

Les théories de l'apprentissage : enseigner / apprendre

Un texte de Pascal OURGHANLIAN

Quatre modèles de l'apprentissage sont habituellement proposés par les didacticiens, à la fois selon une entrée diachronique (ces modèles recouvrent une évolution historique) et une entrée synchronique (chacun de ces modèles reste d'actualité et fournit une grille d'analyse possible de telle ou telle séquence de classe) : les modèles de l'« outre à remplir », du « stimulus-réponse », de « l'architecte » et de « la boîte noire ».

Des modèles soumis à rectification

Historiquement, c'est le modèle **transmissif** qui vient en premier. Le savoir est l'objet – extérieur au sujet apprenant et dont celui-ci doit se remplir (d'où l'image de l'outre vide) – d'une transmission sur un mode cumulatif, le rôle du maître étant de dire et de montrer, celui de l'élève de mémoriser et de redire. L'élève est dans son métier d'élève lorsqu'il se conforme à ce qu'il pense être l'attente du maître : « *être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer* ».

C'est à Skinner que l'on doit une première inflexion de ce modèle. Pour l'approche **behavioriste** dont il est le père, l'apprentissage se fait par paliers successifs, le passage d'un niveau à un autre se faisant par renforcement positif des réponses justes et des comportements que le maître souhaite valoriser. Il « suffit » de proposer des paliers dont l'écart n'est pas trop important pour rendre possible l'apprentissage, par réduction du nombre des fautes. Le rôle du maître est là encore essentiel, en ce qu'il pense le curriculum, le guidage des élèves et leur valorisation.

Le courant de la pédagogie de la **maîtrise**, couramment pratiquée aujourd'hui, a repris à Skinner la structuration de l'apprentissage en fonction d'objectifs très fins, organisés de manière spiralaire (pré-test, enseignement, test d'étape, remédiation, test terminal).

Ces deux premiers modèles ont fait l'objet du même type de remise en cause (passivité des élèves, conception trop linéaire et cumulative du savoir, maîtrise insuffisante des connaissances) qui a conduit à proposer une conception de l'apprentissage où le sujet apprenant tient la première place en ce qu'il construit ses savoirs, leur modalité d'appropriation et la possibilité de les utiliser à bon escient.

Cette approche **constructiviste** doit beaucoup à Piaget qui, à la triade ancienne environnement-expérience-maturation, ajoute l'équilibration : dans une situation nouvelle, un sujet, dont la structure cognitive est en équilibre – c'est-à-dire lui permettant de répondre de manière adaptée à toute situation déjà rencontrée –, la modifie par assimilation et accommodation pour parvenir à un nouvel équilibre. L'erreur est alors le moment d'un apprentissage en cours d'élaboration et fait l'objet d'une attention spécifique du maître, dont le rôle est alors de mettre en place des situations permettant à l'apprenant ce travail de modification de ses représentations lui permettant d'intégrer des schèmes nouveaux et de modifier sa structure cognitive.

L'approche socio-constructiviste

À la même époque que Piaget, mais de manière inconnue de lui dans un premier temps, un psychologue russe, Vygotski, va accorder une place essentielle à l'aspect social des processus cognitifs permettant l'apprentissage. En s'intéressant aux interactions sociales, il anticipe la place éminente de celles-ci dans les théories actuelles – selon les deux aspects des « **interactions dissymétriques de guidage** » (ce que Bruner appelle les interactions de tutelle, ou tutorat ; voir en 8.2.2) et des « **interactions symétriques de résolution conjointe** ».

Il ouvre aussi la voie aux fructueuses recherches sur le conflit socio-cognitif, confrontation des représentations que deux ou plusieurs sujets ont sur un même objet d'investigation, ou d'un seul sujet mis face à une remise en cause de ses propres représentations.

Une quatrième approche, **cognitiviste**, sert aujourd'hui de modèle de référence. Ses prémisses sont proches de celles du constructivisme structural d'un Piaget qu'elle inverse. Mais la mode du « tout neuro- » qui envahit actuellement ce courant de pensée, dans un souci d'objectivation de l'apprenant, la conception de l'être humain comme une vaste centrale de traitement de l'information (*l'information processing model* anglo-saxon), tend à lui nier toute dimension de sujet apprenant et s'éloigne du point de vue adopté dans cet ouvrage, plus humaniste. Ce modèle informatique, « computationnel », de l'activité cognitive se voit d'ailleurs battu en brèche par un cognitivisme connexionniste qui remet en cause l'analogie cerveau-ordinateur pour lui préférer une conception selon laquelle « *le monde tel que nous le percevons dépend de celui qui le perçoit* ».

Enseigner ?

Ces modèles de l'apprentissage semblent réduire l'enseignement et le rôle du maître à une portion de plus en plus congrue. Avec quelles propositions sont-ils encore compatibles ?

