

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 ?

Qu'est-ce qu'apprendre ?

DEUXIÈME PARTIE

CHANTIERS PÉDAGOGIQUES DE L'EST
numéro 292-293
août-septembre 1998

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

Le texte que nous présentons sous ce titre, «*Qu'est-ce qu'apprendre ?*», est un extrait de la thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, «*Une pédagogie centrée sur les apprenants*», présentée par notre camarade Dietlinde BAILLET (Ottrott, Bas-Rhin). (*)

La première partie de ce texte a paru dans notre livraison 290-291 datée de juin-juillet 1998 (pages 17 à 32) et nous demandons au lecteur de bien vouloir s'y reporter. Néanmoins, pour permettre de situer rapidement le contenu des pages qui suivent, nous rappelons ci-dessous les points développés dans la première partie :

chapitre A : AVOIR UNE MOTIVATION

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

chapitre B : ÊTRE ACTEUR DE SA VIE

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

(*) Dietlinde BAILLET :

«Le but du chapitre de ma thèse que j'ai intitulé "*Qu'est-ce qu'apprendre ?*" est d'exposer ma conception personnelle de l'apprentissage.

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 la 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 ?

C. S'approprier le réel

C'est en faisant qu'un apprenant enregistre les faits nouveaux. La connaissance qu'il acquiert n'est donc pas une "*copie figurative de la réalité*", mais un "*processus opératif*" qui aboutit à transformer le réel en action ou en pensée, à agir sur les objets pour les transformer. (de Rosnay J., 1) Le but de l'apprenant est d'avoir prise sur le réel, de se l'approprier.

Plan de ce chapitre C :

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

C. S'approprier le réel

1. Faire du sens

Pour A. Guillothe, "*enseigner, c'est chercher le moyen de faire passer des informations pour que les élèves puissent devenir les bâtisseurs d'un sens qui leur appartienne en propre*". (2) Vu ainsi, l'enseignement tend à amener les élèves à comprendre les informations qui leur sont apportées.

a. Comprendre le monde

Or, comprendre, cela signifie faire du sens. C'est établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce que l'on sait déjà. Confronté à des données du réel qui lui étaient jusque-là inconnues, l'apprenant les compare à tout ce qu'il a déjà intégré dans sa "*structure cognitive*", c'est-à-dire son système de compréhension. Ce système est le fruit de toutes ses rencontres passées avec des données de son environnement auxquelles il a réussi à donner du sens. F. Smith l'appelle "*une théorie du monde dans la tête*". (3)

Comprendre, cela signifie donc avoir des questions cognitives qui trouvent des réponses. Cependant, on ne comprend pas sans discrimination, on comprend en fonction de ce que l'on veut savoir : "*les enfants ne cherchent pas ordinairement à retenir une chose qui n'a pas de sens pour eux*", dit Smith. (3)

Cela nous ramène à la notion du projet d'apprentissage. Ce n'est pas par le simple fait d'être

confronté à des données inconnues que l'on cherche à leur donner du sens. Pour avoir envie de les comprendre, il faut que l'on puisse établir un lien entre ces données et soi-même. Que l'on puisse les mettre en relation avec ce que l'on sait déjà. Qu'elles correspondent à une question que l'on se pose. Qu'elles puissent servir à quelque chose.

b. Voir l'utilité de ce que l'on apprend

Si cela est le cas, l'apprentissage devient significatif : "*une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière, saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet*", dit Meirieu. Il poursuit : "*c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire compréhension*". (4)

Il faut donc organiser le cours en sorte que les jeunes soient amenés à utiliser ce qu'ils doivent apprendre, que les données nouvelles puissent ser-

quoi elle est utile. "L'apprenant a besoin de comprendre ce qu'il fait, de savoir pourquoi il le fait [...], de connaître les raisons qui justifient le choix des activités retenues pour atteindre le but [...], de comprendre l'organisation de leur déroulement [...], de saisir un lien entre ce développement et son propre devenir", précise Not.(5)

c. Être actif

Faire du sens, cela signifie forcément que l'apprenant a un rôle actif. *L'apprentissage se produit grâce au comportement actif de l'élève ; c'est ce qu'il fait qu'il apprend, et non ce que le professeur fait..*" (Bloom B.S., 6)

"L'enfant est naturellement actif. Il progresse

dans la connaissance et la compréhension des êtres et des choses en manipulant, en se mesurant avec la résistance des objets, en expérimentant. Sans cette expérience concrète, continue, il ne peut y avoir de compréhension, d'assimilation. L'explication verbale n'est pas d'un grand secours." (Raillon L., 7)

L. Not détaille de quelles activités il peut s'agir : s'informer (observer des objets, des images ou des situations, lire ou écouter une communication, prendre des notes), traiter les informations recueillies (les analyser, les transformer), produire des informations nouvelles, utiliser les savoirs nouveaux (par exemple dans la résolution de problèmes ou de difficultés), réfléchir, mémoriser, faire le point. (5) On constate qu'il s'agit d'activités que les "pédagogies actives" ont expérimentées et pratiquées avec succès depuis longtemps.

