y parvient pas encore et qu'il reste quelque chose à faire, qu'il se met en route, il se met en route pour percer le secret."* (P. Meirieu).

b. Se sentir exister

L'apprentissage est le processus actif et créatif d'une personne qui cherche à faire du sens avec les données de son environnement, à comprendre cet environnement et à agir sur lui. Il y a donc une dynamique qui vient de l'intérieur de la personne et s'oriente vers l'extérieur. Dewey parle de *"ressorts intérieurs"* qui cherchent l'occasion de se réaliser (5).

Ces ressorts apparaissent dans les intérêts de l'apprenant : *"l'élève ne s'implique dans la situation éducative que s'il trouve un intérêt personnel dans la poursuite de ce but"* (M. Postic, 6) L'intérêt est indispensable à l'apprentissage. Il stimule l'effort et la persévérance et améliore la qualité du travail. *"Faire fi de l'intérêt [...] peut habituer l'enfant à chercher ses mots d'ordre en dehors de lui, et à lui faire perdre de vue la véritable signification de son travail"* (L. Not, 7).

Les intérêts révèlent des besoins plus profonds : le souhait d'entrer en relation avec autrui, de communiquer ; l'envie de découvrir, de comprendre, de savoir ; le besoin de faire, de réaliser quelque chose. Dans la recherche de satisfaction de ces besoins l'individu se sent exister. Or, *"on ne peut désirer apprendre que si l'on est conscient d'être quelqu'un"* (J. Gibert, 8).

c. Trouver du sens

Tout être humain vit en interaction avec son environnement, et pour s'y retrouver il a besoin de trouver du sens dans cet environnement, de le comprendre. Frank Smith appelle la compréhension notre état psychologique normal. C'est le fait d'avoir des questions qui trouvent des réponses. Ces réponses nous permettent de réduire le "bruit", c'est-à-dire les signaux qui ne nous apportent pas d'informations. Nous sommes alors en mesure d'interpréter les signaux, de les utiliser pour faire du sens.

Réduire le bruit, donner du sens à ce qu'il aperçoit, cela rend le sujet plus autonome, plus apte à s'approprier le réel. *"Les enfants s'efforcent de donner du sens à leur environnement dès la naissance. [...] Tout ce qu'il ne peut pas comprendre, tout ce à quoi il ne peut pas donner de sens ou tout ce qu'il n'a pas pu prévoir devient un stimulus suffisant pour que [l'enfant] apprenne"* (F. Smith, 9).

Le sens n'est pas donné, il se construit : *"il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ; il se construit en situation dans une interaction et une relation"* (P. Perenoud, 10). Dans le processus de construction de sens rentrent deux composantes. Une composante

individuelle : l'apprenant intègre des données cognitives et affectives. Et une composante sociale : cette construction dépend du climat relationnel dans lequel elle a lieu.

Il y a donc deux sortes de questions à se poser :

Tout en sachant que l'affectif et le cognitif sont liés, comment mettre l'apprenant dans les meilleures conditions pour qu'il puisse s'approprier les données ?

Et comment établir dans le groupe un climat favorable au travail ?

Il s'agit en même temps d'aider chacun à trouver l'équilibre affectif qui lui permet d'utiliser les données cognitives, et de faciliter les interactions dans le groupe en sorte que tous puissent s'y sentir à l'aise et en sécurité.

Mais en quoi l'apprenant peut-il trouver du sens ?

Le sens d'une situation d'apprentissage peut être lié au fait d'être confronté à un ensemble d'informations dont une bonne partie sont connues. On peut alors donner sens aux informations nouvelles en les reliant à ce que l'on connaît déjà. C'est par exemple ce qui se passe pour l'enfant qui retrouve à l'école un milieu proche de son milieu familial. "Le

monde des objets [...] se présente à l'enfant à travers un emballage social qui influence la forme de ses expériences" (J. Lautrey, 11). Si les objets de connaissance à acquérir peuvent être reliés à des connaissances et des informations qui circulent dans sa famille, l'enfant a plus de facilités à se les approprier.

Le sens peut également se trouver dans une relation interpersonnelle. La relation positive avec un professeur peut faire que l'élève trouve du sens dans ce que ce professeur veut lui faire apprendre.

Le sens dépend aussi de ce qui se passe pour l'apprenant dans la situation, "*ici et maintenant*". On ne peut pas amener l'apprenant au sens préconstruit par l'enseignant. Le sens se négocie, c'est la recherche d'un compromis. C'est donc quelque chose dont on peut parler, et par conséquent lié à la possibilité de parler, au dialogue.

La recherche du sens se manifeste dans les intérêts que l'on affiche, dans les questions que l'on pose. A l'école - à moins qu'ils soient déjà arrivés à se résigner à ce qu'il n'y ait pas de sens - les élèves cherchent continuellement quel sens les connaissances qu'on leur apporte peuvent avoir pour eux. La question fréquente *A quoi ça sert ?* en témoigne.

A. Avoir une motivation

2. Le plaisir

Le plaisir est un puissant moteur d'apprentissage : "*il ne peut pas y avoir de motivation sans prise de plaisir. [...] Le plaisir est indispensable pour concentrer l'énergie psychologique sur le travail*" (J. André, 12) La motivation à apprendre est fortement stimulée par les situations qui procurent du plaisir. Quelles peuvent être ces situations ?

a. Les situations de réussite

Il y a un lien direct entre motivation et réussite. Si un niveau de motivation élevé entraîne un niveau de réussite élevé, l'inverse est également vrai : La difficulté de réussir démotive. Les élèves aiment les activités dans lesquelles ils pensent pouvoir réussir.

