

ECHEC SCOLAIRE (3)

Qu'est-ce qu'on en dit ailleurs?

Extraits de quelques unes des interventions entendues à Trévise lors de la rencontre "INSUCCESSO SCOLASTICO: elementi di analisi e strategie di apprendibilità" dont vous pouvez lire le compte-rendu dans ce numéro sous la rubrique "Informations".



Roberto Maragliano, professeur de didactique à l'Université "La Sapienza" de Rome, a proposé une analyse sur "Le ragioni culturali dell'insuccesso della scuola".

Il a souligné en premier que l'insuccès n'est pas de l'enfant apprenant mais bien de l'école qui n'est pas à même de différencier ses propositions éducatives.

Il est quand même vrai qu'au niveau institutionnel aussi on parle toujours de l'insuccès des élèves, jamais de celui de l'école: on ne l'admet pas, on ne le prend pas en compte.

Ce qui fait que, d'après Maragliano, les innovations ont toujours visé des problèmes margi-

naux, par exemple les contenus disciplinaires, non pas une plus vaste structuration du savoir.

Il s'agit de l'héritage d'un modèle d'école qu'il définit "classique", c'est-à-dire l'école du 19ème siècle de laquelle découlait l'organisation du système scolaire.

C'était l'école qui privilégiait la séparation entre elle-même et le monde extérieur, qui prévoyait une nette distinction, presque une opposition, entre le lieu du "savoir scolaire" et le lieu du "savoir non-scolaire"; l'école où la sélection était quelque chose de naturel qui renforçait le système social existant; l'école où la langue, notamment la langue écrite, était l'instrument pri-

vilégié de transmission de la culture et où le rôle de l'enseignant était simplement celui d'assurer cette transmission, tout en gardant l'isolement de l'extérieur.

L'analyse de Maragliano a mis en évidence le fait que l'école voudrait encore s'inspirer de ce modèle, que son seul réel changement a été l'abolition des "esami di ammissione", mais que tout le reste n'a pas bougé, surtout l'emploi discriminant de l'instrument langue.

Et cela même après la crise des années '60, qui a fait émerger l'idée de l'école que Maragliano définit "moderne", où l'on assiste à une "contamination" entre des "savoirs" divers, à leur convivialité.

Sous les impulsions des changements du système social, d'un côté, de la demande généralisée d'accès à la culture et de la diffusion des moyens d'information, de l'autre, cette école, en quelque sorte un stade successif à celui de l'école classique, a essayé de réaliser une ouverture au monde qui n'a été réalisée que partiellement.

En effet on accorde plus d'importance à la communication et on donne de l'espace à la langue orale (il faut essayer de se comprendre), mais l'écrit est toujours très important; on ressent le besoin de nouveaux instruments de travail, mieux adaptés à la réalité "extérieure" (toujours cette séparation), mais le livre est encore l'"instrument" par excellence; on s'ouvre à d'autres savoirs, mais on aboutit à une classification encyclopédique du monde, qui ne tient pas compte de ce qu'est l'apprenant, de ses intérêts et besoins, de ses modalités d'apprentissage.

Que faire alors?

Maragliano suggère, étant donné le mauvais état de l'école

-redonner de l'importance à la communication orale, en liaison avec les problématiques communicatives vécues par les élèves / apprenants qui privilégient l'oral (téléphone, radio...);

-modifier le rapport oral-écrit, en utilisant des instruments actuels tels que le magnétophone, l'ordinateur, véritables instruments de lecture pour enfants et jeunes («Il y a un futur même pour ceux qui ne lisent pas "Guerra e Pace"...»).

-aller au delà de la traditionnelle organisation disciplinaire du savoir, visant plutôt une structuration transversale qui peut mieux s'adapter à la nouvelle "forma mentis" des apprenants, à leur ouverture totale vis-à-vis de la connaissance.

"Processi di apprendimento e strategie di apprendibilità" a été le thème traité par le professeur Giacomo Stella, psychologue clinique dans une structure publique (U.S.L.) de Bologne et collaborateur au département de Psycholinguistique de l'Université de Genève.

Combien d'enseignants connaissent les modalités d'apprentissage, relatives aux différentes méthodes, par exemple de la lecture?