S'approprier le réel

2. Construire son avenir

Les savoirs dont l'apprenant se sert ne sont pas des choses qu'il a accumulées, explique P. Meirieu, *"mais des systèmes de signification par lesquels il se saisit du monde"* et qu'il a construits à son usage personnel. (4) Dans un tel système, l'apprenant regroupe les informations en sorte que chacune se trouve reliée à d'autres, car *"chaque morceau de savoir n'a de sens et d'utilité que par rapport aux autres morceaux"*. (Bateson G., 8)

a. Information - connaissance - savoir

"Il devrait [...] être clair aujourd'hui que les savoirs ne peuvent être transmis, mais que chacun doit les reconstruire", dit J.-P. Astolfi. Il explique le processus de construction de la manière suivante :

Le sujet apprenant est confronté à des informations. Elles ont un statut d'objectivité extérieure à lui. En les traitant il les intègre dans ses structures mentales. Son système conceptuel évolue. Le résultat est la connaissance qu'il acquiert.

La connaissance est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle. Elle est globale et propre à la personne, synchroniquement liée à son histoire. Elle a donc un statut de subjectivité. Comme il n'existe pas de langage pour décrire sa globalité, elle est intransmissible et inintelligible à autrui.

En s'appuyant sur un cadre théorique, l'individu peut formaliser la connaissance intériorisée. Dans ce processus de construction intellectuelle il y a un effort d'objectivation qui est assorti de l'élaboration d'un langage approprié. Celui-ci permet de

transmettre la connaissance du sujet, au moins partiellement, et permet aussi de poser de nouvelles questions. Le résultat de ce processus est la production d'un savoir.

Les caractéristiques du savoir sont les suivantes : Il est construit par le sujet ; il explicite une partie de sa connaissance, celle qui peut être rendue par le langage élaboré grâce à la problématisation ; il permet, en posant de nouvelles questions au réel, de "lire" celui-ci de façon nouvelle.

Le passage de la connaissance au savoir correspond à une rupture épistémologique. Il y a affranchissement de l'expérience première. En s'appliquant à soi-même un cadre conceptuel rigoureux, le sujet renonce aux évidences et aux explications immédiates. Il accepte *"l'ascèse intellectuelle"* du questionnement, l'abandon de toute certitude intime. (Astolfi J.-P., 9)

b. Le processus de construction

Le fondement de l'apprentissage, explique F. Smith, c'est la théorie du monde que l'apprenant

a dans sa tête, théorie (ou "structure cognitive") qu'il s'est construite depuis sa naissance. Cette théorie est un résumé de son expérience. Comment se passe la construction d'une telle théorie ? (3)

"Tout ce qui, dans notre environnement, peut être perçu ou interprété à la lumière de ce que contient la structure cognitive sera signifiant. La structure cognitive [...] impose une signifiante au monde [...]. Tout ce qui ne peut pas être mis en relation avec la structure cognitive n'a pas de sens, même si cela peut avoir du sens pour quelqu'un d'autre." (Smith F., 3)

Mais "notre esprit n'est pas qu'une collection de faits et de données sans lien ; un tel fouillis ne nous serait d'aucune aide pour comprendre le monde." (Smith F., 3) La structure cognitive n'est donc pas une simple accumulation d'informations, elle est un système bien organisé dans lequel chaque donnée est rangée à un endroit qui correspond à la logique de la personne.

Pour pouvoir procéder à un tel rangement, nous nous sommes dotés d'outils méthodologiques : un système de catégories dans lequel nous classons tout objet ou événement nouveau que nous rencontrons ; des ensembles de règles - systèmes de traits distinctifs - dont nous nous servons pour répartir les objets et les événements dans les catégories ; et un réseau de relations entre les catégories.

À la perception d'un objet ou événement, notre cerveau fait une hypothèse concernant la catégorie où le classer et confronte l'information aux traits distinctifs de cette catégorie pour décider si elle convient. Sinon, il passe en revue d'autres catégories possibles. La perception entraîne donc une décision quant au choix d'une catégorie. Si l'on ne dispose pas d'une catégorie qui convient, il est impossible d'identifier l'objet.

Cela veut dire que le sens attribué à l'objet ne dépend qu'indirectement du stimulus sensoriel. C'est notre décision de classement qui le détermine. Le rôle du stimulus est de mobiliser la structure cognitive. Elle aborde l'objet nouveau en se fondant sur le réseau cognitif qu'elle a mis en place à partir de toutes ses expériences passées, expériences cognitives tout autant qu'affectives. C'est en fonction de ce système qu'elle fait des hypothèses concernant le sens à attribuer au phénomène nouveau : "nos perceptions sont teintées de ce que nous savons, de ce que nous nous attendons à voir ou de ce que nous aimerions voir". (Smith F., 3)

Cela explique pourquoi un élève ne voit pas forcément ce que l'enseignant lui présente : "il voit ce qu'il s'attend à voir, et seulement dans la mesure où il comprend". (Smith F., 3) S'il lui manque une catégorie où classer le phénomène ou s'il ne dispose

pas de traits distinctifs pour le différencier d'un autre, sa théorie du monde ne fonctionne pas. Il ne peut pas comprendre. C'est alors que, pour accéder à la compréhension, il est disposé à apprendre.

c. Le rôle de l'erreur

La façon dont sont considérées les erreurs de l'apprenant dans son processus de construction de sens peut jouer un rôle positif ou négatif. Si l'erreur est considérée comme une "faute" (Astolfi J.-P., 10), un "symptôme d'insuffisance" (de Vecchi G., 11), une "déficience" (Astolfi J.-P., 9) "un manque, une incapacité" (Gibert J., 12), elle risque fort de bloquer le processus. Car elle est alors vécue de façon dévalorisante, culpabilisante, et associée au déplaisir. Elle est source de souffrance : l'élève souffre de ne pas être "comme les autres qui ont réussi", de ne pas avoir atteint le but fixé, de ne pas être à la hauteur.

