



1949



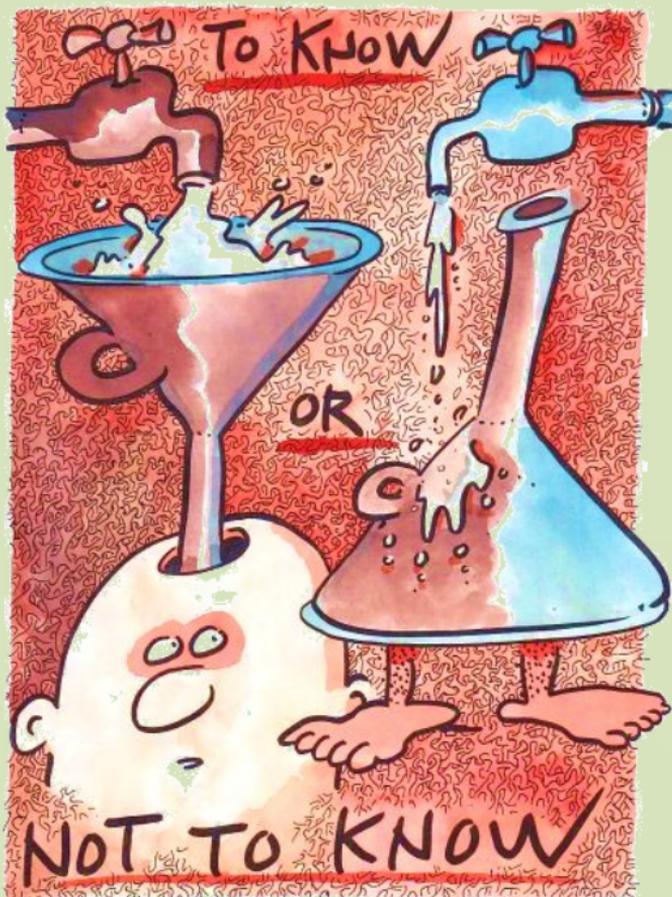
1905

1992



1946

Apprendre ! Apprendre ?



Source :
merieu.com

Clefs pour Apprendre⁴

André Glardon
Dessins © Pécup

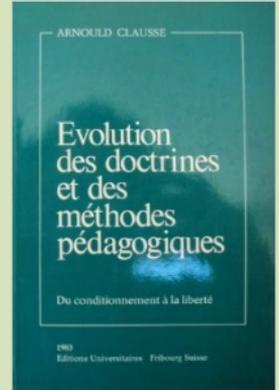




Arnould Clause (1905-1992) est un grand pédagogue et humaniste belge. Docteur en philologie et pédagogie, il enseignait au sein d'établissements de l'enseignement officiel de la région liégeoise avant

d'obtenir une chaire de psychopédagogie à l'Université de Liège. Il enseigna à l'Université de Fribourg (CH).

Promoteur de l'éducation active, il voit dans l'école un moyen efficace d'émancipation des individus et un système permettant l'ascension sociale et la transformation de la société. Ses réflexions et ses prises de position l'amènent très naturellement à s'investir dans les projets de modernisation et de démocratisation de l'école belge. Il demeure ainsi l'un des principaux promoteurs de l'enseignement rénové.



Toute expérience, toute activité autre que l'action réflexe, automatique ou purement habituelle (réflexe palpébral, se laver les mains, se brosser les dents) modifie le comportement ultérieur, met l'individu dans des conditions différentes, meilleures ou pires, pour exécuter une action ultérieure similaire. Après avoir passé un examen devant un professeur, on est autre pour en passer un deuxième devant un même ou un autre professeur. Cette modification peut affecter en tout ou en partie, selon les circonstances, les aspects ou les conditions de la situation nouvelle, de l'action nouvelle à réaliser, les aspects affectifs aussi bien qu'intel-

lectuels, les aspects moraux aussi bien que mentaux, voire les attitudes, les orientations, les motivations et les idéaux de l'individu.

Vivre, c'est-à-dire agir, c'est donc apprendre et la notion d'apprentissage ne pose aucun problème pour le commun des mortels et dans la vie de tous les jours.