Ils établissent une relation entre la réussite dans les situations d'apprentissage et la façon dont ils se voient eux-mêmes. La réussite rehausse l'image qu'ils ont d'eux, l'incapacité de réussir la ternit. La perception de leur succès suscite une attitude favorable à l'égard de l'école et de l'apprentissage scolaire, un vécu d'échec par contre entraîne une attitude défavorable. Ils ne peuvent plus alors "*anticiper positivement et intégrer implicitement que l'institution [...] ne tient pas vraiment à ce qu'ils*

apprennent et ne s'attendent pas à ce qu'ils progressent" (J. Houssaye, 13).

Il est important d'organiser des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves peuvent faire l'expérience de leur capacité de réussir : "*Seule la réussite donne à l'élève le désir de réussites ultérieures*" (CRAP, 14). Comment s'y prendre ? "*Une pédagogie de la réussite donne un nouveau statut à l'erreur, demande une pratique de l'évaluation qui ne sanctionne pas les premiers essais, forcément maladroits, et laisse à chaque élève le temps qui lui est nécessaire pour se reprendre et assimiler*" (CRAP, 14).

Ce qu'il faut, c'est donc une autre façon de considérer le travail de l'élève : lui apprendre à vivre positivement ses erreurs et à les utiliser pour progresser. Mais c'est aussi changer sa conception de

l'évaluation. Au lieu de sanctionner, évaluer peut devenir : aider l'apprenant à comprendre et à s'approprier les critères de réussite. Et c'est également différencier la pédagogie pour que chacun puisse trouver dans la situation le maximum de chances de réussir. (15)

Si l'enseignant a une conception positive de l'évaluation, cela a des répercussions sur sa démarche pédagogique. Il s'organisera en sorte que l'élève puisse tirer profit de ses erreurs et expérimenter sa capacité de réussir. Cela l'aidera à devenir plus autonome, dans la mesure où il saura mieux apprécier ses prestations lui-même. Le jeune aura alors plus confiance en lui et pourra appréhender les apprentissages à venir avec une attitude plus positive, ce qui lui facilitera d'autres réussites.

b. Le plaisir d'être actif et de créer

Apprendre, disait Dewey, ce n'est pas absorber, mais construire et produire : *"toute méthode faisant appel aux pouvoirs actifs de l'enfant, à ses capacités constructives, productives, créatrices, occasionne un déplacement du centre de gravité de l'être moral. D'une attitude expectante et égoïste, il passe à une attitude positive de dévouement altruiste."* (5)

Pratiquement tous les auteurs qui se sont penchés sur la question de l'apprentissage abondent dans le même sens : l'apprentissage se produit grâce au comportement actif de l'élève. Il apprend par ce qu'il fait, lui, et non par ce que fait l'enseignant.

Pour O. Reboul, l'apprentissage est caractérisé par les essais et erreurs de l'apprenant. En accomplissant l'acte qu'il veut acquérir, il tâtonne : les erreurs ou gestes inutiles s'éliminent graduellement au cours des répétitions, les gestes utiles se confirment et s'enchaînent. (16)

R. Mucchielli précise qu'on apprend mieux si l'on est engagé personnellement tout entier dans une action. Nous retenons, dit-il, 90% de ce que nous disons en faisant quelque chose à propos de quoi nous réfléchissons et qui nous implique. Ce pourcentage de mémorisation est bien supérieur à celui obtenu par toute autre façon d'aborder un contenu. (17)

Les pédagogies actives ont développé toute une méthodologie pour mettre ce postulat en pratique. Elles ont obtenu non seulement des résultats probants au niveau du bénéfice que les élèves savent tirer de leurs apprentissages, mais surtout aussi quant à leur motivation. Celle-ci est observable tout autant dans leur investissement au travail que dans les manifestations de plaisir dont témoignent des expressions du visage, des paroles ou certaines atti-

tudes : à la sonnerie les élèves n'ont pas envie d'arrêter ce qu'ils sont en train de faire, ils souhaitent pouvoir faire plus souvent certains travaux etc. Chez C. Freinet on peut lire : *"nous avons un souci exigeant qui agit et motive la majorité, et peut-être la totalité des actes de notre vie : monter, vaincre, franchir les obstacles, dominer les éléments, ou à défaut, en triompher par la ruse ou la science, en les contournant et les évitant, pour aller en avant, malgré tout."* (18) Ce désir puissant d'aller en avant témoigne de la force vitale de l'être humain qui le pousse à agir.

c. Pouvoir suivre ses impulsions

Cependant, il ne s'agit pas d'agir sous la contrainte, mais en suivant ses propres impulsions. Disposer d'une certaine liberté pour choisir dans quoi investir son effort, comment s'y prendre, quelles ressources utiliser. Etre libre de tâtonner : essayer, chercher une façon possible de faire et l'expérimenter ; goûter au plaisir de trouver par soi-même, ressentir la satisfaction de savoir faire tout seul ; ou faire fausse route, s'en rendre compte, et recommencer jusqu'à ce qu'on y arrive.

Pour illustrer cela, nous nous référons encore à Freinet : *"Le pédagogue avait minutieusement préparé ses méthodes ; il avait établi scientifiquement, disait-il, l'escalier qui doit permettre d'accéder aux divers étages de la connaissance ; il avait mesuré expérimentalement la hauteur des marches pour l'adapter aux possibilités normales des jambes enfantines ; il avait aménagé ça et là un palier commode pour reprendre le souffle, et la rampe bienveillante soutenait les débutants."*

Et il pestait, le pédagogue, non pas contre l'escalier qui était évidemment conçu et construit avec science, mais contre les enfants qui semblaient insensibles à sa sollicitude.

