

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2004

Qu'est-ce qu'apprendre ? Chacun n'est-il pas censé le savoir, puisque c'est l'expérience humaine la mieux partagée ? Les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant, rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage. Rien n'est moins aseptisé : source d'identité, de bonheur, de maîtrise, d'estime de soi, l'apprentissage peut aussi être source de souffrance, d'humiliation, d'aliénation. Une approche purement rationaliste de l'apprentissage est la plus sûre manière de l'entraver !

Rappelons donc quelques-unes de ses facettes, au risque d'enfoncer des portes ouvertes, mais en sachant aussi que si tous les éducateurs, tous les enseignants avaient conscience de la complexité des processus en jeu, il y aurait moins d'échecs, de douleurs et de tensions dans la vie des enfants, des familles et des classes.

Apprendre, c'est désirer

On peut apprendre sous la contrainte. Même alors, une forme de désir sert de moteur. Non celui de savoir, mais le désir d'être aimé, de ne pas être puni ou exclu, ou simplement de faire bonne figure. Le prisonnier qui apprend à casser des cailloux, le conscrit qui apprend à nettoyer un canon, l'élève qui apprend à calligraphier, la

• Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

mort dans l'âme, ont tous un moteur. S'ils ne désirent pas savoir, ils désirent ce que le savoir garantit, place, pouvoir, respect, tranquillité.

Tout le monde aimerait savoir, dit Philippe Meirieu, mais pas nécessairement apprendre. Peut-être, à condition que les savoirs en question ne nous coûtent vraiment rien, ne nous engagent à rien, ne nous fassent courir aucun risque, ne nous donnent aucun travail, ne nous prennent aucun temps. Comme ces objets qu'on amasse en se disant qu'ils pourraient servir un jour. Les savoirs ne sont pas de cette nature. Notre cerveau est largement sous-utilisé, nous avons toujours assez de place pour engranger et conserver de nouveaux savoirs. Mais nous résistons à certains d'entre eux, qui pourraient nous troubler, nous effrayer, nous déstabiliser, nous culpabiliser, nous paralyser. Nul ne tient pas à tout savoir, car il est plus facile de ne pas apprendre que de refouler ou d'oublier. À la « volonté de savoir » s'oppose une volonté de ne pas savoir. Nous ne tenons pas à savoir exactement de quoi est composé ce que nous mangeons, ni comment vivent les plus déshérités. Il y a des faits, des maladies, des risques, des malheurs, des injustices que nous préférons ignorer. Tout savoir ne nous apparaît pas une « plus-value d'être ». On peut le regretter, mais les êtres humains sont ainsi faits : ils préfèrent leur tranquillité et leur bonne conscience à la lucidité. La psychanalyse nous l'apprend : nos mécanismes de défense nous protègent de certains savoirs. La sociologie nous le dit aussi : certains savoirs sentent le soufre, il vaut mieux ignorer la torture, les camps de la mort, le Goulag, les épurations ethniques, la corruption, la pauvreté, le commerce des armes et les inépuisables figures de l'inégalité et de la domination, bref tout ce qui nous empêcherait de dormir sur nos deux oreilles. Les révoltés, les écorchés ont souvent voulu ouvrir la chambre de Barbe Bleue.

Même en l'absence de toute ambivalence quant au contenu d'un savoir, le désir d'apprendre dépend d'un calcul d'intérêt. C'est alors et alors seulement qu'on désirerait savoir, mais sans payer le prix d'un apprentissage long, laborieux, austère, parfois humiliant ou stressant. Le désir de savoir ne suffit pas, il est souvent neutralisé par le refus de faire l'effort, de se confronter à des obstacles, de se mesurer à ses limites...

Si le désir d'apprendre et les désirs antagonistes ne sont pas irrationnels, ils participent aussi de dynamiques affectives, identitaires et relationnelles complexes. Le désir n'est pas à l'abri de toute influence, mais il n'est pas facile de le susciter ou de l'entretenir. Les éducateurs n'ont pas autant de moyens que les publicitaires, ni autant de latitude de jouer sur les pulsions les plus élémentaires, l'orgueil, le goût du pouvoir, l'envie, la jalousie, l'ethnocentrisme, le sexisme, la séduction, le narcissisme.

Pourtant, faire apprendre, c'est aussi, c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir, et neutraliser les désirs antagonistes. S'il y renonce ou s'il ne sait pas s'y prendre, l'éducateur ou l'enseignant n'a de prise que sur les sujets dont le désir est « déjà là », développé au sein de leur famille ou à la faveur d'un heureux accident dans leur histoire de vie.