Au niveau de cette vie courante, mais aussi au niveau des activités professionnelles élémentaires et traditionnelles, l'acte d'enseigner ne pose guère plus de problèmes que l'acte d'acquérir ("teaching" et "learning"). Dans l'apprentissage artisanal tel qu'il a été pratiqué depuis des siècles, c'-à-d par une méthode aussi directe que possible, le maître dit à l'apprenti ce qu'il doit faire, lui montre comment le faire, le dirige, le redresse en y ajoutant éventuellement la fêrule pour réaliser sa « bonne volonté ». Il en est de même pour l'acquisition des conduites fondamentales de la vie réalisées par l'éducation directe dans le milieu, la famille ou l'environnement social, sur le plan « technique » (d'habiller, se tenir à table), sur le plan moral et social (politesse, conduite sociale élémentaire). Dans tout cela il n'est pas question le moins du monde de théorie : le maître ou le père de famille fait reproduire par l'enfant ses propres gestes, ses propres manières d'agir et même de penser.

Malheureusement, les choses cessent d'être aussi simples lorsque, du concret et du directement observable, nous passons à l'abstrait et aux comportements qui supposent des fondements symboliques et intellectuels dont l'école fait sa spécialité.

En effet, il s'agit ici de conduites profondes exprimant des modifications internes souvent complexes et, pour l'école, d'un milieu artificiel créé spécialement pour réaliser ce type d'apprentissage. Le contact est rompu avec la réalité extérieure de la conduite. Ensuite, les objets de l'apprentissage sont plus abstraits ; le cheminement de la pensée, ses méandres sont ici internes et n'apparaissent pas dans la réalisation factuelle de l'action accomplir.

On peut apprendre à faire un pain, à construire un chariot et à cultiver le seigle en regardant faire le boulanger, le charron ou l'agriculteur et en recevant éventuellement du « maître » des explications verbales qui soulignent, précisent, dirigent et redressent les gestes à accomplir et la suite de leur déroulement,

Par contre, on n'apprend pas à lire ou à calculer en regardant ou en écoutant le maître qui lit ou calcule : la réalisation de l'acte se présente ici comme un aboutissement, comme l'expression conclusive de tout un processus intérieur dont nous échappent la genèse, les conditions et les éléments constitutifs.

On peut donc dire qu'il y a deux sortes d'apprentissage : celui qui concerne les comportements extérieurs et visibles exprimant, d'une manière à peu près exhaustive, les démarches psychologiques et gestuelles qu'ils comportent ET celui qui concerne des comportements extérieurs n'exprimant que le résultat, la conclusion et la synthèse de démarches purement internes.

Pour la deuxième catégorie, toute de suite, une foule de problèmes se posent auxquels il n'est pas facile de

répondre. Par exemple, ignorant les mécanismes psychologiques de la lecture, nous sommes amenés à nous poser de difficiles questions. L'apprentissage de la lecture doit-il commencer par la lettre, par le mot ou par la phrase, par des ensembles structurés auxquels s'appliquerait une analyse subséquente ou par des éléments se combinant peu à peu en des ensembles structurés ?

Et si les structures sont les premières ou les secondes, quel doit en être le principe ou le "rationale" ? Celui-ci relève-t-il de l'appréhension mentale ou l'appréhension physiologique, ou des deux à la fois et dans quelles relations ?

Les structures sont-elles globalisantes dans le sens decrolyen, gestaltiques dans le sens de Wertheimer, ou schématisantes dans le sens de Revault d'Allones ?

En d'autres termes, s'agit-il d'ensembles perçus dans un premier temps de réaction perceptive, de "formes" par lesquelles nous organisons le réel ou de constructions créées et imaginées par l'esprit sur la base d'éléments déclencheurs saisis par le sujet dans la ligne de ses préoccupations ?

Dans ***Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques*** (Editions Universitaires, Fribourg, Suisse, 1983), Arnould Clause tente de répondre à ces questions qui influencent profondément les choix des méthodes pédagogiques.

Invitation à lire cet ouvrage ...

→ Cf. Clef 



Philippe Meirieu livre une partie des réponses aux questions essentielles soulevées par Arnould Clause, spécialement dans cet excellent ouvrage :

Apprendre, oui ... mais comment ?

Ayant relu dernièrement ce "classique", j'en ai regroupé quelques extraits dans un diaporama que l'auteur a mis en ligne sur son site

meirieu.com :

Cours et outils de formation

- [petit dictionnaire de pédagogie](#)
- [cours de pédagogie](#)
- [documents pour la formation](#)
- [la classe au quotidien](#)
- [films, documents audiovisuels](#)

Sous le même lien, vous trouverez quelques traces d'un autre diaporama :

Transmettre, apprendre (-> Cf. Clef **Ens/App**)

M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi (Stock, 2014)

... ainsi que de multiples occasions de poursuivre la réflexion sur l'acte d'apprendre !

On apprend de différentes manières ...