Il pestait parce que tout se passait normalement quand il était là à surveiller la montée méthodique de l'escalier, marche à marche, en soufflant aux paliers et en tenant la rampe. Mais s'il s'absentait un instant, quel désastre et quel désordre ! [...] La bande des enfants reprenait ses instincts et retrouvait ses besoins : l'un montait l'escalier à quatre pattes ingénieuses ; un autre prenait de l'élan et grimpait les marches deux à deux, en brûlant les paliers ; il en est même qui s'essayaient à monter à reculons, et qui, ma foi, y acquéraient une certaine maîtrise. Mais surtout, incroyable paradoxe, il y avait ceux - et ils étaient la majorité - pour qui l'escalier était trop dépourvu d'aventures et d'attraits, et qui, contournant la maison, s'agrippant aux gouttières, enjambant les balustrades, parvenaient au sommet en un temps record, bien mieux et plus vite que par l'escalier soi-disant méthodique, et, une fois là-haut, ils descendaient sur la rampe en toboggan pour

recommencer cette ascension passionnante" (19).

d. Les activités ludiques

Les activités qui ont un aspect ludique sont en général accueillies avec plaisir par les élèves, enfants et adolescents, et même par les apprenants adultes. Ainsi, quand on ne trouve pas d'autres moyens de rendre un contenu attrayant, il peut être utile d'avoir recours à des activités présentées sous forme de jeu. (20) Selon Gage et Berliner, jeux et simulations motivent les élèves, favorisent les interactions et donnent l'occasion à chacun de s'impliquer dans le processus d'apprentissage. (21) Une démarche très intéressante est celle qui invite les élèves à créer eux-mêmes des jeux à l'intention de leurs camarades. Ils s'y prennent en général avec enthousiasme et s'avèrent capables de réaliser des travaux d'une complexité et d'une qualité surprenante comme on la trouve rarement dans des travaux plus scolaires.

Curieusement, quand ils sont occupés à ce genre d'activités, les élèves n'ont pas l'impression de travailler. Il arrive même à certains de cultiver des sentiments de culpabilité de "jouer", la classe étant

considérée comme un lieu où l'on vient pour "travailler" (22).

Etant donné que le jeu est "un modèle de processus et de règles qui correspondent à des événements, des situations et des objectifs réels", J. de Rosnay considère les jeux pédagogiques comme "une des bases de l'éducation systémique". Il parle particulièrement des jeux de simulation qui "entraînent à la résolution intuitive de problèmes complexes, à la perception des antagonismes, des conflits, des rapports de force, des blocages" (23).

Selon lui, la conception et la réalisation de jeux présente des avantages pédagogiques particuliers : "On est conduit à effectuer au préalable une analyse de système, puis un modèle. Et par conséquent, à relier des variables entre elles, à se poser des questions sur leurs limites et les effets de leurs interrelations."

C'est à dire que ce genre d'activités exige une compréhension approfondie des concepts en jeu et une réelle maîtrise de certains savoir-faire. Ne peut-on pas penser que c'est le fait de prendre conscience qu'ils ont ces capacités-là qui contribue de façon importante au plaisir des élèves ?

A. Avoir une motivation

3. Apprendre - une expérience totale ?

Quelque chose d'important semble tourner autour de l'implication de l'apprenant dans son apprentissage. Il peut s'impliquer entièrement s'il y trouve une satisfaction. Et s'il s'y implique, l'apprentissage est plus efficace, le bénéfice est plus grand, et il en tire alors plus de satisfaction. Il semble donc y avoir interdépendance entre implication et satisfaction.

a. Peut-on s'impliquer à l'école ?

Comment l'école se situe-t-elle par rapport à ce lien ? Le prend-elle en compte ? Si oui, comment ? Ou l'ignore-t-elle ? Et si c'est le cas, quelles en sont les conséquences ?

Il semble bien que la plupart du temps, elle fonctionne en l'ignorant. Les enseignants attendent de la part des élèves qu'ils s'impliquent, ils leur reprochent leur *passivité*, leur *manque d'attention*, de *participation et de travail*. Mais on ne semble pas voir que les jeunes se comportent ainsi faute de trouver la satisfaction de pouvoir s'impliquer à leur façon, d'une façon qui a un sens pour eux et qui comporte un plaisir.

Les élèves trouvent plus souvent l'ennui à l'école que l'intérêt ou le plaisir. Ils subissent fré-

quemment de manière passive le cours de l'enseignant dont le sens leur échappe. Ils ont rarement l'occasion de s'investir dans une activité significative pour eux. Ils doivent la plupart du temps emprunter "l'escalier conçu avec science" du pédagogue au lieu de pouvoir suivre leur désir de découverte et d'aventures et avancer selon leur besoin personnel, que ce soit en "grimant les marches deux par deux", en "brûlant les paliers" ou en "montant à reculons".

"Ce qui me paraît essentiel dans la procédure pédagogique", écrit B.-M. Barth, "est cet espace de liberté accordé à chacun - à l'intérieur d'une structure donnée - de participer avec ce qu'il est et ce qu'il sait. Le but n'est pas de reproduire le savoir du maître. Ce n'est pas la bonne réponse qui est recherchée, mais une compréhension réelle de la part de l'apprenant, liée à une question authentique. La

négociation est au centre de ce processus et elle exige parfois des compromis, les deux parties faisant des concessions” (24).

Quelles concessions faisons-nous à nos élèves ? La plupart du temps, ils subissent notre enseignement, et cela les empêche de s'impliquer dans leur apprentissage. Alors, la satisfaction d'apprendre, naturelle à tout être humain, se perd. Les difficultés, dit H. Trocmé-Fabre, *"sont créées, sécrétées par l'environnement [...] et les nombreux filtres entre le réel et nous"* (25).

D'ailleurs, quand la satisfaction est là, elle est presque suspecte. Les enfants grandissent avec l'idée que l'école n'est pas drôle : *"Attends quand tu seras à l'école..."*, disent les parents parfois aux petits d'un ton menaçant. *"Ce n'est pas pour le plaisir qu'on va à l'école, mais pour apprendre"*, quand les plus grands se plaignent de l'ennui. Alors, sans s'en rendre compte, les jeunes assimilent la notion de déplaisir à l'école. Ils trouvent presque normal qu'on s'y ennuie. Et quand ce n'est pas le cas, il arrive qu'ils rappellent *"la norme"* au maître : *"Quand est-ce qu'on va enfin travailler ? On ne fait que s'amuser"*.