A ce propos il a affirmé qu'il n'y a pas qu'une seule définition d'apprentissage et cela parce que il faut en considérer plusieurs aspects.

Tout en soulignant la distinction entre "apprentissage" et "intelligence", Stella a quand même défini en général l'apprentissage comme la capacité d'instaurer une nouvelle conduite à la suite d'une expérience qui peut être spécifique (structurée et visant un apprentissage particulier) ou non-spécifique.

"Apprendre" c'est donc un processus inévitable pour tous, pour les hommes comme pour les animaux, qui se réalise dans chaque expérience par une sélection des indices "pertinents", ceux qui permettent l'instauration d'une nouvelle conduite.

L'enfant qui, par exemple, apprend à verser de l'eau d'une cruche dans un verre, peut utiliser d'abord un premier "indice pertinent" qu'il a sélectionné de son expérience: il incline donc la cruche comme il l'a vu faire à l'adulte.

Ce premier indice peut être insuffisant pour permettre la réussite de son action. Il en sélectionnera alors un deuxième, par exemple la distance entre la cruche et le verre ...et ainsi de suite, jusqu'à parvenir par des étapes successives à une modification de sa conduite qui lui permet d'atteindre son objectif.

Savoir reconnaître et isoler ces indices devient alors un moment important de ce processus, qui commence dès la naissance et que chaque individu réalise selon des temps différents qui lui sont propres.

Il ne faut pas alors, surtout à l'école, considérer la vitesse d'un processus d'apprentissage comme sa "qualité" principale, ce qui pénalise les élèves définis "lents": il faudrait s'interroger, au contraire, sur les raisons qui font qu'un sujet a besoin, pour apprendre, de plus de temps et de plusieurs expériences.

Stella a souligné aussi la diffé-



actuelle, d'essayer l'approche d'une école "post-moderne", nouveau modèle qui pourrait représenter une chance pour le changement.

Quelques interventions à réaliser dans ce sens:

-utiliser le monde qui est à l'extérieur comme point de départ,

Il a débuté par une affirmation que lui-même a définie "assez dure": les enseignants ne maîtrisent, en général, aucune théorie de l'apprentissage, ne savent pas "comment on apprend", ce qui les empêche de faire face aux problèmes rencontrés par leurs élèves et de structurer correctement une activité éducative efficace.

rence entre l'apprentissage "déclaratif", celui qu'on réalise à l'école et qui est une réponse formelle et consciente de l'apprenant à un enseignement explicite, et l'apprentissage "non-déclaratif", c'est-à-dire l'apprentissage des "artefacts cognitifs", qu'on peut considérer comme des structures fonctionnelles (ex. la mémoire, l'attention, le langage...) que, selon Stella, chaque sujet construit inconsciemment sur la base d'un patrimoine/une dotation organique qu'il possède dès sa naissance.

Ces "artefacts" devraient faciliter le stockage et l'utilisation des informations et, par là, les processus d'apprentissage. Par contre, s'ils ne "fonctionnent" pas bien, ils peuvent provoquer, de façon indirecte, une situation d'échec scolaire.

L'élève qui n'a pas, par exemple, une capacité d'attention suffisante, est souvent l'élève qui ne réussit pas.

Il s'agit alors d'un problème crucial pour les enseignants, qui devraient savoir comment fonctionnent ces "artefacts" afin de faciliter successivement les processus d'apprentissage. Par exemple: comment est-ce qu'on apprend à mémoriser? Comment peut-on l'apprendre aux autres?

L'analyse de Stella a mis l'accent aussi sur une autre distinction entraînant des conséquences très intéressantes pour les enseignants: celle entre l'apprentissage "associatif" et l'apprentissage "majorant".

Le premier, utilisé même avec les animaux dans les laboratoires de recherche, se réalise en proposant plusieurs stimulus au sujet qui apprend, par là, une réponse adéquate.

Il est relativement simple, mais il est très fragile, premièrement parce que la réponse s'épuise facilement s'il n'y a pas de renforcement, deuxièmement parce que cet apprentissage est sensible au changement de contexte.