Apprendre, c'est persévérer

Les pédagogues amateurs imaginent qu'il suffit d'amorcer le processus par une énigme, une question, un phénomène insolite. Cela ne suffit pas, ce feu de faille est suivi d'un désinvestissement du côté des élèves qui n'ont pas les moyens et la force d'entrer dans une réflexion ou qui n'ont pas l'obstination nécessaire. Chacun sait que pour apprendre le violon, le golf, le patinage artistique, le saut à la perche ou l'art du funambule, il faut une immense patience. Si l'on ne tient pas la distance, la performance ne progressera pas. L'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une science est aussi une longue marche. Comme l'apprentissage de la lecture.

Apprendre exige un travail de l'esprit et parfois du corps. Ce travail a rarement des effets foudroyants. Il connaît des avancées, mais aussi des phases de stagnation, voire de régression. Notre vie est jonchée d'apprentissages abandonnés, parfois en vertu d'une décision explicite, avec ou sans « bonnes excuses », souvent parce que nous « oublions » notre projet, vite remplacé par d'autres, qui subiront peut-être le même sort.

Pour persévérer, sans doute faut-il de la volonté, une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. La souffrance peut venir de l'effort de l'athlète, de l'ascèse du danseur, mais aussi de la confrontation à des obstacles que l'on ne parvient pas à surmonter, à des idées qu'on n'arrive pas à comprendre ou à retenir, à des gestes qu'on n'arrive pas à maîtriser en dépit d'exercices répétés.

Il faut aussi une capacité de se projeter dans l'avenir, de se représenter les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles. Certains enfants, comme certains adultes, peuvent différer longtemps une satisfaction. D'autres ont besoin de « récompenses » moins lointaines. Les unes sont sans rapport avec le contenu spécifique de l'apprentissage : amour, admiration, liberté, argent sont les ressources dont usent et abusent de nombreux parents. Avec leurs symétriques : peur d'être mal aimé, mépris, surveillance ou privations...

Les pédagogues proches de l'éducation nouvelle placent leurs espoirs dans des satisfactions liées au plaisir soit de maîtriser de nouvelles connaissances, soit de se livrer à une activité stimulante, excitante. L'être humain ne fuit pas le travail, mais le non-sens et l'ennui. S'il se prend au jeu de l'apprentissage, s'il trouve du plaisir dans l'activité elle-même, il ne sera avare ni de son temps, ni de son énergie.

Si, d'une manière ou d'une autre, la persévérance fait défaut, on entre dans le cercle vicieux de l'acharnement pédagogique auquel répond un dégoût croissant des études et de soi-même et une fuite dans l'absentéisme, la passivité, le cynisme ou la déviance.

Apprendre, c'est construire

Seuls les « antipédagogues » croient encore que le savoir se transmet. Bien entendu, la culture se transmet d'une génération à la suivante, à la façon d'un

héritage. Mais le mécanisme n'a rien à voir avec un transfert de biens. La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les *reconstruire*, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. Quant aux compétences, elles se transmettent encore moins, elles se construisent au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience.

Cela ne signifie pas que le rôle du maître s'amenuise, bien au contraire, ni que son niveau d'expertise n'importe pas. Quiconque maîtrise une discipline est capable de mettre son savoir en mots et d'adresser un discours construit à un élève ou un étudiant. Il est beaucoup plus difficile d'organiser des situations d'apprentissage propices à la construction de connaissances nouvelles par l'apprenant. Le cours, la leçon, la parole magistrale ne disparaissent pas, mais devraient figurer dans un plus vaste arsenal de stratégies didactiques. Il vaudrait mieux n'y recourir que lorsqu'on a de bonnes raisons de penser que les élèves sont capables de construire des connaissances dans une alternance classique de cours et d'exercices.

Apprendre, c'est interagir

« On n'apprend pas tout seul », clamait le CRESAS, plaidant pour des pédagogies non seulement actives, mais interactives. Il ne s'agit pas seulement d'inscrire l'apprentissage dans une relation maître-élèves, ni même de l'élargir au « triangle didactique » maître-élèves-savoirs. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui. C'est pourquoi on parle de *socio-constructivisme*. Coopération et conflits « sociocognitifs » sont les deux faces d'une seule médaille. C'est parce qu'on veut ou qu'on doit se mettre d'accord que l'on vit des désaccords, que l'on confronte des conceptions et des méthodes.