H. Trocmé-Fabre soutient que la notion de l'erreur devrait être totalement révisée par les éducateurs et les parents. Pour elle, l'erreur est "un indice, un repère de la démarche suivie ou évitée". (13)

Astolfi parle d'un "nouveau statut" à attribuer à l'erreur. Au lieu de la considérer comme une déficience de la part de l'élève, il s'agit de la reconnaître comme un élément essentiel du processus d'apprentissage. Ce statut, explique-t-il, distingue le modèle constructiviste de l'enseignement des modèles transmissif et comportementaliste. Pour pouvoir éliminer les erreurs, il faut d'abord les laisser apparaître, voire les provoquer : "elles deviennent des symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée". (Astolfi J.-P., 10)

Identifier ces obstacles, cela permet de les traiter. Car, dit J. Berbaum, il y a apprentissage "si les essais, qui aboutissent à des réussites ou à des échecs, font l'objet d'une analyse [...] qui permet de tenir compte des résultats pour une amélioration de l'action." (14) Il s'agit de faire abandonner, de détruire une représentation erronée pour en construire une nouvelle. L'enseignant a un rôle important à jouer pour que cela puisse se faire.

J. Gibert regrette que la pédagogie de l'erreur n'en soit qu'à ses balbutiements, selon lui il n'y a que 2% des enseignants qui utilisent l'erreur à des fins d'apprentissage. (12)

Du moment que l'erreur n'a plus un statut culpabilisant, elle peut devenir un outil intéressant autant pour l'enseignant que pour l'élève. "Les erreurs, si elles cessent d'être disqualifiantes, infamantes, pour devenir objet de savoir pour le professeur, dynamique de savoir pour l'élève qui appren-

dra quelles logiques l'ont poussé à répondre comme il l'a fait, et quelle est la logique à laquelle ces logiques mises à jour, légitimées puis évacuées, laisseront la place, alors le sens commencera à circuler dans la classe [...], dissipant le climat d'angoisse, d'inertie, de rejet ou de violence qui est celui dans lequel vivent la plupart des élèves." (S. Baruk) (12)

Or, c'est justement ce climat qui crée les blocages favorables aux erreurs :

Les élèves d'une classe de 6e ont dit qu'ils n'aimaient pas les interrogations. Nous leur avons demandé pourquoi. Une petite fille a alors précisé : *"Quand je sais que ce sera noté, j'ai peur. Alors, j'ai l'impression de ne plus rien savoir"*. Cette réponse a été confirmée par d'autres élèves de la classe : *"Oui, on oublie tout. - C'est comme si l'on n'avait pas appris"*.

Pour éviter cela, dit J. Gibert, il faut distancier cognitif et affectif. L'échec doit rester technique, fonctionnel, purement "cognitif" : *"Lorsqu'il y a erreur, tant qu'il n'y a pas d'échec, il n'y a pas*

freinage de l'imagination, de la stimulation, du désir". (12)

La plupart du temps, c'est l'enseignant qui intervient pour aider l'élève à prendre conscience de son erreur. Mais parfois, le groupe des élèves peut y jouer un rôle très utile. C'est le cas dans les situations où l'erreur n'altère pas le but fonctionnel d'un travail. Ainsi, dit J. Gibert, des défauts de qualité du langage n'empêchent pas nécessairement la communication visée par une production écrite. Les règles de "l'exactitude" sont davantage liées à un milieu et ses conventions qu'à une loi scientifique. Elles sont donc difficiles à justifier rationnellement.

Mais la réaction des camarades peut sensibiliser l'élève-auteur à la nécessité de respecter certaines règles, surtout si sa production est destinée à un public extérieur à la classe qu'il vaut mieux éviter de heurter : la correspondance ou le journal scolaire peuvent être un *"moyen de justifier les exigences langagières et linguistiques auprès d'enfants dont le milieu socioculturel et les préoccupations sont à des lieues de ces soucis d'enseignants."* (Gibert J., 12)

Qu'est-ce qu'apprendre

D. Être reconnu en tant que personne

Si nous avons souvent du mal à motiver les élèves, c'est parce qu'ils "n'ont pas l'habitude d'être des personnes, d'être reconnus et traités en tant que telles. [...] Motiver, c'est d'abord accepter l'autre, le reconnaître tel qu'il est, et être convaincu de sa capacité d'évoluer, c'est lui faire confiance." (Brouet O., 15) Se pourrait-il que ce soit cette confiance inconditionnelle - se sentir accepté et reconnu non pas pour ce que l'on fait, mais simplement parce qu'on est là et tel que l'on est là - qui manque à certains élèves pour pouvoir s'investir dans leur apprentissage ?

Plan de ce chapitre D :

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
 - . 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
 - c. le droit à sa personnalité
 - . 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

1. L'apprenant, un sujet

"Il n'est plus possible de penser les apprentissages sans fondamentalement s'interroger sur la place qui est faite au sujet qui apprend. [...] toute visée éducative est vouée à la gloire si elle n'intègre pas la liberté et la singularité du sujet comme les seuls repères d'une pratique éducative", écrit M. Develay (16).

a. Être différent des autres...