Ce genre d'automatisme fonctionne même chez les enseignants : *"Mon rôle n'est pas de faire plaisir aux élèves. - Je ne suis pas là pour les faire jouer, mais pour les faire apprendre"*. Comme si viser le plaisir, la satisfaction, cela signifiait ne pas prendre son travail au sérieux. (26)

b. Un apprentissage global

Dans la conception d'O. Clouzot, le processus d'apprentissage implique la personne entière. Clouzot parle de *"l'unification des différents apprentissages qu'elle est amenée à effectuer dans l'ensemble des dimensions de son être et de son existence"*, apprentissages sur les plans physique, émotionnel, intellectuel et spirituel. (27)

Il précise : *"une telle éducation va d'abord mettre à égalité la notion d'enseignement et la notion d'apprentissage, reconnaissant par là que ce qui est enseigné peut ne pas être appris et que ce qui a été appris n'a pas nécessairement fait l'objet d'un enseignement. Le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage sont donc à la fois indépendants et interdépendants. Mais ce qui les réunit, c'est que les personnes qui participent à ces deux processus, les enseignants et les élèves, sont tous engagés dans un processus d'évolution"*.

L'éducation conçue ainsi ne s'occupe pas d'une seule dimension, que ce soit la dimension intellectuelle sur laquelle se centre l'école, la dimension physique qui occupe l'éducation sportive, la

dimension émotionnelle habituellement prise en charge par des institutions thérapeutiques ou la dimension spirituelle qui incombe traditionnellement à l'éducation religieuse.

Contrairement à ce découpage pratiqué dans notre société, le but de cette éducation - qui n'existe pas encore et qu'il appelle *"éducation trialectique"* - sera de prendre en compte la personne entière et de lui permettre un apprentissage global, synthèse de tous les *"mini-apprentissages, personnels et professionnels, intérieurs et extérieurs, conviviaux et sociaux"*. L'objectif ultime de cette éducation sera *"la connaissance et la réalisation de soi et celles de la société"*.

Une telle conception de l'éducation semble pour l'instant impossible à envisager dans le cadre institutionnel. Pourtant, il est urgent que le système éducatif change dans un avenir proche : *"l'Education est en Occident un secteur sinistré et non transformable qui dans son ensemble reflète avec le plus d'évidence l'entropie du système causal dont il est l'émanation. La somme des contradictions internes et externes déterminent sa paralysie et son inadéquation au réel"*, écrit Michel Random (28). La nécessité d'une éducation prenant en compte la personne entière et l'impossibilité de la réaliser dans le cadre institutionnel qui s'oppose à cette nécessité font partie de ces contradictions.

c. Les facteurs qui permettent d'apprendre

On trouve les aspects caractéristiques d'une éducation globale dans des récits d'apprentissage faits par des personnes ayant appris quelque chose qui a eu une certaine valeur pour elles. (O. Clouzot et A. Bloch, 27) En exploitant ces récits, O. Clouzot et A. Bloch ont déterminé un certain nombre de paramètres facilitateurs de l'apprentissage dont plusieurs se retrouvent dans chacun de ces récits. Ces paramètres sont les suivants :

- une motivation à apprendre qui a permis de mobiliser l'énergie nécessaire pour dépasser les résistances rencontrées au cours du processus ;
- le plaisir d'apprendre qui a renforcé la motivation ;
- une liberté accordée - choisir ses méthodes de travail, suivre son rythme personnel etc. - qui a facilité d'accepter les contraintes de la situation ;
- la possibilité de faire des expériences concrètes - expériences structurées cependant grâce à un travail intellectuel de conceptualisation et d'abstraction ;
- une prise de responsabilité personnelle par l'apprenant ;
- le rôle de l'Autre, facilitateur par son sou-

tien, mais inhibant quand il est ressenti comme adversaire ;

- le rôle de l'information, information intérieure (les pensées, perceptions, sensations et sentiments de l'apprenant) et information extérieure (écrite ou orale) ;

- le rôle du groupe - groupe d'apprentissage ou groupe de projet - comme accélérateur de l'apprentissage ;

- l'importance de l'expression de soi qui permet à l'apprenant de prendre conscience de son processus et qui appelle la réaction des autres, ce qui enrichit la prise de conscience.

Et si l'on réfléchissait aux possibilités de donner une place à ces facteurs dans le cadre de l'apprentissage scolaire ? La formation continue des enseignants pourrait être un cadre à l'intérieur duquel mener une telle réflexion.

d. "L'état optimal de l'expérience humaine." (B.-M. Barth, 24)

Le moteur le plus puissant pour stimuler l'apprentissage est une motivation intrinsèque. Elle mobilise l'énergie et crée un état dynamique, dit B.-M. Barth. Mais une telle motivation doit d'abord être stimulée de l'extérieur. Que peut-on faire pour la stimuler ?

Bannir de la classe tout ce qui va à l'encontre de la mobilisation de l'énergie psychique : l'inquiétude de ne pas correspondre aux attentes, l'ennui, le manque de sens. Donner de la place à tout ce qui mobilise : la possibilité de s'épanouir, de se sentir valorisé ; des travaux qui stimulent l'intérêt et la curiosité, travaux dont les élèves voient le sens ; la possibilité de travailler avec les autres.