L'exemple de Stella à ce propos est très classique: pourquoi les élèves, qui sont à même d'exécuter correctement une quantité de fiches d'orthographe, ne réemploient-ils pas ensuite cet apprentissage quand ils écri-



vent? Pourquoi n'y a-t-il pas ce transfert cognitif?

On revient alors à l'apprentissage défini "majorant", celui qu'il faudrait faciliter à l'école: c'est un processus dont l'apprenant seul est l'acteur, qui permet le transfert cognitif, c'est-à-dire l'apprentissage de "réponses" que le sujet est à même de réemployer dans d'autres situations / contextes, hors de l'école aussi.

Comment faciliter un apprentissage "majorant"? Stella a appelé "stratégie di apprendibilité" les conditions qui pourraient le favoriser. Il en a indiqué quelques unes:

- La prise de conscience aussi des exemples négatifs à propos de l'aspect de la réalité que l'apprenant doit s'approprier.

On ne devrait donner que des définitions positives de la réalité prise en considération, mais bien créer des situations de conflit par la découverte des aspects négatifs, divers.

Si l'argument choisi est "le volume", il ne faudrait pas énoncer tout court que c'est le volume, mais demander par exemple aux enfants d'en donner une définition.

Celle-ci ne sera pas, dans la plupart des cas, correcte, mais c'est justement du conflit entre sa propre représentation et d'autres possibles que l'apprenant peut parvenir, en éliminant ou en modifiant ce qui est faux, à élaborer des représentations de plus en plus correctes.

- Un rapport enseignant-élève





fondé sur le dialogue et non pas sur la transmission. Cette "stratégie" est bien liée à la précédente. En effet par le dialogue on peut faire émerger les représentations et les connaissances des apprenants à propos des arguments considérés.

- Un conflit cognitif graduel et en adéquation avec les capacités et les connaissances des apprenants: le dialogue représente encore une fois le moyen privilégié pour savoir si cette gradualité est respectée.

- Un "locus of control", définition latino-américaine qui indique la capacité de l'apprenant de contrôler ce qu'il fait, de se faire une représentation-prévision de ce qu'il est en train de faire, d'établir une relation entre ce qu'il sait et l'objectif qu'il vise.

Pour revenir à l'enfant qui apprend à verser de l'eau d'une cruche dans un verre, dès qu'il a appris que l'inclinaison de la cruche est importante, mais que cela ne lui suffit pas pour éviter de verser de l'eau sur la table, il

pourra atteindre plus facilement son objectif et remplir le verre s'il se fera une représentation mentale de l'étape successive, de ce qui se produira en rapprochant du verre la cruche inclinée, de l'effet de sa nouvelle action par rapport à l'objectif visé.

Cela peut lui permettre par exemple d'éviter des actions dont il prévoit déjà l'insuccès.

En clôture de son intervention, Stella, faisant suite aux considérations exposées dans son analyse, a indiqué quelques uns des éléments entraînant l'échec:

- premièrement, étant donné que l'apprentissage est un processus de sélection, l'incapacité de l'apprenant de sélectionner les informations proposées par l'enseignant.

- deuxièmement l'incapacité de reconnaître dans une situation, des informations qu'il a déjà apprises dans une situation analogue;

- troisièmement l'incapacité de ne plus prendre en considéra-

tion, d'éliminer les informations qui ne sont plus importantes parce qu'elles ont déjà été utilisées.

L'efficacité d'un processus d'apprentissage réside aussi dans cette capacité d'éliminer ce qui ne sert plus, sans encombrer inutilement la mémoire;

- enfin l'incapacité de mettre en relation les actions et les représentations-prévisions (le "locus of control"): cette conscience du rapport entre ce qu'on sait et qu'on fait et l'objectif visé, est à la base d'un réel apprentissage.

S'approprier une théorie sur l'apprentissage, savoir comment on apprend, comprendre quel est le rôle de ce que Stella définit "artefacts cognitifs" et comment on peut faciliter leur "construction", être à même d'élaborer des "strategie di apprendibilità": voilà donc l'un des chemins possibles qu'une école "non disattenta" peut suivre, selon Stella, afin de faire face à l'échec.

Patrizia RIZZO