L'apprenant ne peut pas évoluer s'il se sent sous pression. Il a besoin de sentir à tout moment "la possibilité d'échapper à l'emprise de l'éducateur" (Develay M., 16), besoin d'être accepté avec ses préoccupations et ses difficultés personnelles. Qu'est-ce qui est important pour lui dans la situation où il est censé apprendre ? Que vise-t-il ? Quelles

conditions lui faut-il pour y arriver ? Qu'est-ce qui lui pose problème ? De quoi a-t-il besoin pour dépasser la difficulté ?

Si les enseignants veulent aider leurs élèves à apprendre, ce sont des questions qu'ils devraient se poser. Face au public scolaire de plus en plus hétérogène, il n'est plus possible de faire comme s'il fallait la même chose pour tous. Si l'on veut permettre

à tous de progresser, on ne peut pas se passer de prendre en compte les différences : différences de préacquis et de capacités cognitives, de rythme, de profil d'apprentissages, d'intérêts, d'investissement affectif etc. Pour Develay, c'est une question éthique que l'enseignant s'interroge sur les conditions qui permettent à la personne de l'apprenant d'émerger.

Or, prendre en compte la personne, c'est justement accepter tout ce qui la distingue des autres, c'est comme dit J.-M. Zakhartchouk "*refuser les étiquetages hâtifs et les enfermements résignés*" (17). C'est par exemple dépasser l'opposition concret / abstrait en rendant l'abstrait plus concret. C'est "*savoir utiliser la culture dite de banlieue pour entraîner vers d'autres rivages*". C'est accepter chaque apprenant comme un être unique, différent des autres.

b. ... et être accepté dans sa différence

Nous savons bien que chaque individu est différent des autres. Différent d'abord par son origine sociale et culturelle. On connaît les constats des sociologues concernant les difficultés d'identification de l'enfant d'un milieu socioculturel défavorisé. Il se trouve à l'école dans un contexte étranger où il est confronté à une utilisation du langage et de l'argumentation qui ne lui est pas familière. Il doit accepter des règles de comportement, des habitudes, des valeurs qui n'ont pas cours dans sa famille - ce

qu'il refuse dans certains cas pour éviter de se désolidariser des siens. (18)

Les élèves sont aussi différents quant à leur maturité, leurs besoins et désirs, et les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre. Cela explique pourquoi un même travail peut motiver les uns et non les autres, être facile à certains et difficile à d'autres.

Et puis, il y a le vécu antérieur de chacun : les expériences scolaires qui, en fonction de la réussite ou de l'échec de l'enfant, ont laissé des traces très différentes : désir d'apprendre de plus en plus chez les uns, chez les autres refus de s'investir, mise en retrait et passivité, sinon attitudes provocatrices et agressives. Et il y a également toutes les autres expériences que l'enfant a faites, en dehors du contexte de l'école, et qui ont laissé leurs marques. On peut difficilement attendre que les élèves fassent abstraction de tout ce qui caractérise leur personnalité. Tous ces facteurs jouent au niveau de leur motivation à apprendre.

Mais face à toutes ces différences, beaucoup d'enseignants se découragent. Comment prendre en compte l'individualité de chacun si l'on doit en même temps s'occuper d'un groupe entier et respecter un programme ? Cela semble quasiment impossible. Quand ils viennent avec ces questions en formation, ils souhaitent des solutions toutes faites, prêtes à l'emploi. Or, ces solutions n'existent pas. Ce que l'on peut faire par contre, c'est se pencher sur des cas précis et chercher ensemble à "*bricoler*" des démarches adaptées à ces cas.

2. Un sujet dans toute sa complexité...

"Il existe un fossé entre les ressources de l'homme et ses réalisations. Les raisons en sont nombreuses : nos résistances aux changements, au déconditionnement, à l'évolution ; notre manque de techniques d'apprentissage, notre méconnaissance des dernières données des sciences du cerveau." (Trocmé H. et Sager P., 19) Les enseignants devraient être particulièrement bien informés à ce sujet. Mais pour la plupart, c'est le contraire. S'ils ont une bonne formation disciplinaire, ils sont peu ou pas du tout formés quant aux besoins de l'apprenant, à son fonctionnement cognitif et aux influences que son vécu affectif peut avoir sur lui.

a. Les besoins (20)

Maslow (21) distingue différents besoins humains échelonnés selon leur importance pour la qualité de la vie. D'abord il y a les besoins physiologiques (faim, soif, sommeil, etc.), le besoin de sécurité (survie, confort, tranquillité) et le besoin d'appartenance et de relation (désir d'être apprécié et

aimé par d'autres individus et de se sentir intégré à un groupe). Herzberg les appelle les besoins "*d'Adam*", besoins dont le but est le maintien de la vie biologique et sociale (22).

Tant que ces besoins ne sont pas satisfaits, l'individu ne peut pas se consacrer à la satisfaction de ses besoins supérieurs : le besoin d'être reconnu

(s'estimer soi-même et être estimé par autrui) et le besoin d'auto-actualisation (croître et développer pleinement son potentiel). Besoins que Herzberg appelle les besoins "d'Abraham" et dont le but est le développement de la personne.

