

Suivant l'âge, où sont les obstacles à l'apprendre?

A. Giordan

Les adultes hésitent souvent à se lancer dans un nouvel apprentissage. L'apprentissage serait-il le seul privilège de la jeunesse? Certes certaines fonctions cognitives commencent à diminuer après 25-30 ans... Le cerveau est moins plastique, les connexions neuroniques sont plus ralenties. Toutefois ce ne sont pas ces facteurs physiologiques qui handicapent le plus les adultes. La peur est le principal obstacle à l'apprentissage. Apprendre est déstabilisant, et renvoie à nos limites, à nos phobies, à nos doutes. Ce qui n'est pas le cas de la petite enfance.

Soumis au diktat de ses émotions et de ses représentations, l'enseignant hésite par exemple à se lancer dans l'inconnu. Car apprendre n'est pas seulement du cognitif, c'est-à-dire des connaissances à acquérir. Plusieurs dimensions interfèrent dans l'apprentissage. À côté du cognitif, «ce que je comprends»; il y a le soubassement émotionnel et affectif, «ce que je ressens à propos de ce que j'apprends», et les raisonnements intimes (l'infra-cognitif), les évidences sur lesquelles on s'appuie sans s'interroger. Ensuite, il faut prendre en compte la dimension dite «métacognitive», c'est-à-dire la façon dont je me représente ce que j'apprends. «A quoi cela peut-il servir?» «Est-il cohérent avec mon projet de vie?» Enfin, il reste encore le... moteur de l'apprendre: le désir que j'ai d'apprendre, sans quoi rien ne se fait. Habituellement, on le nomme «motivation». Suivant les personnes, celle-ci répond à un besoin d'être, de faire (notamment d'utilitaire: «j'apprends parce que cela va me permettre de...»), mais également de plaisir, de joie, de bonheur ou de sens.¹

En fonction de l'âge et de la personne, ces différentes dimensions ne pèsent pas de la même façon; les modes de l'apprendre seront différents. Les adultes ont du mal à se lancer dans de nouvelles initiations, parce qu'ils intellectualisent leur

démarche – le métacognitif est souvent dominant –, en se disant suivant les personnes que «les mathématiques, j'y comprends rien», que «le ski, c'est dangereux pour mon dos», que «j'ai toujours fait comme cela, ce n'est pas maintenant que je vais changer» ou qu'«apprendre l'allemand ne me servira à rien.».

Première étape d'une formation des enseignants: dédramatiser l'apprendre.

Première étape d'une formation des enseignants, donc: dédramatiser l'apprendre. Il s'agit d'abord de se détendre, de réfléchir sur la situation et le sens du danger pour... lâcher prise. Sans cela, rien ne se passe! L'autre obstacle principal est au niveau des conceptions enracinées, et pire... au niveau des soubassements de la pensée que l'adulte n'interroge plus. Une fois surmontées la peur et l'appréhension de revenir sur les convictions que l'on a construites, l'adulte en formation n'a pas, contrairement aux idées reçues, de grandes difficultés de compréhension. La mémoire cognitive ne s'altère pas; elle peut être plus lente que pour les plus jeunes, on peut prendre plus de temps pour retrouver certaines données. Mais la réflexion est plus riche; elle prend appui sur une large gamme de données de l'expérience. De plus, la mémoire ne sature jamais, il est toujours possible d'apprendre quelque chose de plus. Ce n'est pas comme une bibliothèque avec des étagères, mais exactement l'inverse, c'est un réseau. Autrement dit, plus on mémorise, plus on peut mémoriser!

Pour les plus jeunes, l'imprégnation est plus facile. Le tout-jeune a un fort désir

En fonction de l'âge et de la personne, les modes de l'apprendre seront différents et ne pèseront pas de la même façon.



d'apprendre; tout l'interpelle, le questionne. Il n'est pas encombré par des conceptions déjà trop enracinées. Il est prêt à tout ingurgiter. Il est seulement dommage qu'on ne favorise pas plus les apprentissages des plus jeunes. Un enfant de 3 ou 4 ans apprend une langue étrangère en trois mois s'il est mis dans le bain culturel correspondant... Il apprend à lire comme il apprend à marcher... sans méthode! Pourquoi attendre l'âge de 6 ans pour faire apprendre à lire? Cela avait du sens quand l'école, seul lieu d'apprentissage, débutait à cet âge. Aujourd'hui, l'enfant est «sur-stimulé» en permanence dès 2-3 ans par les lettres et les mots. Jeux éducatifs, publicité, télévision ou même DVD ou Internet, tous y concourent. Le très jeune ressent tôt le désir de déchiffrer. Pourquoi ne pas favoriser ce désir naturel? Surtout à une époque de la vie privilégiée où l'enfant est avide de tout savoir...