Apprendre, c'est parfois s'isoler, pour mieux « se battre » avec un livre ou un texte à rédiger. C'est aussi interagir avec un ordinateur ou un dispositif technologique. C'est au moins autant s'impliquer dans des tâches coopératives ou dans des interactions plus conflictuelles avec autrui.

Tout le monde n'apprend pas de la même manière. Certains sont capables d'intérioriser le débat, de faire les questions et les réponses, les objections et les justifications. Ils semblent alors apprendre seuls, mais ils reproduisent en réalité dans leur for intérieur des confrontations qui pourraient se faire entre plusieurs personnes. La socialisation consiste pour une part à intérioriser la pensée d'autrui, pas seulement sous la forme d'un surmoi, d'une instance normative, mais aussi d'une posture de doute et de pluralisme, d'une rationalité, d'une pensée critique et dialectique, d'une capacité de décentration et de raisonnement hypothético-déductif. Intérioriser la pensée d'autrui n'est une aliénation que s'il y a dressage, absence de toute distance.

Nul ne peut penser bien loin sans le langage, nul ne peut donc penser tout seul, sans adopter au moins en partie les découpages du réel et les représentations qui ont cours. Newton ou Einstein ont dû apprendre la physique de leur époque avant de s'en détacher !

La dimension sociale de l'apprentissage a une autre face encore : apprendre peut rapprocher aussi bien que séparer des autres. Certains troubles de l'apprentissage ne sont pas dus à des manques intellectuels ou culturels, mais à des conflits de loyauté. Certains romans d'Annie Ernaux décrivent ce dilemme : réussir à l'école, pour certains enfants, c'est s'éloigner de leurs parents, n'avoir plus rien à leur dire, voire succomber à la tentation d'en avoir honte. On peut ne pas apprendre pour ne pas quitter sa tribu ou apprendre pour s'intégrer à une nouvelle tribu...

Apprendre, c'est prendre des risques

« L'erreur, un outil pour enseigner », écrit Jean-Pierre Astolfi. Essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est sans doute la seule façon d'apprendre durablement. Même si les connaissances nouvelles n'écornent pas l'image de soi, ne détruisent aucune croyance, n'enlèvent aucune illusion, ne bousculent aucun tabou, nul ne peut apprendre sans se mettre en déséquilibre, volontairement ou non.

Se mettre en déséquilibre, c'est assumer un état provisoire – mais d'une durée non négligeable – de mise en échec, d'impuissance. On ne peut apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire, puisqu'il s'agit d'apprendre en le faisant, non seulement dans le registre des actions concrètes mais aussi dans celui des opérations intellectuelles. L'expérience de l'apprenant est donc celle de ses propres limites. S'il apprend vite, s'il les repousse de façon visible, ses progrès seront gratifiants et soutiendront son effort. Lorsque ce n'est pas le cas, le risque d'échouer peut détourner de toute chance de réussir. Les élèves en grande difficulté finissent pas fuir les situations d'apprentissage, qu'ils vivent, souvent à juste titre, comme désespérantes et humiliantes, même si ce n'est aucunement l'intention de l'enseignant.

Il y a comme souvent, en miroir, un cercle vicieux et un cercle vertueux. Ceux qui apprennent vite et bien sont prêts à continuer, puisqu'ils y trouvent leur compte ; les risques d'échec et d'humiliation les effraient donc de moins en moins, sauf dans le cas pathologique d'un désir de perfection absolue et immédiate. Ceux qui apprennent lentement et laborieusement perdent au contraire l'envie d'apprendre, le coût émotionnel l'emporte sur les profits promis, d'ailleurs à long terme et sans certitude.

Apprendre, c'est changer

On dit que quiconque a appris à nager ou à aller à bicyclette le sait pour la vie. C'est vrai de la plupart des apprentissages. Certes, on peut oublier des informations, des formules, des définitions, des algorithmes. On ne retrouve jamais son état antérieur, son « innocence originelle », sauf en cas de lavage de cerveau.

Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement. C'est une extension du « refus de grandir », l'intuition qu'une fois qu'on saura lire, ou qu'on aura des notions de calcul des probabilités, le monde ne sera plus comme avant, il faudra assumer plus de responsabilités et certaines tâches ingrates. Ne pas apprendre pour ne pas savoir est encore la plus sûre défense contre le partage des tâches ménagères, par exemple...