L'apprentissage est un moyen de satisfaire ces derniers besoins. Il semble donc clair que, pour qu'il puisse avoir lieu, il faut assurer les conditions dans lesquelles les besoins des niveaux inférieurs soient satisfaits. Ce n'est qu'à cette condition que l'apprenant est réellement disponible pour apprendre.

On voit l'articulation des problèmes : L'énergie de l'élève qui redoute l'ironie du professeur ou les moqueries de ses camarades est investie au niveau de ses besoins d'appartenance et de relation. Alors, il y a blocage aux niveaux supérieurs. L'enfant qui ne comprend pas les notions abstraites que le professeur utilise, assimile "abstrait" à "inconnu", "dangereux", "attention !" Son besoin de sécurité n'est plus satisfait. Son cerveau enclenche alors les réactions de protection ou de défense appropriées aux situations de danger. Dans cette situation de stress la réflexion est bloquée. (23)

Par conséquent, l'enseignant qui souhaite que ses élèves soient disponibles à apprendre ne peut pas se contenter de les faire apprendre. Il lui revient aussi de veiller - dans la limite où son rôle le permet - à ce que les différents besoins des jeunes qui pourraient bloquer l'apprentissage soient satisfaits.

b. Trois cerveaux en un

La neuropsychologie nous explique que le néo-cortex ne fonctionne bien qu'à la condition que les parties plus archaïques du cerveau - le cerveau reptilien et le cerveau limbique - ne se trouvent pas face à des problèmes à résoudre. Le rôle de ces deux parties du cerveau est de veiller à la survie de l'orga-

nisme et de l'espèce. Dans les situations où elles sont sollicitées, il est difficile de distinguer entre information extérieure (portant sur des faits ou des objets du réel) et information intérieure (du domaine du ressenti ou de l'imaginaire). (Trocmé-Fabre H., 13)

Le cerveau limbique est souvent activé par les situations d'apprentissage. Son aptitude à apprendre à partir d'expériences nouvelles fait qu'il joue un rôle important dans notre comportement émotionnel et notre mémoire. Il classe les expériences nouvelles en gratifiantes (à recommencer) et désagréables (à éviter). *"Il est parfaitement capable de bloquer une information [...] si l'environnement lui paraît menaçant, l'atmosphère déplaisante, si un choc affectif survient, ou encore si une image mentale trop prégnante est déclenchée..."* (Trocmé-Fabre H., 13)

Si l'individu se sent menacé, il investit toute son énergie pour se protéger. Et la notion de menacé est très relative : ce qui pour l'un est totalement anodin peut être vécu comme menaçant par l'autre.

"Tout est perçu à travers notre propre expérience du monde, et notre vécu personnel l'emporte sur les faits", écrit M.-J. Chalvin. (24)

Le système limbique est plus sensible aux gestes et aux intentions qu'aux discours, explique-t-elle. Si l'élève voit le professeur froncer les sourcils, il se dit : *Je ne fais pas comme il le veut, il va se fâcher.* Il est insécurisé, et alors, il ne sait vraiment plus comment il faut faire pour le satisfaire. Mais si l'enseignant réagit en lui mettant la main sur l'épaule, en lui souriant ou en lui adressant un autre signe de reconnaissance, il a des chances de rétablir un climat affectif favorable plus facilement qu'en faisant un long discours. Cela peut être suffisant pour rassurer l'élève. Le "danger" est écarté, et le jeune peut de nouveau mettre toute son énergie dans la tâche au lieu de la canaliser dans la protection d'un danger imaginaire.

3. ... et qui a des droits

"Ah, pour être élève, on n'en est pas moins une personne !"

Peut-être cette exclamation pourrait-elle servir de devise à ceux qui pensent que le travail sur les dispositifs d'apprentissage, sur la transposition didactique ou l'ingénierie pédagogique ne doit pas faire oublier pour autant qu'il y a à l'école aussi, voire d'abord, une relation entre des personnes concrètes, réelles, avec leur humanité qui résiste à la volonté uniformisante de l'Institution." C'est ce que l'on peut lire dans un Dossier-thème des Cahiers Pédagogiques intitulé "Une personne, l'élève".

a. Le droit d'exister comme personne

On pourrait donc considérer l'élève comme une personne ? Essayer de comprendre ses sentiments ? Réfléchir non seulement à la façon de transmettre des connaissances, mais à celle dont il construit - ou n'arrive pas à construire - son savoir ? Chercher comment lui permettre d'être lui-même dans le cadre de la classe ? Les auteurs de ce dossier répondent : "Oui".

A. Moyne pense qu'"aller du pédagogique au relationnel puis au personnel, [...] là est notre tâche essentielle en tant qu'enseignant." Se centrer sur l'élève et le groupe-classe, cela "aide à comprendre le besoin d'autorité comme le besoin d'autonomie chez l'élève et à choisir de façon plus lucide la méthode d'apprentissage de tel contenu en fonction des personnes et du groupe dont nous sommes chargés." (Moyne A., 25) Cela permet aussi de faciliter les apprentissages en classe hétérogène (Boehringer H., 26), de voir se mettre au travail un élève qui a pu se sentir écouté et compris "comme s'il avait déposé un fardeau" (Boehringer H., 27), de pratiquer une évaluation "vécue par l'élève comme un vecteur de formation et d'épanouissement" (Schnoering B., 28) ou de faire exister réellement ce que l'on nomme "Vie Scolaire" (Saint-André R., 29).