Des activités de toutes sortes - très différentes les unes des autres - peuvent induire l'état optimal de bien-être, de plénitude, de joie, de créativité, d'implication totale. Toutes ces activités sont caractérisées par les composantes suivantes :

"1. une activité qui a toutes les chances d'aboutir ; cette activité est structurée ; elle présente un certain défi et demande des compétences ;

2. l'activité exige une concentration profonde qui absorbe et canalise l'attention ;

3. cette concentration est rendue possible parce que l'activité a un but précis et bien compris ;

4. l'activité donne lieu à un feed-back immédiat, car on sait quand le but est atteint, l'activité ayant un sens pour elle-même ;

5. on agit en s'impliquant complètement mais sans vraiment ressentir l'effort comme quelque chose de douloureux ;

6. on n'est plus conscient des soucis et des frustra-

tions de la vie quotidienne ;

7. on a le sentiment d'exercer un contrôle sur son action (et non pas d'être contrôlée par elle, comme dans le cas d'une dépendance, quelle qu'elle soit) ;

8. le souci de soi disparaît, mais paradoxalement le sens de soi se trouve renforcé après l'expérience flow ;

9. le sens du temps est altéré, les heures deviennent des minutes et les minutes peuvent se prolonger en heures." (B.-M. Barth, 24)

Il serait important de chercher à organiser la classe en sorte de proposer aux élèves de telles activités : activités impliquantes et réalisables qui représentent un défi et mobilisent des compétences, qui ont un but précis et compréhensible, qui canalisent suffisamment l'attention des jeunes pour qu'ils soient concentrés, et qui leur permettent d'avoir un contrôle sur leur action.

"La combinaison de ces éléments se traduit par un si gratifiant sentiment de profond bien-être que le seul fait de pouvoir le ressentir justifie une grande dépense d'énergie. Ce sentiment crée un ordre (harmonie) dans notre état de conscience et renforce la structure de soi" (B.-M. Barth, 24). C'est donc une expérience très positive, suffisamment positive en elle-même pour qu'elle constitue sa propre gratification sans nécessairement exiger une autre finalité.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

B. Être acteur de sa vie

P. Perrenoud appelle l'apprentissage *"une activité éminemment subjective dont personne ne peut [nous] décharger, que nul ne peut programmer à [notre] place."* (29)

Plan de ce chapitre B :

B1. avoir un projet

- a. être par ce qu'on fait
- b. avoir une image de soi positive
- c. se définir et fixer un but

B2. développer son autonomie

- a. prendre des initiatives
- b. savoir prendre des risques
- c. acquérir des méthodes de travail
- d. oser l'interaction

B. Être acteur de sa vie

1. Avoir un projet

La motivation est liée à un projet de l'apprenant. Il n'y a pas d'apprentissage sans projet. Le projet dépend du but que l'apprenant poursuit et qui donne sens à son activité. *"Il faut admettre que chacun fasse ce qu'il a à faire, non par devoir, mais parce que le projet lui importe...."* (P. Perrenoud, 29). L'élève prendra dans les activités de la classe tout ce qui peut lui permettre de réaliser son projet.

a. Être par ce que l'on fait

Or, ce qui importe à l'enfant comme à l'adolescent, c'est de s'affirmer, d'éprouver ses forces, de se prouver à lui-même et de prouver aux autres ce qu'il est capable de réaliser. *"Pour l'enfant, le projet de soi est celui d'un être qui veut être par ce qu'il fait, et qui veut être en faisant plus. Pour l'adolescent, le projet de soi devient plan de vie ; ce que l'élève fait et les efforts qu'il fournit doivent avoir un sens et ce sens doit s'articuler à la perspective d'un projet de soi (ça servira, ça permet d'être plus ceci ou cela, c'est un moyen pour autre chose etc...)"* (J. Houssaye, 13).

Dans quelle mesure l'école donne-t-elle l'occasion aux élèves d'articuler ce qu'ils sont tenus de faire à un projet qui est le leur ? Il ne s'agit pas forcément d'un projet de vie ou d'un projet professionnel. Souvent, les jeunes n'en ont pas encore. Cela peut être un projet beaucoup plus restreint, relié à quelque chose qui les préoccupe : une question à laquelle ils cherchent une réponse, un phénomène qu'ils voudraient comprendre, un objet qu'ils souhaitent réaliser, un jeu qu'ils veulent fabriquer pour leurs camarades etc.

b. Avoir une image de soi positive

La capacité de forger et de réaliser des projets est liée à l'image que l'apprenant a de lui-même. *"L'image de soi joue un rôle fondamental dans la motivation à entreprendre, à poursuivre et mener à bien un projet"* (G. Chappaz, 30). Nous avons déjà vu que l'image de soi de l'élève est liée à ses réussites ou échecs. G. Chappaz confirme cela : *"Il y a un net impact des résultats obtenus sur la perception de soi, sur l'évaluation des résultats à venir et sur le niveau d'aspiration..."* (30).

Si l'apprenant a une image de soi positive, il peut entreprendre l'apprentissage en tant que sujet et explorer le savoir activement, en fonction de son projet à lui. Si ce n'est pas le cas, il se contentera d'absorber le savoir tel qu'il lui est présenté, sans se poser de questions.

"Si le jeune ne réussit pas à développer une capacité que j'appellerai une intervention réfléchie au niveau du savoir rencontré, il va continuellement opérer de l'extérieur vers l'intérieur - le savoir va le contrôler et le guider", dit Bruner. *"S'il réussit à développer une telle capacité, c'est lui qui va contrôler et sélectionner le savoir en fonction de ses be-*

soins. S'il développe une image de lui-même qui est la condition pour sa capacité de pénétrer le savoir pour ses propres besoins, et s'il est capable de partager et de négocier le résultat de ses pénétrations, c'est alors qu'il devient membre de la communauté qui crée la culture."

c. Se définir et fixer un but

Le projet d'apprentissage est défini par ce que l'apprenant a l'intention de faire avec ce qu'il apprend. Et c'est là que réside la difficulté pour les élèves qui n'ont pas choisi ce qu'ils doivent apprendre. Ils sont là parce que les instances éducatives en ont décidé ainsi. Il y a donc un projet sur eux. Mais ils y restent étrangers. Souvent, ils ne voient pas l'intérêt que ce projet peut avoir pour eux. Alors, ils n'y adhèrent pas.

