

ENSEIGNER... N'EST PAS APPRENDRE

André Giordan
Président des Sciences de l'Éducation
Université de Genève et Paris VII

André Giordan, qu'il n'est plus nécessaire de vous présenter, nous propose, (j'allais dire nous offre) en quatre pages, dans son style quelquefois percutant, toujours sans ambages, ses réflexions sur deux grands thèmes d'actualité, toujours plus d'actualité, l'apprentissage et l'école. Pour l'un comme pour l'autre, il constate et dénonce les erreurs et manquements du système avec véhémence, mais il nous donne aussi des éléments de réponse qui nous permettent déjà de tenter de modifier certaines de nos habitudes.



L'école n'est pas seulement pauvre en moyens ou en personnels, elle est d'abord indigente en idées pédagogiques. Rien d'étonnant que le savoir «passe si mal»⁽¹⁾.

A l'approche du XXI^{ème} siècle, il faut bien se rendre à l'évidence

trier»; éventuellement pour les pédagogies dites «nouvelles» de «faire faire», ce qui revient pratiquement au même.

Dans le même temps, les décideurs en matière de programme envisagent toujours le savoir par

que l'organisation des études repose encore sur un nombre très limité de présupposés; de plus ces derniers se trouvent largement dépassés dans un enseignement de masse et face à la complexité des savoirs à faire acquérir.

Quand on s'intéresse de près aux pratiques en place, on constate que la grande majorité des enseignants ont encore pour idée qu'il suffit de «faire son cours» pour que les élèves apprennent; en d'autres termes ils pensent qu'il suffit de «dire», de «mon-

tranches accumulables. Ne continue-t-on pas à découper avec aplomb les programmes en disciplines elles aussi dépassées, les disciplines en chapitres, et l'emploi du temps en... tranches horaires?

Enfin, troisième principe hérité du XIX^{ème} siècle, quand l'élève ne comprend pas, le maître suppose mieux se faire comprendre en répétant les mêmes éléments pratiquement dans le même ordre; et si cela ne suffit pas, il pourra toujours faire redoubler la classe.

Pourtant depuis une vingtaine d'années, nos travaux de didactique, confirmés en cela par les études de psychologie génétique et cognitive, montrent que l'acte d'apprendre est infiniment plus complexe.

Enseigner n'est pas apprendre, bien au contraire, l'enseignement peut empêcher de comprendre ou de mémoriser pour toutes sortes de raisons.

Sur ce plan, les conclusions de ces recherches sont irrécusables: l'organisation de la pensée et la structuration du savoir procèdent de l'activité mentale de l'apprenant. On ne peut transmettre des connaissances comme on transvaserait des contenus d'un récipient dans un autre, ou comme on transférerait un objet d'un acheteur à un autre.

Apprendre n'est jamais le résultat d'empreintes que des stimulations sensorielles émanant des enseignants laisseraient dans l'esprit de l'élève, un peu à la manière des effets de la lumière sur une pellicule photographique. Mieux encore, nos dernières études connues aujourd'hui sous le vocable d'*apprentissage allostérique*, montrent que l'apprenant apprend au travers de ce qu'il est et à partir de ce qu'il connaît déjà.

Avant tout enseignement, l'apprenant possède déjà une foule de questions, d'idées et de façons de raisonner sur la société, l'école, les savoirs, l'environnement et l'univers, et tous ces éléments orientent son approche. Ces conceptions⁽²⁾, – comme nous les appelons –, ont une certaine stabilité et l'appropriation d'une connaissance, l'acquisition d'une démarche de pensée, en dépendent complètement.

Si l'on n'en tient pas compte, ces conceptions se maintiennent et le savoir enseigné glisse à la surface des apprenants sans même les concerner ou les imprégner.

L'enseignement n'est donc pas quelque chose de simple et d'évident car c'est l'apprenant qui comprend, apprend, mobilise le savoir, et..... personne ne peut le faire à sa place.

C'est même un leurre de croire qu'il existerait une bonne méthode valable pour tous les apprenants et tous les moments.

En fait, toute appropriation de savoir procède d'une *activité d'élaboration* d'un apprenant qui confronte les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées, et qui produit de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose.