On peut considérer, comme le fait A. de Peretti, que notre rôle d'enseignant est celui d'un "cadre organisateur des situations d'apprentissage proposées aux élèves, créateur de situations-problèmes [...] soutenant leurs initiatives investigatrices, définissant par rapport aux programmes officiels des objectifs cognitifs [...], mais aussi des visées de développement affectif offertes à la variété des tempéraments individuels". (de Peretti A., 30)

"Le droit d'exister comme personne - sans doute est-ce sur ce point que l'école a le plus changé depuis cinquante ou cent ans", écrit P. Perrenoud en s'interrogeant sur les droits de l'apprenant. (31) "Parce que le sentiment de l'enfance s'est renforcé, parce que le respect des personnes n'est plus un luxe dans notre société..."

Mais entre accepter le principe et le vivre quotidiennement, il y a un monde : "traiter les individus comme personnes autonomes, différenciées, complexes, fluctuantes, sensibles ne facilite pas la gestion des populations et des organisations." Le principe est acquis, mais dans la réalité des classes, les élèves sont souvent loin de profiter des droits qu'on leur accorde sur le papier.

"Nul n'apprend vraiment, durablement sous

la contrainte, dans la peur ou le stress, l'ennui ou le non-sens", souligne Perrenoud. Alors, il propose d'accorder aux élèves et d'afficher dans chaque salle de classe des droits spécifiques, les "droits imprescriptibles de l'apprenant". On peut classer ces droits en deux rubriques : ceux qui garantissent au jeune le respect de ses besoins, et ceux qui protègent sa personnalité.

b. Le droit au respect de ses besoins

Considérer l'élève comme une personne, cela signifie respecter ses besoins. Or, certains de ces besoins ne sont absolument pas pris en compte dans le fonctionnement de l'institution. On peut imaginer avec Perrenoud qu'instaurer les droits suivants, cela cautionnerait leur respect.

. Le droit de ne pas être constamment attentif

"Aucun adulte n'est capable d'apprendre sans discontinuer trente à quarante heures par semaine, sans temps mort, sans relâchement." C'est pourtant ce qu'on attend des élèves. Faut-il s'étonner que face à cette exigence impossible ils développent des "stratégies de façade" : paraître attentif sans l'être et s'entraîner à la capacité de se remobiliser rapidement et faire semblant d'être au courant en cas de besoin ? Ne vaudrait-il pas mieux leur donner le droit de décliner à certains moments qu'ils ont besoin de décrocher, de se détendre, de faire autre chose ? "Le droit de ne pas être constamment attentif [...] est l'une des conditions d'un véritable travail intellectuel..."

. Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens

Souvent, les enseignants pensent avoir des choses plus importantes à faire qu'à chercher et à expliquer aux élèves quel sens il y a dans ce qu'ils leur transmettent. Obligés d'écouter des cours et de faire des exercices sans voir le sens qu'ils contiennent, les jeunes s'habituent à l'absence de sens. Mais à la condition de devenir "utilitaristes, voire cyniques". Ils n'apprennent plus pour comprendre, mais pour avoir la paix ou pour réussir.

Faut-il s'étonner alors qu'ils soient incapables de transférer les connaissances ? "Pour qu'il y ait transfert, il ne suffit pas de s'approprier des savoirs ou des savoir-faire, il faut qu'ils s'intègrent à l'identité de l'apprenant et à son système de ressources cognitives."

. Le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour

Il n'est pas facile pour les responsables de gérer un établissement en faisant coexister un grand

nombre de personnes dans des locaux exigus et un environnement hostile, et tout cela avec un minimum de moyens. Alors, le respect d'une discipline imposée devient plus important que ce pourquoi on va à l'école : l'acquisition de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour pouvoir s'intégrer dans la société de façon autonome et responsable.

Le souci de l'ordre, du respect des règles fait souvent passer au second plan ce qui devrait pourtant être l'enjeu principal : *"le bonheur des uns et des autres, [...] le développement de leurs compétences"*. Les élèves sentent bien que le contrôle strict des comportements, les brimades passent à côté de l'essentiel. Ils se révoltent contre ce qu'ils ressentent comme une violence qui leur est faite et qui *"est en général défavorable aux apprentissages"*.

. Le droit de bouger

Les jeunes ont un besoin particulièrement grand de bouger. Or, l'école l'ignore totalement. *"Apprendre le métier d'élève [...], c'est d'abord apprendre à se tenir tranquille, à ne pas bouger, à maîtriser ses impulsions."* L'attention est assimilée à l'immobilité. Pourquoi ?

On devrait au moins accepter que les élèves, pour se concentrer, puissent jouer avec des objets, griffonner, se balancer, s'étirer... *"La circulation des énergies est un système complexe, auquel chacun est intuitivement sensible, mais que les conventions sociales briment..."* Est-ce vraiment indispensable ?

. Le droit de ne pas coopérer à son propre procès

L'école met les jeunes dans une situation de compétition qui a des conséquences sur leur destin. Ne serait-il pas normal d'accepter qu'ils utilisent tous les moyens possibles pour s'en tirer le mieux possible ? Comprendre que dans cette situation ils cherchent à faire tout pour paraître à leur avantage, masquer leurs lacunes, mettre en évidence leurs points forts ?