A moins qu'ils ne trouvent une motivation de

recours. Cela peut être le plaisir de l'activité intellectuelle ou de la découverte, l'envie de faire preuve de ses capacités et la satisfaction de réussir quelque chose, le désir de se mettre en valeur et de se voir reconnu, le plaisir qu'on fait à quelqu'un etc.

Il s'agit donc de faire en sorte que l'apprenant puisse établir un lien entre l'objet de l'apprentissage et lui-même. Tant que ce lien manque, l'apprentissage est difficile. Et comme il appartient à l'élève de définir lui-même le lien qui peut signifier quelque chose pour lui, l'enseignant se sent impuissant.

Or, les enseignants ont souvent du mal à laisser les choses se faire. Ils ont tendance à ramener le problème à eux en cherchant comment intervenir. Et ainsi, ils ne laissent peut-être pas à l'élève la liberté dont il aurait besoin pour se définir et fixer un but.

B. Être acteur de sa vie

2. Développer son autonomie

Être acteur, cela nécessite d'être capable de prendre des initiatives et d'assumer des risques, d'acquérir les savoir-faire et les méthodes pour pouvoir agir, et oser s'investir dans des interactions.

a. Prendre des initiatives

Agir, c'est *"faire quelque chose, avoir une activité qui transforme plus ou moins ce qui est"* (déf. du *"Petit Robert"*). Cela n'est possible qu'à condition de prendre des initiatives : *"l'apprentissage n'est pas une donnée première mais la conséquence d'actions, d'interactions, d'interrelations, de confrontations prises en charge par le sujet lui-même"* (C. Roncin, 31).

Les enseignants signalent d'un côté la passivité et de l'autre les lacunes et le manque de résultats d'un nombre assez important de leurs élèves. Visiblement, il y a un lien entre ces problèmes : l'apprentissage n'est pas suivi du résultat attendu parce que les jeunes sont passifs, qu'ils ne prennent pas d'initiatives.

À quoi attribuer cette absence d'initiatives ? N'est-ce pas parce que trop souvent les objets de savoir à apprendre sont trop éloignés de leurs intérêts et questions, qu'ils ne correspondent à aucun désir ou besoin de leur part ? C'est en tout cas ce que pense J.-P. Astolfi : *"On peut faire l'hypothèse*

que de nombreux élèves (et pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeux, susceptibles de les rendre intéressants à leurs yeux, justifiant qu'ils s'y attellent sérieusement" (32).

Cependant, *"pour pouvoir prendre des initiatives, il faut au moins en avoir l'envie et la liberté : liberté d'entreprendre, d'organiser, d'exprimer, de demander, d'apprécier etc."*, explique Louis Not (33).

Mais la liberté d'entreprendre ne se décrète pas. Elle se découvre à travers des situations organisées pour cela, elle s'expérimente dans des activités qu'on peut choisir et le plaisir qu'on y trouve.

Pour favoriser la prise d'initiatives, un investissement plus actif des élèves, il s'agit de rendre les contenus plus attrayants. *"La motivation"*, pense Astolfi, *"est trop souvent recherchée de façon externe (Comment motiver les élèves ?) alors que c'est l'intérêt conceptuel même des activités disciplinaires qui devrait être le moteur"* (32).

Le contenu devient intéressant pour les élèves si l'enseignant sait faire du savoir une énigme, les mettre dans une *"situation-problème"* : *"un ensemble de données que l'on maîtrise - ce que l'on sait - et une situation qui fait pourtant problème - ce que l'on ne sait pas ; un jeu de présence/absence, de connaissance/ignorance, qui crée une aspiration, suscite un désir"* (P. Meirieu, 4). B.-M. Barth a développé et fait connaître une méthodologie dont le but est une telle mobilisation des élèves face aux concepts qu'ils doivent apprendre. (24 et 34)

b. Savoir prendre des risques

Avant d'agir, on envisage différentes possibilités parmi lesquelles on fait un choix. On se projette donc mentalement dans le futur. Mais pour être capable de cette projection en avant, il faut un minimum d'assurance, de sécurité intérieure. Si l'on ne se sent pas en sécurité dans le présent, on manque de l'équilibre interne dans lequel l'assurance peut s'enraciner. On utilise alors son énergie pour se protéger de dangers éventuels et on n'a plus assez d'énergie disponible pour autre chose.

Plus une personne redoute des dangers, explique Smith, plus il lui paraît risqué d'agir. Pour éviter le risque, elle cherchera alors à accumuler un maximum d'informations avant de prendre une décision. Il est certain que plus elle dispose d'informations, moins elle risque de faire d'erreurs. Seulement, à force de trop vouloir éviter les erreurs, le degré d'assurance dont elle a besoin avant de décider (son *"critérium"*) est tellement élevé qu'elle n'est plus capable de prendre des décisions (9).

"L'enfant qui en classe reste silencieux, qui laisse passer plutôt que de risquer [...] une mauvaise réponse, peut faire plaisir à l'enseignant, mais aussi développer l'habitude de situer son critérium trop haut pour comprendre et apprendre. Une trop grande volonté d'éviter les erreurs peut réduire les chances de prendre de bonnes décisions. Ce n'est qu'à la condition qu'il fasse l'expérience de donner du sens à partir d'un minimum d'information que l'enfant pourra établir des critères réalistes [...] pour toute occasion qu'il a de donner du sens aux événements de sa vie." (9)

Apprendre à l'école, dit B.-M. Barth, c'est une chose risquée. (24) Les élèves cultivent un certain nombre d'inquiétudes : l'inquiétude de ne pas correspondre aux attentes, d'échouer, l'inquiétude qu'on les blâme, qu'on ne les respecte pas, qu'on se moque d'eux, l'inquiétude de ne pas être reconnus, ne pas être aimés... Tous ces risques possibles font que certains élèves craignent de s'investir et qu'ils préfèrent, pour se mettre à l'abri, se faire oublier.