➡ « *Enseigner, c'est maîtriser les contenus à enseigner* » : évidence, surtout pour les PLC du secondaire ; évidence moindre pour les PE et, surtout, dans tous les cas où les savoirs sont émiettés en séances et non liés entre eux de manière à construire le cadre épistémologique de la discipline ;

➡ « *Enseigner, c'est communiquer* » : il s'agit, à la fois, de maîtriser les techniques qui permettent à la parole de circuler de manière verticale (maître-élève) et horizontale (élève-élève), et de trouver une parole étayante pour l'élève en train d'apprendre et médiatrice de la discipline enseignée ;

➡ « *Enseigner, c'est modifier sa conception de l'apprendre* » : c'est au plus près des stratégies d'apprentissage de l'élève que se positionne désormais le maître, prenant en compte ses représentations et ses erreurs pour mettre en place des situations qui permettent les acquisitions nouvelles ;

➡ « *Enseigner, c'est rendre les apprentissages signifiants* » : le travail sur le sens (à la fois orientation et compréhension) est indissociable de la prise en compte de la motivation et de l'intérêt de l'apprenant ;

➡ « *Enseigner, c'est gérer des dispositifs* » : la programmation, nécessaire, ne doit pas empêcher l'observation et l'analyse de l'élève en train de faire, d'apprendre, afin d'ajuster en permanence les réponses pédagogiques ;

➡ « *Enseigner, c'est faire vivre des valeurs* » : la première de toutes, le pari essentiel (et existentiel), c'est de fonder l'action pédagogique sur la croyance en l'autre, en ses potentialités, en son éducatibilité. Où l'on rejoint l'éthique...

Classification des apprentissages

Au-delà de l'approche historique esquissée jusqu'ici, il est possible de proposer une classification des apprentissages ordonnée selon trois couples d'opposition.

a – Objets d'apprentissages vs processus d'apprentissage

Les objets d'apprentissage « renvoient à tout ce qu'un individu peut apprendre : langage, attitudes, concepts, comportements, faits, informations, gestes, méthodes » tels que regroupés, pour l'école, dans la taxonomie de Gagné.

Les processus d'apprentissage sont « les mécanismes internes qui soutiennent les apprentissages et qui vont porter sur des objets ».

Cette première opposition rend compte aussi bien des démarches de conditionnement du behaviorisme, que de l'équilibration piagétienne ou des représentations du cognitivisme.

b – Apprentissages subsymboliques vs apprentissages symboliques

Cette deuxième opposition recouvre le seul champ du cognitivisme qui « classe

- *dans la catégorie symbolique tous les apprentissages de symboles (signes, langages, codes, représentations) [acquisition des structures de connaissances : schèmes, réseaux, schémas, modèles ; acquisition des connaissances factuelles : concepts, objets, événements et relationnelles : procédures, habiletés, automatismes],*
- *et dans la catégorie subsymbolique tous les apprentissages qui ne nécessitent pas l'utilisation de symboles [apprentissage de type associatif ; habitude ; apprentissage par observation et transmission sociale] ».*

c – Apprentissage par l'action vs apprentissage par instruction

Du côté de l'action, on retrouve aussi bien l'apprentissage par essais-erreurs des behavioristes, le tâtonnement expérimental de Célestin Freinet, le constructivisme de Piaget, l'apprentissage par la découverte de Bruner, celui par situations-problèmes de Meirieu.

L'apprentissage par instruction, plus spécifique, fait dépendre l'acquisition des connaissances de la compréhension de textes.

Une manière commode et pertinente de synthétiser les points développés jusqu'ici serait de reprendre la formule de Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay : « *La comparaison des trois points de vue précédents met Piaget dans le rôle du réaliste montrant comment ça marche, là où Bachelard est le pessimiste expliquant pourquoi ça résiste (...) et Vygotski est l'optimiste désignant jusqu'où l'on peut aller* ».

Il ne s'agit pas nécessairement d'opposer telle approche à telle autre ni, à l'inverse, de penser que « tout se vaut ». En dernière instance, c'est bien l'analyse de la situation de classe qui inscrira telle séquence dans tel cadre conceptuel.

Transposition didactique et pédagogie : des savoirs savants aux savoirs enseignés

Il y aurait quelque illusion à penser un savoir existant de toute éternité auquel il suffirait d'être exposé pour le faire sien. La pratique quotidienne de la classe montre que Platon n'a pas nécessairement raison...

Tout savoir est construction. Et tout objet de savoir, élaboration. Le cheminement possible de ce que l'on nomme la **transposition didactique** qui conduit des connaissances objectivées aux connaissances individuelles peut être décrit de la manière suivante :

1. dans un cadre social de référence, les chercheurs mettent à jour des **savoirs « savants »** ;
2. au sein de l'institution, des choix sont effectués parmi ces derniers qui conduisent à l'édification de programmes notionnels à faire acquérir aux élèves : ce sont les **savoirs prescrits**, ou à enseigner ;
3. par son travail de préparation, l'enseignant s'approprie ceux-ci et les formule de telle manière qu'il puisse les transmettre : ce sont les **savoirs enseignés** ;
4. selon l'organisation cognitive qui lui est propre (en particulier, selon que les notions présentées se trouvent ou non dans sa zone proximale de développement), l'élève réélabore ses savoirs antérieurs avec ces savoirs nouveaux : ce sont les **savoirs appris** (ou assimilés, au sens piagétien du terme).

Du côté de l'apprenant, tout se passe comme si le chemin suivi était le chemin inverse, « *des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques* », celui-ci reparcourant pour lui-même les étapes ayant conduit *Homo* à construire les connaissances de son espèce.

Pascal OURGHANLIAN
Septembre 2006