

Apprendre, pour quoi faire ?



Denis Blondin

Chargé de cours PERFORMA
Université de Sherbrooke

Apprendre, au sens noble et profond du terme, implique davantage que la simple connaissance. On n'apprend pas à nager dans les livres, c'est évident. On n'apprend pas le piano, non plus, en écoutant un virtuose. C'est la grande illusion de bien des professeurs : ils pensent apprendre quelque chose à leurs élèves en leur transmettant des connaissances dans des programmes souvent lourdement chargés. « Les cours magistraux sont temps perdu, disait déjà Alain. Les notes prises ne servent jamais¹. » J'ai connu un professeur d'université, en fin de carrière, qui s'interrogeait sur la différence entre un étudiant qui réussit et un autre qui échoue. « Celui qui échoue, disait-il, oublie avant l'examen et celui qui réussit oublie après l'examen. Il n'y a peut-être que quelques jours de différence ! » Triste constat du peu d'efficacité de nos méthodes pédagogiques.

LA SAGESSE CHINOISE

La question se pose alors : que faut-il pour que nos élèves et nos étudiants apprennent réellement à l'école, au cégep, à l'université ? Le proverbe chinois, cité en exergue, est à cet égard très instructif.

J'écoute et j'oublie ; je lis et je comprends ; je fais et j'apprends.
Proverbe chinois

Tu ne m'apprends rien si tu ne m'apprends à faire quelque chose.
Paul Valéry

Il présente trois situations pédagogiques et leurs effets sur l'apprentissage : 1) j'écoute et j'oublie ; 2) je lis et je comprends ; 3) je fais et j'apprends. Le problème réside dans le fait que c'est surtout la première situation qui définit le mieux le régime pédagogique dans l'institution scolaire. On demande aux élèves et aux étudiants d'écouter le discours du maître. Le savoir est dès lors condamné à un oubli rapide.

Ensuite, le proverbe établit une distinction entre *comprendre* et *apprendre*. Ce n'est pas parce que l'on a compris que l'on a appris. C'est un malentendu fréquent. Bien sûr, il est essentiel de comprendre pour apprendre. D'où l'importance de la lecture et de l'étude dans le processus d'apprentissage, en plus des explications du maître. Mais ce n'est que la première étape. On n'apprend réellement qu'à partir du moment où l'on fait quelque chose. L'élève pourrait dire à son professeur, selon le mot de Valéry : « Tu ne m'apprends rien si tu ne m'apprends à faire quelque chose. » Apprendre est un verbe actif.

*Ce n'est pas
parce que l'on a compris
que l'on a appris.*

D'après ce proverbe chinois, donc, le chemin de la sagesse et de l'efficacité pédagogique serait le suivant : pour apprendre réellement quelque chose à ses élèves ou à ses étudiants, le professeur devra éviter de placer ceux-ci en situation d'écoute passive ; autrement dit, il lui faudra diminuer l'aspect magistral de ses cours et organiser son enseignement autour d'activités d'apprentissage qui impliquent des tâches à réaliser accompagnées d'étude et de lectures.

LA RECHERCHE CONTEMPORAINE

Fort bien. Mais qu'en est-il de la recherche contemporaine sur les conditions qui favorisent l'*apprendre* ? « Selon la psychologie cognitive, les interventions pédagogiques basées sur la résolution de problèmes devraient constituer la pierre angulaire de l'enseignement et de l'apprentissage². » Je fais des tâches de résolution de problèmes et j'apprends, pourrait-on dire pour moderniser le proverbe. L'ancien et le nouveau se complètent ici admirablement ! Mais, alors, qu'arrive-t-il des contenus disciplinaires, des contenus théoriques « à faire passer » ?

Le problème se présente comme un obstacle artificiel à surmonter qui a la propriété d'être un formidable déclencheur de l'intérêt et de l'activité cognitive de l'élève. C'est la nécessité de résoudre le problème qui stimule la motivation à acquérir des connaissances. La logique est inversée. Le savoir n'est pas donné à un

*C'est la nécessité
de résoudre le problème
qui stimule la motivation
à acquérir des connaissances.*

sujet passif, ni transmis tout fait, il est plutôt à conquérir et à construire par un sujet actif, il est le produit de l'activité de ce dernier. Le savoir disciplinaire n'est pas « couvert » par le professeur pour ses élèves ou ses étudiants, mais « découvert » par ceux-ci, avec l'aide du professeur.