Il est important que la prise de risque soit encouragée et valorisée. Important de faire comprendre aux jeunes qu'oser prendre des risques, cela leur donne plus de chances de réussir. Et pour qu'ils le comprennent, leur faire expérimenter que les erreurs éventuelles peuvent avoir un rôle positif, être source de progrès.

b. Acquérir des méthodes de travail

Devenir autonome, cela signifie également se doter de méthodes de travail efficaces. Les textes officiels soulignent l'importance qu'il y a à *"répondre aux besoins et aux attentes des élèves afin de les aider à réussir leur scolarité et préparer leur avenir"* (35) et à *"offrir une aide particulière aux élèves dépourvus de suivi et de soutien familial."* (BO, 36)

Là aussi, l'enseignant a un rôle à jouer. G. de Vecchi le décrit de la manière suivante : *"amener les élèves à prendre conscience qui ils sont vraiment, [...] les mettre en situation d'éprouver le besoin de s'améliorer, de changer et, d'une manière générale, [...] leur faire acquérir de nouveaux pouvoirs sur le monde qui les entoure"* (37).

Pour apporter de l'aide méthodologique aux élèves, on ne peut pas se contenter des structures particulières mises en place (38). Il faut *"intégrer la dimension méthodologique de chaque activité, l'explicitier dans le déroulement de la classe"* (39) pour que les élèves puissent réellement s'approprier les capacités méthodologiques qui leur manquent. Il s'agit donc de faire en sorte que la prise de conscience des savoir-faire utiles et l'entraînement à leur utilisation se fassent dans le cadre du cours et soient liés à l'acquisition des savoirs et savoir-faire spécifiques de la discipline. Cela veut dire consacrer moins de temps à l'apport de savoirs et plus aux activités d'utilisation de ces savoirs.

c. Oser l'interaction

Il est également important que l'apprenant soit capable d'assumer des situations d'interaction. Le savoir est un objet d'échanges. Pour l'acquérir, il est indispensable de recourir à des ressources, que ce soient des outils ou des personnes. C'est en interagissant avec les ressources que la construction du savoir se fait.

"Un enseignant n'apprend pas aux élèves. [...] Tous les deux agissent en présence d'autrui. Et tout ce qui agit en présence d'autrui exerce une influence sur celui-ci [...] ce sont ces interactions [...] qui déterminent le contexte", écrit Alain Guillotte (40). L'élève qui - pour une raison ou une autre - ne

se sent pas à l'aise dans ce contexte, ne peut pas se décentrer de lui-même et a du mal à s'engager dans l'interaction.

Dans la situation de classe courante, c'est le facteur personnes qui a - de loin - la plus grande importance. La plupart du temps, c'est l'enseignant qui confronte l'élève au savoir. Mais la relation n'est pas duelle. Elle se passe à l'intérieur du groupe-classe, donc dans le cadre d'un système relationnel complexe caractérisé par une multitude d'interactions. L'élève a besoin d'une autonomie qui lui permet d'occuper sa place dans ce contexte : *"l'autonomie visée n'est pas celle d'individus isolés, mais celle d'individus engagés dans une société et donc capables d'apprendre et de coopérer avec leurs pairs, capables d'interactivité et d'entraide"* (CRAP, 14).

Mais si l'ambiance n'est pas caractérisée par la coopération et l'entraide, si les relations sont marquées par un individualisme malsain, par la dépendance et l'obéissance, par la compétition et la rivalité, ou par le manque de respect de l'autre, on a plutôt tendance à éviter les interactions.

Beaucoup d'élèves redoutent les remarques ironiques et les remontrances de leurs professeurs autant que les moqueries de leurs camarades. Si un climat positif excluant ce genre de réaction à leur engagement n'est pas garanti, ils préfèrent se mettre en retrait, ne pas se faire remarquer. Ils renoncent alors non seulement à des relations qui à leurs yeux comportent de tels risques, mais aussi à faire des travaux inhabituels qui demandent des initiatives et à utiliser des outils qui ne leur sont pas familiers. Ils se limitent donc eux-mêmes, et leur autonomie s'en trouve restreinte.

à suivre

(voir C.P.E. n° 292-293
daté d'août-septembre 1998)

Plan de la suite :

C. S'approprier le réel

1. Faire du sens
 - a. comprendre le monde
 - b. voir l'utilité de ce qu'on apprend
 - c. être actif
2. Construire son savoir
 - a. information, connaissance, savoir
 - b. le processus de construction
 - c. le rôle de l'erreur

D. Être reconnu en tant que personne

1. l'apprenant un sujet ...
 - a. être différent des autres ...
 - b. ... et être accepté dans sa différence
 2. ... dans toute sa complexité
 - a. les besoins
 - b. trois cerveaux en un
 3. ... et qui a des droits
 - a. le droit d'exister comme personne
 - b. le droit de respect de ses besoins
 - c. le droit à sa personnalité
- le droit de ne pas être constamment attentif
 - le droit de n'apprendre que ce qui a du sens
 - le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour
 - le droit de bouger
 - le droit de ne pas coopérer à son propre procès
 - le droit à son for intérieur
 - le droit de ne pas tenir toutes ses promesses
 - le droit de ne pas aimer l'école et le dire
 - le droit de choisir avec qui il veut travailler

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE
correspondant aux chapitres A et C

1. Schiff M., L'intelligence gaspillée, Paris, Le Seuil, 1982, p.204
2. Filloux J.-C., Le désir d'apprendre. In : Revue française de pédagogie n°81, oct./nov./déc. 1987, p.88
3. Beillerot J., Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In : Educations n°1, décembre 1994-janvier 1995, p.31
4. Meirieu P., Apprendre...oui, mais comment?, Paris, Ed. ESF, 1987, p.91
5. Dewey J., L'école et l'enfant, Neuchâtel / Paris, Ed. Delachaux et Niestlé, 1931
6. Postic M., La relation éducative, Paris, PUF, 1979
7. Not L., Enseigner et faire apprendre, Toulouse, Privat, 1991, p.94
8. Gibert J., Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur. In : Le Nouvel Educateur (ICEM), septembre 1992, p.9
9. Smith F., La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Ed. HRW, 1979
10. Perrenoud P., Sens du travail et travail du sens à l'école, in Cahiers Pédagogiques n° 314-315, mai-juin 1993, p.20