Apprendre, c'est exercer un drôle de métier

Dans le cycle de vie, il y a un temps fort de l'apprentissage, même si l'on n'en finit jamais d'apprendre. Apprendre, surtout durant l'enfance et l'adolescence, c'est assumer un rôle social qui a ses exigences, mais donne en même temps une place dans la société et une identité légitime et stable.

Dans la mesure où un enfant s'installe dans la posture de l'apprenant, apprendre devient son « métier », métier d'enfant, puis métier d'élève. D'abord au sens strict du dictionnaire : une activité dont il tire ses moyens d'existence. L'enfant et l'adolescent ne sont pas « payés pour apprendre » (sauf cas particuliers), mais entretenus pour pouvoir se consacrer entièrement à l'étude. La scolarisation de masse a arraché les enfants à leurs parents et a privé ces derniers d'une main d'œuvre précieuse. Certains élèves aident toujours leurs parents aux travaux de la ferme, du magasin ou du ménage. Certaines vacances coïncident encore avec le temps des vendanges ou d'autres tâches rurales.

Apprendre devient un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles, pour appartenir au « corps apprenant ». Il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens. Il faut apprendre à « se ménager » et à se protéger pour survivre et durer dans le métier d'élève.

Certains enseignants pensent qu'il faut enseigner ce métier aux élèves. Sans doute est-ce une ambition des premières années du cursus : produire des élèves « en état de marche », équipés, organisés, attentifs, actifs, travailleurs, concentrés, polis, bref dotés de toutes les qualités dont les bulletins scolaires déplorent l'absence.

Cette tentative de prendre le contrôle du métier est un rien naïve : un métier, c'est aussi une culture commune permettant d'échapper au travail prescrit et au contrôle. C'est une sorte de dispositif qui se construit en partie *contre* l'organisation et permet de survivre face à des attentes exorbitantes.

Apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir

La notion a fait fortune depuis quelques années. Le rapport au savoir, ce n'est pas le savoir, c'est l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre. Le savoir est une composante permanente de notre environnement, comme le pouvoir, l'incertitude, l'espace, etc. Au fil de notre

expérience, nous développons un rapport à ces composantes, un rapport fait de dispositions, de goûts, d'attitudes, de représentations, d'habitudes, de désirs et de peurs.

Nul n'aborde un savoir sans représentations préalables, nous disent les didacticiens. Et nul n'aborde un savoir de façon neutre, en quelque sorte sans préjugés, nous disent les psychanalystes et les sociologues. « Encore des maths » exprime un rapport au savoir, de même que « Non, pas une recherche » ou « Je n'aime pas les énigmes ».

Le rapport au savoir est un des ingrédients du sens du travail scolaire. Il ne le détermine pas entièrement, mais peut constituer un très lourd handicap, un barrage presque infranchissable le jour où un élève a construit un rapport défensif, méfiant ou cynique à une discipline, une notion, une méthode, une posture intellectuelle. Faire évoluer le rapport au savoir est donc l'un des enjeux de toute action éducative.

Et alors ?

Ces quelques rappels n'avaient d'autre ambition que de rappeler la complexité et la fragilité de l'apprentissage humain. Est-ce à dire qu'il faut perdre tout espoir, laisser les enfants à eux-mêmes ? Bien sûr que non. Mais cesser d'avoir des attentes irréalistes, laisser du temps au temps, être sensible aux ambivalences, renoncer au forcing, au chantage, aux incitations qui font régresser au niveau du conditionnement. Cesser de mettre les difficultés d'apprentissage sur le compte de la bêtise, de la mauvaise volonté ou de la paresse. Cesser de croire que la violence psychologique, la peur du ridicule ou la répétition jusqu'à la nausée aident quiconque à apprendre.

Références

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi, J. -P. et Pantanella, R. (dir.) (1998). Apprendre. *Cahiers pédagogiques*, n° hors série.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESF.
- Beillerot, J. (dir.) (1992). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Editions universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J. -Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Crahay, M. (1999) *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF.

- Dalongeville, A. et Huber, M. (2001) *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon : Chroniques sociales.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Groupe français d'éducation nouvelle. (2000). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon : Chronique sociale.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projet*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : Ed. ESF, 4e éd.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (4^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (3^e éd. 2000).
- Rochex, J. -Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Lyon : Chronique sociale et Laval (Québec) : Beauchemin, 3^e édition.
- Service de la recherche en éducation. (2001) *Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève : DIP, Service de la recherche en éducation.