Au secondaire, la question de l'apprendre est tout autre qu'au primaire.

Cette proposition est immédiatement contestée par ceux qui pensent qu'il ne faut pas brusquer l'enfant, voire le contraindre trop tôt. Bien sûr pas question à cet âge de penser une méthode de lecture, à base de contraintes et de progression. C'est là que le bât blesse! Lire doit rester un plaisir, un jeu ou une manifestation de devenir grand! Ce sont des «ressorts» suffisamment forts pour commencer à décoder... Les potentialités intellectuelles du tout jeune enfant sont immenses. Les premières années de la vie sont cruciales pour l'acquisition des habiletés corporelles ou mentales. Malheureusement, en matière d'école, l'évolution des esprits reste très lente, les conceptions pédagogiques tenaces! Tout est affaire d'appétence, tout est affaire d'environnement didactico-ludique qui donne envie de déchiffrer et accompagne la compréhension des mots ou des textes²...

C'est cette appétence du tout jeune qui risque de disparaître à l'école primaire, tout à la fois parce que l'enseignant répond immédiatement à ses questions sans lui permettre de chercher par lui-même, sans même lui laisser le temps, ou parce qu'ensuite il le fait travailler sur des questions qui ne sont pas les siennes. L'autre obstacle principal de cet âge, et qui peut le rester plus tard s'il n'est pas traité est l'apprendre à apprendre. En effet, si l'apprendre est naturel pour tout individu, ses processus n'ont rien ni de spontané, ni d'évident. Or les enseignants qui ont souvent été des «bons élèves» ou qui viennent de milieux culturels favorisés n'ont pas toujours conscience qu'apprendre est un vrai métier! Il n'est pas automatique de savoir prendre des notes, de faire un plan ou une note de synthèse.

Tout un outillage d'approches demande à être partagé quand on n'a pas grandi dans le bain culturel adéquat. Pour «réussir» à l'école, n'est-il pas important d'avoir compris comment résoudre les problèmes, traiter l'information, prendre des notes, résumer, formaliser, rendre compte, monter un projet, argumenter à l'écrit comme à l'oral, etc... Sur tous ces plans, il existe des rituels, des passages obligés qui ne sont pas d'accès immédiats. Ce sont des conventions, des habitudes de pensée à décrypter; on ne prend pas des notes de la même façon pour une interrogation ou pour monter un projet.

D'autres compétences sont encore tout autant décisives à acquérir, comme savoir investiguer (observer, enquêter, modéliser,...), innover, évaluer, créer ou entreprendre. Des approches plus pertinentes pour aujourd'hui sont également à ajouter comme l'analyse systémique. A l'inverse de l'analyse classique – d'origine cartésienne – qui dissocie, décompose, l'approche systémique travaille sur les liens, elle rassemble les données, les met en relation dans le but de prendre en compte l'ensemble d'un système (une organisation par exemple). Enfin, il ne faudrait pas oublier la pragmatique: cette approche d'investigation permet d'apprendre à poser les problèmes, à en rechercher les causes ou les origines, puis surtout d'imaginer des solutions alternatives et de penser le changement nécessaire, qu'il soit personnel ou collectif. Autant de compétences absentes ou éludées des discussions sur le tronc commun...

Au secondaire, la question de l'apprendre est encore tout autre. Le feu s'est éteint, apprendre est devenu ennuyeux pour la plupart des jeunes et comme ils disent: «lourd»! Plus rien ne les intéresse... du moins dans les savoirs de l'école. Les «meilleurs» attendent que les cours se passent; ils ont mis en place quelques stratégies pour avancer de classe en classe à moindres frais, mais sans passion. Les autres vacillent, vivent ou se font exclure, faute de motivation. La «joie» de l'école si chère au philosophe Georges Snyders est aux abonnés absents³...

Alors peut-on (re)susciter ce désir? Malheureusement il n'y a pas une solution... cela se saurait! Tout est complexe, systémique; les apports, les interactions doivent être multiples, voire paradoxaux en la matière. Pour certains, le plaisir de connaître ou simplement de «faire» peut être un déclencheur. D'autres ont besoin de trouver dans les investigations du sens. Pour certains encore, ce sens se doit d'être immédiat, d'autres ont besoin d'en repérer la direction sur la durée, etc. Sans celle-ci, ils ne se mobiliseront pas. Pour aborder un savoir, certains jeunes par exemple ont besoin de ressentir un «manque». Pour s'intéresser au cerveau en biologie par exemple, l'élève doit sentir qu'il n'a pas suffisamment de pouvoir sur lui-même ou sur ses capacités propres. Connaître le cerveau n'est pas pour

lui une accumulation de notions style neurones ou neuromédiateurs; c'est un passage obligé pour atteindre ses désirs ou pour réaliser ses fantasmes.