Mais on les blâme pour les petites tricheries courantes qui sont pourtant moins à attribuer à une perversité morale qu'à ce souci de se mettre en valeur. On leur reproche l'habitude d'interpeller l'enseignant pour négocier un résultat, gagner quelques points, habitude qui est à attribuer au même souci. Or, leur but n'est absolument pas d'attaquer l'enseignant en tant que personne, mais simplement de se défendre face à un système qui n'a pas d'égards pour eux.

c. Le droit à sa personnalité

Être pris en compte en tant que personne signifie aussi avoir droit à vivre, dans le cadre plutôt impersonnel et neutre de l'école, en fonction de sa propre personnalité.

. Le droit à son for intérieur

L'école se caractérise par l'absence de toute intimité. On attend du jeune une transparence absolue. Il n'a aucun droit au for intérieur, à une intimité quelconque. Tout ce qu'il fait, il le fait exposé au regard des autres. Regard des camarades d'abord qui n'est pas toujours tendre. De nombreux jeunes souffrent de l'ironie ou des moqueries auxquelles ils se sentent exposés. Et regard du professeur doté d'un *"pouvoir inquisitorial"* : Il a le droit de violer les derniers retranchements intimes - fouiller le contenu d'un sac ou d'un pupitre, feuilleter les cahiers... Et il peut également *"interroger, traquer les doutes et les erreurs, faire expliciter les démarches"*, et même soupçonner et poursuivre le *"délit"* d'une tricherie, un manque de travail ou de rigueur. Or, il est très difficile d'apprendre exposé ainsi au regard de tous. Un minimum de discrétion, c'est une condition pour pouvoir se risquer à apprendre. Et si l'école a le droit de demander aux jeunes des comptes sur leur travail, leur apprentissage, elle n'a pas celui de contrôler leurs émotions ou leurs pensées.

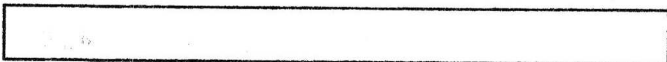
. Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses

"Enfants et adolescents achètent leur autonomie en faisant des promesses qu'il est impossible de tenir..." (Promets-moi de bien travailler à l'école). Et l'école cultive la croyance qu'*"il faut tout faire, et tout faire bien, pour être un bon élève"*. Pour être tranquilles, les jeunes n'ont guère d'autres possibilités que de promettre et... ne pas tenir leurs promesses.

Pourtant, parents comme professeurs savent que ceux qui vont le plus loin dans la vie, ce sont les gens qui sont suffisamment indépendants pour savoir faire le tri entre ce qu'il faut faire absolument et ce que l'on peut négliger. Ne serait-ce pas rendre service aux élèves que de leur apprendre à développer en toute bonne conscience cette autonomie de faire des choix ? Choix auxquels de toute façon ils sont obligés de procéder. On leur éviterait ainsi d'être obligés de tricher, et on aurait moins besoin de les suspecter. Tout le monde y gagnerait.

. Le droit de ne pas aimer l'école et le dire

"On ne demande pas aux prisonniers d'aimer leur prison. Pourquoi demanderait-on aux élèves



d'aimer une école où ils n'ont pas choisi d'aller ?
Quand on n'aime pas quelque chose, c'est important de pouvoir le dire, le dire sans être culpabilisé, et important de se sentir entendu. C'est ainsi que l'on peut commencer à comprendre ce que l'on vit, et - qui sait ? - peut-être le dépasser.

Cela ne devrait pas poser de problème particulier si les enseignants apprenaient à ne pas s'identifier aux activités qu'ils proposent.

Il n'est pas indispensable que l'élève associe une discipline qu'il n'aime pas au professeur qui l'enseigne - à condition que ce dernier puisse supporter, sans se sentir remis en question, que tout le monde ne s'y intéresse pas obligatoirement. Surtout si l'enseignant lui-même se donne le droit de ne pas apprécier de la même façon tous les chapitres de son programme ou toutes les activités pédagogiques possibles, et aussi le droit de le reconnaître.

C'est humain d'avoir des goûts et des préférences - pourquoi ne pas en parler avec les élèves ? Cela conduirait *"à prendre et à laisser sans entrer dans le jeu systématique de la contestation ou de la déviance"*.

. Le droit de choisir avec qui on veut travailler

Le manque d'affinités avec quelqu'un d'autre ou une antipathie à son égard peuvent faire en sorte qu'il soit difficile de travailler avec lui. D'autant plus qu'apprendre ensemble, c'est difficile : Il s'agit *"de coopérer dans un registre extrêmement intime et personnel : la compréhension de notions, la formation de projets, l'élucidation d'erreurs"*.

Une telle situation peut être l'occasion d'apprendre la tolérance - à condition que l'on s'en donne les moyens. Cela demande la possibilité de parler des problèmes, de dire sa difficulté, de négocier des solutions. Il faut alors des structures, un lieu de libre parole, un cadre de régulation, et des techniques, telle que la pratique de sociogrammes. Les modèles ne manquent pas : les adeptes de la pédagogie institutionnelle décrivent de manière détaillée ce genre de démarches, les classes Freinet et les écoles alternatives les pratiquent couramment. Mais ils ne correspondent pas aux modèles plus traditionnels de l'enseignant moyen.