Aujourd'hui, on a tendance à définir le résultat de l'apprentissage scolaire en termes de compétences. C'est très bien. Celui qui a appris, au sens noble du terme, a acquis une compétence, un savoir agir et juger, qui le rend capable de faire face à une famille de tâches et de situations, en mobilisant des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou d'autres compétences plus spécifiques³. Pourquoi pensez-vous que votre dentiste affiche ses diplômes dans la salle d'attente ? Il a appris, il sait faire, il est compétent, c'est même certifié ; il ne reste qu'à lui faire confiance !

Dans le réseau collégial québécois, on procède depuis une dizaine d'années à l'implantation de programmes définis par compétences. Mais cette approche est en contradiction avec une certaine pédagogie traditionnelle, basée trop exclusivement sur la transmission des connaissances. Il faut repenser toutes les méthodes pédagogiques, former de nouvelles compétences chez les professeurs, répondre à toutes les objections. Ce processus prendra quelques années, car beaucoup tiennent à leur contenu de cours et, pour eux, enseigner veut dire « réussir à passer toute la matière ». Il y a derrière ces pratiques une conception implicite du savoir qui n'a pas pris en compte les découvertes récentes de la psychologie cognitive (ni l'antique sagesse chinoise !).

L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Pour les cognitivistes, il y a trois sortes de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles⁴. Et pour agir avec compétence, il faut les utiliser toutes les trois de façon intégrée.

Les connaissances déclaratives constituent l'essentiel de beaucoup de nos cours actuels. C'est le contenu disciplinaire. C'est un savoir théorique qui permet de réfléchir sur le réel mais qui ne permet pas encore d'agir sur lui. Pour ce faire, il faut savoir comment s'y prendre : ce sont les connaissances procédurales. Devant un problème, l'incompétent est perdu ou procède de travers. Ce savoir ne s'acquiert que par la pratique en situation réelle. Apprendre à nager exige un enchaînement et une coordination de gestes que je ne peux acquérir que dans l'eau et par l'exercice.

Cependant, pour agir avec compétence, il faut également des connaissances conditionnelles. Il faut savoir quand et à quelles conditions il est approprié d'agir, pourquoi on choisit telle procédure plutôt que telle autre. « La compétence, dit Olivier Reboul, se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre⁵. »

Il paraît qu'un jour un hôpital a émis ce communiqué à propos d'un personnage connu qui venait d'être opéré : « L'opération a été une réussite, mais le patient est décédé ! » On avait sans doute mal évalué son état du moment. Comme quoi avoir des connaissances médicales pour identifier le mal et connaître parfaitement la technique opératoire ne suffisent pas. Il faut aussi savoir juger en fonction du contexte. La compétence est un tout.

REPENSER LA PÉDAGOGIE

La distinction et l'intégration de ces trois sortes de connaissances dans le processus enseignement-apprentissage peuvent être d'une grande utilité pour repenser la pédagogie traditionnelle. Elles invitent à présenter aux élèves et aux étudiants des tâches globales et complexes, à faire individuellement et en groupe, qui mobilisent l'ensemble de ces trois connaissances, pour les aider à construire leurs compétences.

Le problème à résoudre fait appel, en premier lieu, à un savoir d'ordre procédural. Comment faut-il s'y prendre ? Il y a là un apprentissage important. Le professeur guide ses élèves dans l'application d'une méthodologie ou, mieux, dans la découverte des étapes à franchir pour solutionner le problème, se rappelant la parole de Piaget : « Ce qu'on enseigne à un enfant, on l'empêche de le découvrir. » Il fera pratiquer ses élèves plus d'une fois, en les encadrant bien, en les aidant un peu, mais sans faire le travail à leur place. L'apprentissage coopératif a été pensé pour créer une synergie entre des élèves réunis en équipe afin d'atteindre la « zone proximale de développement », selon l'expression de Vygotsky⁶, ou, si on préfère le langage sportif, pour que chacun donne son 110 %. Avec la synergie, $1 + 1 = 3$, 15 ou même 150.

Comme aucun problème ne peut recevoir de solution satisfaisante sans une mobilisation active des savoirs indispensables à cet effet, un effort considérable sera consacré à l'acquisition de ces derniers. La leçon magistrale peut encore avoir sa place, lorsque nécessaire. Mais elle fait partie de l'ensemble des moyens et des procédés pédagogiques que le professeur jugera utile d'employer selon les contextes. La lecture est importante pour une compréhension en largeur et en profondeur. Alain, qui avait réfléchi un peu à ces choses, écrivait : « Lire, c'est le vrai culte, et le mot culture nous en avertit⁷. » Les gens compétents lisent beaucoup. Si on se plaint souvent que les élèves ne lisent pas, mon expérience prouve le contraire. Devant un

cas, un problème à résoudre, une difficulté à vaincre, surtout s'il y a une discussion en groupe, ils lisent volontiers et soulignent beaucoup.