11. Lautrey J., Classe sociale, milieu familial, intelligence , Paris, PUF, 1989 (3e édition)
12. André J., A l'origine, la relation humaine. In : Cahiers Pédagogiques n° 300, janv.1992 ("La motivation") , p.15
13. Houssaye J., Construire la motivation. In : Éducatifs n°1, déc. 1994-janv. 1995, p.26
14. Demain l'école. Manifeste du CRAP-Cahiers pédagogiques, Paris, 1995, p.19
15. Il existe une vaste littérature pédagogique qui traite ces relations entre le statut de l'erreur, la manière d'évaluer le travail de l'élève et sa réussite. Nous nous contentons ici de rappeler les ouvrages de P. Meirieu et des chercheurs regroupés autour de lui ou travaillant dans le même esprit, les réflexions et les compte-rendus de pratiques publiés par les Cahiers pédagogiques, mais aussi par les publications de l'ICEM. Des publications particulièrement utiles pour les praticiens de la pédagogie que sont les enseignants nous semblent les suivantes : Nunziati G., Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. In : "Apprendre 1", Cahiers Pédagogiques n°280, janvier 1990, p.47-64 ; Veslin O. et J., Corriger des copies . Evaluer pour former, Paris, Hachette Education, 1992
16. Reboul O., La philosophie de l'éducation, PUF, 1971
17. 10% de ce que nous lisons; 20% de ce que nous entendons; 30% de ce que nous voyons ; 50% de ce que nous voyons et entendons en même temps ; 80% de ce que nous disons.
cf. Mucchielli R., Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes Connaissance du problème, Paris, Les Editions ESF - Entreprise moderne d'édition, 1988 (6e édition), p.56
18. Freinet C., L'éducation du travail, Neuchâtel, Éd. Delachaux et Niestlé, 1967, p.132
19. Freinet C., Les dits de Mathieu, Paris, Éd. Delachaux et Niestlé, 1978, p.16-17
20. J'utilise couramment des jeux de manipulation, aussi bien pour faire comprendre des concepts grammaticaux que pour l'entraînement de certains savoir-faire. Par ce biais, il est possible de favoriser une motivation pour des activités en général mal accueillies par les élèves, telles que les entraînements grammaticaux. Apparemment c'est l'aspect du jeu qui suscite un engouement difficile à provoquer par le contenu. Un puzzle de composition de phrases ou de compréhension de texte est accueilli tout à fait autrement qu'un exercice d'aspect plus scolaire portant sur l'acquisition des mêmes compétences. J'ai eu l'occasion d'utiliser les mêmes démarches en formation d'adultes et même en formation d'enseignants. Il est particulièrement intéressant d'observer que même les adultes prennent un plaisir particulier à ce genre d'activités.
21. Gage N.-L./D.-Berliner C., Pädagogische Psychologie, p.445-446
22. J'ai pris l'habitude, pour contrer de tels sentiments de culpabilité, de faire noter par les élèves l'objectif d'un travail de ce type (exemple : s'entraîner à la déclinaison / conjugaison / construction de phrase ; développer la compréhension globale de textes ; etc.)
23. De Rosnay J., Le macroscope, p.301-303
24. Barth B.-M., Le savoir en construction , Paris, Retz, 1993, p.152
25. Trocmé-Fabre H., J'apprends, donc je suis , Paris, Ed.d'Organisation, 1987, p.236
26. J'ai le souvenir d'une formation pour des personnes responsables d'ingénierie de formation où nous avons mis en commun nos motivations pour ce travail. J'ai dit : *Je voudrais participer à ce que les élèves soient plus heureux à l'école, qu'ils vivent un peu moins mal leur scolarité*. Le silence qui a suivi mon intervention semblait exprimer une gêne. Comme si de telles choses ne devaient pas se dire. Comme si j'avais touché à un tabou.
27. Cf. Clouzot O. et Bloch A., Apprendre autrement : Clés pour le développement personnel, Paris, Ed. d'Organisation, 1981, 1984, 1987
28. Random M., Actualité de la vision holistique. In : Colloque de Tokio, La mutation du futur (présenté par M. Random), Paris, Albin Michel, 1996, p.254
29. Perrenoud P., Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler de devoirs? In : Le Nouvel Educateur (ICEM), n° 54, déc.1993, p.6
30. Chappaz G., Peut-on éduquer la motivation ? In : Cahiers Pédagogiques n° 300, p.47
31. Roncin C., Bien vivre la classe. La classe dans une approche systémique, Paris, PUF coll. L'Educateur, 1995, p.40
32. Astolfi J.-P., L'école pour apprendre, p.45
33. Not L., L'enseignement répondant Paris, PUF, 1989, p.92
34. Cf. L'apprentissage de l'abstraction

35. Document-ressources "Enseignement modulaire", DLC, juillet 1992
36. Texte au sujet de l'introduction des études dirigées dans les collèges. In : B.O. n°30 du 28.07.1994
37. de Vecchi G., Aider les élèves à apprendre, Paris, Hachette Education, 1992, p.6
38. Etudes dirigées en 6e, Modules en 2nde, mais aussi des initiatives locales telle que des heures de suivi ou de méthodologie pour les élèves en difficultés.
39. Meirieu P., Enseigner, scénario pour un métier nouveau, p.29
40. Guillotte A., Le professeur stratège, Paris, Ed. d'Organisation, 1990, p.59