Conclusion

Une conception d'apprentissage telle qu'elle est décrite ici s'inscrit dans un courant de philosophie humaniste. Ses fondements rejoignent ceux de *"l'Approche centrée sur la personne"* développée par Carl Rogers.

Dans ma pratique d'enseignante j'ai eu l'occasion de constater à maintes reprises que la prise en compte des caractéristiques personnelles des élèves a en général un effet facilitateur sur leur apprentissage : Accepter leurs motivations et désirs, respecter leurs besoins, ce sont des démarches essentielles pour qu'ils puissent s'investir à fond dans leur activité.

Ce constat a été à l'origine de l'hypothèse suivante qui a constitué la base de mon travail de recherche : **Les enseignants peuvent faciliter l'apprentissage des élèves par une pédagogie qui prend en compte leurs caractéristiques personnelles.**

Le dispositif mis en place pour vérifier cette hypothèse a été celui d'un stage de formation continue pour des professeurs d'allemand. Après avoir exploré dans ce cadre différentes possibilités de donner plus de place à la personne de leurs élèves, les enseignants ont expérimenté les démarches envisagées dans leurs classes et observé la réaction des élèves. Dans tous les cas, ils ont constaté des changements : les élèves se sont montrés plus motivés, plus enclins à travailler, ils ont participé davantage au cours, et ils ont fait des progrès au niveau de leur maîtrise de la langue.

Étant donné que mon hypothèse de travail se fonde sur des valeurs 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.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE
correspondant aux chapitres C et D

1. de Rosnay J., Le microscope Vers une vision globale, Paris, Ed. du Seuil, 1975
2. Guillotte A., Le professeur stratège, Paris, Éd. d'Organisation, 1990
3. Smith F., La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Éd. HRW, 1979
4. Meirieu P., Apprendre... oui, mais comment, Paris, Éd. ESF, 1987
5. Not L., L'enseignement répondant Vers une éducation en seconde personne, Paris, PUF, 1989

6. Bloom B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaire , Paris, Labor Nathan, 1979
7. Raillon L., L'enseignement ou la contre-éducation Paris, PUF, 1984
8. Bateson G., Vers une écologie de l'esprit, Paris, Seuil, 1977
9. Astolfi J.-P., L'école pour apprendre,
10. Astolfi J.-P., Les erreurs dans l'apprentissage , Texte pour la publication INRP : "Questions des enseignants aux chercheurs", diffusé dans "Apprendre" Courrier 38, Université Lumière, Lyon, février 1996

11. de Vecchi G., Aider les élèves à apprendre, Paris, Hachette Éducation, 1992
12. Gibert J., Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur , in "Le Nouvel Éducateur (ICEM), septembre 1992
13. Trocmé-Fabre H., J'apprends, donc je suis, Paris, Ed.d'Organisation, 1987
14. Berbaum J., Développer la capacité d'apprendre, Paris, ESF, 1991
15. Brouet O., Et tout d'un coup... In : Cahiers Pédagogiques n° 300, janv.1992

16. Develay M., Apprentis-sages. In : Educations n°1, décembre 1994 - Janvier 1995
17. Zakhartchouk J.-M., L'effet - pratique d'enseignement. In : La lettre du CRAP n°3, février 1997
18. cf. Bernstein B., Langage et classe sociales Paris, Ed. de Minuit, 1975 ; Labov W., La logique de l'anglais non-standard . In : Le parler ordinaire, Paris, Edit.s de Minuit ; Lautrey J., Classe sociale, milieu familial, intelligence , Paris, PUF, 1989
19. Trocmé H. et Sager P., Préface à Buzan T., Une tête bien faite. Exploitez vos ressources intellectuelles, Paris, Ed. d'Organisation, 1984
20. Cf.: Pelletier L.G./Vallerand R.J., Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. In : Vallerand R.J. et Thill E.E., Introduction à la psychologie de la motivation, Laval (Québec), Ed. Etudes Vivantes, 1993, p.240-243 ; Lafont M., Au delà de la carotte et du bâton. In : La motivation, Cahiers Pédagogiques - Hors série, mars 1996, p.37-39

21. Cf. la pyramide des besoins humains in : Maslow A.H., Motivation and personality , New York, Harper & Row., 1970 (3e éd.)
22. Cf. les facteurs de la motivation in : Herzberg F., Mausner B. et Snyderman B., The motivation to work, New York, Wiley, 1959
23. cf. Vester F., Denken, Lernen, vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich ?, München, dtv, 1978
24. Chalvin M.J., Deux cerveaux pour la classe, Paris, Nathan, Collection Outils pour la classe, 1993
25. Moyne A., Le pédagogique, le relationnel et le personnel. In : Cahiers Pédagogiques n°324, mai 1994

26. Boehringer H., Une autre approche de la pédagogie différenciée, Cahiers Pédagogiques n°324
27. Boehringer M., Un regard différent, Cahiers Pédagogiques n°324
28. Schnoering B., Pour une notation partagée, Cahiers Pédagogiques n°324
29. Saint-André R., L'exercice de l'ouverture, Cahiers Pédagogiques n°324
30. de Peretti A., Actualité de Rogers. Cahiers Pédagogiques n°324

31. Dans les paragraphes suivants nous nous appuyons sur la réflexion de P. Perrenoud intitulée "Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable". In : Educations n°1, décembre 1994 - janvier 1995