Enfin, il faut s'exercer, dans divers contextes, pour développer les connaissances conditionnelles qui sont souvent les plus négligées à l'école. Pourtant, ce sont elles qui sont responsables du transfert des apprentissages et qui créent l'expertise chez l'apprenant et chez le professionnel, car elles forment le jugement qui est d'un autre ordre de réalité que l'intelligence (on peut être intelligent et manquer de jugement). Montaigne préférerait une tête bien faite à une tête bien pleine. On pourrait dire qu'une tête bien faite est celle qui a cette maturité du jugement qui la rend capable de mobiliser tout son savoir pour agir de façon appropriée dans toutes les situations qui relèvent de sa compétence.

La pédagogie est au service des apprentissages. En situant l'élève ou l'étudiant dans un contexte d'activités intégrant les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, on maximise ses chances d'apprendre et de comprendre ce qu'il fait, on le place dans un contexte où il peut construire progressivement son savoir, son savoir-faire, sa capacité de juger, bref, ses compétences.

DES RÉSISTANCES

L'implantation des programmes définis par compétences s'impose de plus en plus. Mais elle exige en même temps un renouvellement complet des méthodes d'enseignement de la part des professeurs. La formation par compétences n'est pas compatible avec une pédagogie basée uniquement sur la transmission des connaissances.

Les résistances qui se manifestent ici et là viennent peut-être de la part de ceux qui ne veulent pas changer leur façon d'enseigner. Pourquoi modifier une pratique dans laquelle on est bien ? La pédagogie traditionnelle met le professeur au centre et lui demande de parler : cela

convient sans doute à plus d'un⁸. Le modèle traditionnel, chacun le connaît bien pour l'avoir expérimenté comme étudiant pendant plusieurs années, et il est rassurant. Est-ce que ça vaut la peine de changer pour un nouveau qu'on ne connaît pas ?

D'autres résistances sont d'ordre philosophique. On craint l'asservissement de l'école aux fins de la production et de la rentabilité industrielle. Il y a manifestement matière à débat. Mais, je suis perplexe. J'ai l'impression qu'il s'agit d'une réaction plus émotive que rationnelle. La violence avec laquelle certains s'en prennent à l'effort de renouvellement pédagogique et à toute réforme de l'enseignement ne cacherait-elle pas une crainte panique de devoir abandonner certaines prérogatives auxquelles on est très attaché ? Les émotions sont contagieuses. Elles se répandent comme un virus social dans certains milieux soi-disant cultivés. Le dénigrement systématique auquel certains se livrent est un spectacle navrant et, surtout, profondément injuste. Comme le dit Alain : « L'ignorance n'est rien ; elle ne fait connaître aucun vice de l'esprit ; au contraire la faute par émotion fait paraître un esprit inculte, et je dirai même un esprit injuste⁹. »

denisblondin@videotron.ca

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Alain (1998), *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 4^e édition, p. 94.
2. Jacques Tardif (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éd. Logiques, Collection « Théories et pratiques dans l'enseignement », p. 285.
3. Cf. Philippe Perrenoud (1999), « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, p. 15.
4. Jacques Tardif, *op. cit.*, p. 47.
5. Olivier Reboul (1980), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, p. 186.

6. Vygotsky définit la zone proximale de développement comme ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne sait pas faire tout seul. Mais ce qu'il peut faire aujourd'hui en coopération avec d'autres, il pourra le faire seul demain. Cet auteur écrit notamment : « La zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement ». Lev Vygotsky (1998), *Pensée et langage*, 3^e édition, Paris, La Dispute, p. 352.

7. Alain, *op. cit.*, p. 17.

8. « On n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. Cette patience d'atelier, on ne la trouve point dans nos classes, peut-être parce que le maître s'admire lui-même parlant ; peut-être parce que toute sa carrière dépend de ce talent qu'il montre à parler longtemps tout seul. » *Ibidem*, p. 94-95.

9. *Ibidem*, p. 196.

Denis BLONDIN, Ph.D., enseigne dans le programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke depuis 1996. Auparavant, il avait été conseiller au développement pédagogique à l'Université de Montréal de 1976 à 1996. Il a été l'un des fondateurs de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), dont il a été le Secrétaire général pendant sept ans. Il a de nombreuses publications à son actif dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Il a donné des conférences en Europe et fait des missions pour le compte de l'UNESCO en Afrique. Il assume une série de cours – « L'enseignement par la résolution de problèmes », « L'animation de groupe », « La gestion de classe », « L'apprentissage des compétences en groupe » – dans le but de préparer les enseignants du réseau collégial à intégrer les principes et les pratiques du nouveau paradigme en éducation centré sur l'apprentissage.