*On apprend
par transmission*



*On apprend
par immersion*



*On apprend
en cherchant*



*On apprend
en construisant
son propre savoir*



*On apprend
en imitant*



*On apprend
en cherchant
une motivation intrinsèque*



*On apprend
en partageant et
en synthétisant*



*On apprend
en exécutant*



*On apprend
en observant et en imitant*



*On apprend
en utilisant
ses 2 cerveaux*



**On apprend
en observant,
en écoutant,
en percevant ...**



**On apprend
en effectuant
des transferts,
en généralisant**



**On apprend
en tenant compte
de ses erreurs
pour progresser**



**On apprend
en exécutant et en répétant ...
encore et encore !**



**On apprend
en créant des liens**



**Pour apprendre à
aller à vélo,
il faut aller à vélo ...
donc faire ce qu'on se
sait pas faire !
(cf. Aristote
et la cithare)**



**On apprend
en réorganisant
son propre savoir**



**On apprend
en mettant en œuvre
la métacognition**



**On apprend
en interrogeant l'environnement**

Etc.



André Giordan dans *Prélude à Antriades* (Belzédicts, Fribourg, 1999), nous livre son point de vue sur l'acte d'apprendre.

Apprendre n'est pas une simple mécanique unique de réception comme on l'envisage dans les pédagogies magistrales. L'élève n'est pas non plus seulement un "**acteur**", comme le proposent les théories "actives" ou "constructivistes". Il est le seul "**auteur**" complexe de ses apprentissages.

Les conceptions, comme nous les appelons, sont les seuls outils à disposition pour l'élève. C'est à travers elles qu'il comprend. Pour toutes sortes de raisons, les conceptions "en place dans sa tête" se maintiennent durablement. L'élève ne peut pas directement construire ; les idées qu'il utilise rejettent les nouvelles informations. Au mieux, elles se plaquent et n'ont aucune utilité dans une autre situation. La structure de pensée préalable de l'élève se maintient quasi intacte. Il faudrait donc commencer par "démonter" ces conceptions initiales. Or, il est impossible de les "détruire" directement ou simplement de les effacer. L'élève en a besoin, il s'y accroche. Une seule solution : faire "avec" elles pour aller "contre".

**Pour apprendre,
il faut autant déconstruire que construire,
voilà un premier paradoxe ...**

En fait, l'apprenant ne peut construire qu'au travers de ce qu'il déconstruit. On s'aperçoit alors qu'il s'agit plutôt d'une transformation ; une transformation faite à partir d'intégration -et non d'assimilation- d'apports externes, très divers, interprétés par une structure interne, la structure de pensée de l'apprenant. Cette dernière au travers de processus d'organisation et de régulation progressifs se différencie et se métamorphose.

On voit bien l'enjeu de l'apprendre. L'émergence de savoirs nouveaux - c'est pour cela que nous préférons parler d'*élaboration* plutôt que de construction - n'est possible que si l'apprenant saisit à tout moment ce qu'il peut en faire, et si ces nouveaux savoirs lui apportent un "plus" pour penser (dont il peut prendre conscience sur le plan de l'explication, de la prévision ou de l'action). D'où la gestion de multiples autres paradoxes, dont le moins évident est de faire concilier l'inconciliable : **plaisir et effort**. Sans plaisir, l'élève ne peut mettre en route les démarches qui lui permettent l'apprendre. Toutefois la connaissance ne s'élabore jamais sans efforts, ne serait-ce que pour ne pas hésiter à dépasser les évidences premières.

Nous proposons donc la démarche de *l'apprentissage allostérique*.

Prélude à Antriades (Belzedicts, Fribourg, 1999)

➔ Cf. Clef *CONCEPTIONS* (VI)

Un peu de pub ...

Ce "mémo" fait partie d'un ensemble d'une cinquantaine de dépliants concernant divers thèmes liés à la pédagogie.

Ces *Clefs pour Apprendre*⁴, regroupées dans une boîte, sont destinées prioritairement à des enseignants et des formateurs (quel que soit l'âge des "apprenants"), mais aussi aux parents. Cela leur permettrait, probablement, de mieux comprendre certaines démarches de l'École mais aussi, très certainement, de vivifier l'accompagnement de leur(s) enfant(s).

Chaque dépliant comporte 6 pages A6 recto/verso.

Prix du coffret : CHF 28.- (port non compris)

Commande et/ou renseignements auprès de
editions.damont@gmail.com

André Giordan, professeur émérite de l'Université de Genève, concepteur de *l'apprentissage allostérique*, a offert une préface dont vous pouvez obtenir le pdf, avant une éventuelle commande, via l'adresse e-mail ci-dessus.