Paradoxalement, si tout désir part de l'élève, l'enseignant, mieux l'équipe enseignante ou l'école en elle-même peuvent contribuer à l'enclencher, l'engager, le réveiller, l'attiser... Pas spontanément non plus... seulement parce que quelque chose a été suggéré ou mis à disposition et est entré en résonance avec l'élève. Encore lui faut-il laisser le temps... Le plus souvent, c'est un système de paramètres qui s'avère propice; ce que nous nommons un «environnement didactique»⁴. Quelques caractéristiques paraissent particulièrement pertinentes: les situations pédagogiques suscitent du désir si elles présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, si elles donnent l'occasion de faire des choix, si elles conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ou si l'individu se sent largement responsable.

L'élève accepte même des pratiques scolaires très rébarbatives quand il est passionné par un sujet ou une visée (ou parce que l'enseignant a pris du temps pour l'enthousiasmer) ou parce qu'elle présente une signification particulière pour lui. Intéressé, il peut ensuite travailler par lui-même, s'investir, donner de sa personne. Regardons les jeunes faire du skate ou du roller, ils recommencent des milliers de fois la même tâche!

L'école devrait savoir faire ces détours pour permettre cette émergence; elle en gagnerait sûrement beaucoup ensuite⁵!

Notes

- 1 Pour être complet, il faudrait encore ajouter pour certains apprentissages moteurs, la dimension kinesthésique.
- 2 Dans la famille et à l'école, les propositions pratiques peuvent être multiples; nombre de jeux éducatifs sont sur le marché. Depuis des lettres en relief aux cartes à trous, en passant par les innombrables occasions de vie où l'enfant est face à de l'écrit: les journaux, les affiches, les écrans télévisés. Il suffit de les saisir au passage et d'en parler entre enfants et adultes! De multiples jeux numérisés, plus attrayants les uns que les autres, viennent encore à la rescousse.
- 3 Georges Snyders, *La Joie à l'école*, PUF, 1986.
- 4 André Giordan, *Apprendre!* Belin, 2005.
- 5 André Giordan, *Une autre école pour nos enfants*, Delagrave 2004.

l'auteur

André Giordan, ancien instituteur, ancien enseignant du secondaire est actuellement professeur à l'Université de Genève et directeur du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences.
www.ldes.unige.ch - www.andregiordan.com

Le dossier en citations

Le travail scolaire

«Le travail scolaire n'est pas un travail comme les autres (Perrenoud, 1994). Tout d'abord, il n'a pas d'utilité immédiate visible. Ensuite, la plupart des tâches ne sont pas décidées par les élèves, mais imposées par l'enseignant. La réussite à ces tâches ne garantit aucun salaire immédiat, mais l'approbation des adultes. De plus, ces tâches sont souvent réalisées de manière fragmentée et surtout hachée. En bref, toujours selon Perrenoud, "Faire du bon travail, à l'école, c'est faire un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté, répétitif et constamment surveillé."»

Ph. Dessus. *Métier d'élève et travail scolaire*
<http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/metiereleve.html>

Dur métier

«Faire du bon travail à l'école, ce n'est pas drôle. Il faut faire un travail souvent répétitif et ennuyeux, s'investir dans des tâches fragmentaires, accomplir ses tâches en restant constamment sous le regard du maître et parfois des autres élèves, accepter d'être en permanence évalué.»

Jean Houssaye. *Questions pédagogiques, encyclopédie historique*. Paris: Hachette, 1999.

De l'enfant à l'élève

«C'est dans et par les rapports sociaux qui vont s'établir au sein de chaque classe, au travers des situations d'apprentissage et dans un milieu spécialement conçu à cet effet, que l'enfant construira son métier d'élève.»
 René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou. *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz, 2000.

Le métier d'étudiant

«Le changement le plus spectaculaire de l'entrée à l'université réside dans le rapport des nouveaux étudiants aux règles et aux savoirs. Par rapport à l'enseignement secondaire, il existe à l'université un nombre plus important de règles qui sont en jeu, quelquefois simultanément. Elles sont également plus complexes et sont souvent articulées les unes aux autres, si bien que la méconnaissance de l'une d'entre elles entraîne l'ignorance de tout un groupe de règles qui lui sont attachées. De plus, au-delà des règles proprement dites, le "sens du jeu" y est très différent et doit faire à son tour l'objet d'un apprentissage pratique.»
 Alain Coulon. *Le métier d'étudiant*. Paris: PUF, 1997.