Entre l'apprenant et la connaissance, un système complexe d'interrelations doit donc s'installer⁽³⁾. Celui-ci passe nécessairement par des mises en relation multiples et des reformulations, il nécessite des situations adaptées (questionnement, confrontations multiples), des mises à dispositions d'éléments significatifs (documentations, expérimentations, argumentations) ainsi qu'un certain nombre de formalismes restreints (symbolismes, graphes, schémas ou modèles) pouvant aider à penser. Encore faut-il que ces derniers

soient attractifs, lisibles, compréhensibles par les élèves.

On peut ajouter qu'un savoir ne se substitue aux présupposés que si l'apprenant y trouve un intérêt et apprend à le faire fonctionner. A ce niveau également, il doit pouvoir se trouver confronté à un certain nombre de situations adaptées, d'informations sélectionnées.

On voit dès lors que si seul l'apprenant peut apprendre et s'il ne peut apprendre que seul, ce processus peut être largement favorisé par ce que nous appelons un *environnement didactique facilitateur*. C'est ce paradoxe que l'école a aujourd'hui à gérer.

Pour y arriver, elle doit, tout à la fois, favoriser les conditions d'une *autodidaxie*, et en même temps permettre à l'apprenant de se confronter aux situations d'apprentissage qui l'interpellent ou qui sont porteuses de sens pour lui.

Comment créer au plus vite les conditions d'un auto-apprentissage? En réduisant sûrement le nombre d'heures de cours où l'élève est passif et en favorisant les activités d'investigation, d'élaboration, de production par les élèves eux-mêmes.

Grâce à des lieux de documentation, des multimédias, des ateliers, des travaux de groupe, des exercices de simulation, ou encore par l'approche de situations réelles, les élèves peuvent apprendre à gérer nombre d'apprentissages par eux-mêmes.

Des pédagogies de projet, des actions sur le local, des contrats d'apprentissage peuvent être développés; des moments de mise en perspective des savoirs ou de mobilisation de ces derniers introduits, etc. Dans le même temps, l'école pourrait faire une place plus large à l'auto-enseignement, par l'introduction de réseaux de savoir entre les élèves. Transmettre un savoir c'est aussi un moyen performant pour l'appréhender durablement.

Dans ce contexte nouveau, le rôle de l'enseignant est également à redéfinir. Sa fonction essentielle n'est plus de présenter des informations.

A terme, il existera même des moyens plus performants. L'enseignant devient l'organisateur des

conditions de l'apprentissage, une sorte d'*interface* ou de médiateur pour reprendre des termes à la mode. Ce qui exige un véritable effort continu d'adaptation entre les savoirs et l'apprenant.

Ses tâches sont plutôt d'interpeler, de concerner, de donner envie d'apprendre. Elles sont également d'encourager à l'effort d'apprendre. En particulier, c'est lui qui peut créer ou amplifier les conditions du questionnement. Dans le même temps, il peut avancer des repères, faciliter des tas de questions, jouer le rôle de l'expert que l'on vient consulter pour se situer dans le flot de données. Notamment, il peut amener à réfléchir sur les savoirs et sur leur place dans la société.

Bien sûr, une véritable formation des enseignants est à mettre en place pour sortir de l'habitude. De même, les recherches sur l'apprendre sont à développer, parce que l'on connaît mal encore, de façon détaillée, tout ce qui peut faciliter la diffusion et l'appropriation des savoirs, à commencer par les arguments qui peuvent interférer avec les conceptions des élèves et les faire évoluer.

Il faut dire que nos décideurs n'ont jamais pensé que la recherche pouvait être utile en la matière. Nombre de députés ne savent même pas que cela existe..., alors qu'on ne conçoit plus la moindre machine à laver sans un minimum de recherches. Actuellement, le budget des recherches sur les savoirs, toutes confondues, représente seulement un pour dix mille du budget total de la recherche!

(Il ne s'agit pas ici d'un pays en particulier. N.D.L.R.)

Notes:

(1) Voir article «Rebond» dans Libération du jeudi 3 février 1994.

(2) Pour en savoir plus, lire A.Giordan et G. De Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux, Neuchâtel, 1987 et G. De Vecchi et A. Giordan, *L'enseignement scientifique, comment faire pour que «ça marche»*, Z'Éditions, 1989.

(3) La querelle des méthodes est ainsi dépassée: un cours magistral peut être efficace si le maître sait concerner ses élèves, et si ces derniers se posent les mêmes questions et possèdent le même cadre de référence.