

EXPOSÉ DE BERNARD PINON
Professeur à l'UER d'EPS PARIS V

LE PHÉNOMÈNES D'APPRENTISSAGE
(Situations, entraînements et transferts)

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

L'ensemble de l'exposé traitera des questions centrées autour de l'étude des rapports qui existent entre les activités but d'un apprentissage et celles qui visent à les préparer. En d'autres termes, la question centrale portera sur **les rapports entre ce qu'on fait quand on apprend et ce qu'on apprend à faire**. C'est dire encore que ce sont les activités de l'élève et non celles de l'enseignant qui seront directement prises comme objet d'étude. On parlera alors d'apprentissage pour désigner des mécanismes mis en jeu par l'élève pour transformer son comportement et d'enseignement pour décrire les interventions du professeur visant à aider l'élève dans son apprentissage.

Les exemples seront empruntés à ma pratique de professeur et de chercheur en éducation physique, à des recherches en cours et, parfois, à l'histoire récente des idées et des pratiques...

1 - L'enseignement des activités physiques et l'enseignement des activités intellectuelles.

■ Les activités physiques représentent sans doute pour l'enseignant et le chercheur un domaine privilégié pour l'étude des mécanismes d'apprentissage : on peut en effet penser que les activités du "sujet apprenant" y sont plus facilement et plus directement accessibles que dans les domaines intellectuels. Alors que l'enseignant des disciplines intellectuelles peut difficilement dépasser le constat d'une succession de performances sans avoir accès aux mécanismes de leur élaboration, on peut penser que le professeur d'éducation physique peut suivre plus directement l'évolution de son élève... Ceci est en outre facilité par la qualité des rapports qui s'établissent habituellement en ce domaine entre l'enseigné et l'enseignant...

2 - Les rapports entre les activités but d'un apprentissage et celles qui le préparent.

(On parle alors, en éducation physique, "d'activités préparatoires", de "situations facilitantes", d' "exercices", de "situations problèmes", d' "activités de formation"...))

■ Jusqu'en 1967, les Instructions Officielles distinguaient des activités de formation et des activités d'application, ce qui traduisait une conception distinguant deux étapes dans le développement d'un apprentissage complexe : la première où se construirait, se formerait un ensemble de capacités qui ne serait pas encore ce qu'on prépare (et des expressions telles que "former", "forger", "forger des outils"... le traduisent bien) ; et la seconde qui verrait les outils en question employés et mis en jeu.

Les exemples correspondant à cette démarche sont nombreux : en éducation physique comme dans d'autres domaines de l'activité scolaire.

- **Éducation musicale** - Le but visé étant la pratique d'un instrument, la présentation d'un "morceau" par exemple, on procède auparavant à l'étude du solfège, à des exercices d'agilité, à des gammes... à un ensemble d'activités préparatoires distinctes du but visé.

- **Éducation physique** - L'attention pédagogique a longtemps porté sur les activités de formation : c'est le cas, des exercices dits de "maintien" qui visaient à construire, isolément, les éléments d'une tenue posturale correcte. C'est dans une perspective voisine que se situait, par exemple, la conception du Dr Le Boulch qui, partant d'une analyse de ce qu'il nomme les facteurs de la valeur motrice (force, vitesse, coordination etc.) concevait une éducation physique "de base" visant au développement de chacun de ces facteurs, dans des situations fortement saturées en chacun d'eux. La "maîtrise corporelle" ainsi peu à peu constituée pouvant ensuite s'exprimer dans les situations plus extensives des activités sportives. Ce qui est clair, dans cette conception, c'est la nécessité de faire précéder les activités extensives complexes (les jeux sportifs ou le tennis par exemple) par des étapes préparatoires de formation, celles-ci étant constituées de l'exercice des « facteurs » mis en jeu dans l'activité motrice.

D'autres conceptions, auprès desquelles nous nous rangeons, tendent à renverser la perspective en postulant que **la maîtrise des facteurs de la valeur motrice serait plus le résultat, la conséquence de la pratique des activités extensives que leurs conditions préalables**. En d'autres termes, ce serait parce qu'ils ont des activités diversifiées, déjà complexes et toujours appréhendées globalement que les enfants développeraient leurs capacités d'adaptation.¹

¹ À propos de "globalité", nous voulons dire ici que l'activité du sujet est mise en jeu (avec ses déterminants moteurs, affectifs, cognitifs...) dans des situations qui, elles-mêmes ont un caractère de "globalité" (composants fondamentaux caractéristiques de la situation - but)

Les problèmes étant clairement et sans doute un peu schématiquement posés à travers ces deux conceptions, il convient maintenant d'examiner plus attentivement les faits et les recherches en cours.

3 - L'apprentissage des activités physiques complexes.

► **Des apprentissages nécessaires...** Les activités physiques, sportives ou non, présentent en général des difficultés techniques telles qu'il est indispensable de faire appel à des situations facilitantes pour permettre l'accès au stade de compétence où la pratique devient efficace, aisée, ou agréable.

► **Quels apprentissages ?** Si on parle de "situations facilitantes" ou "d'exercices" ..., l'important est de se demander à nouveau si ce que l'enfant fait (ou apprend) dans ces situations est de même nature que ce à quoi elles sont censées préparer. Plus concrètement, ce que fait l'élève au cours de son apprentissage l'aidera-t-il à atteindre dans de bonnes conditions l'activité-but ? Met-il en jeu, fonctionnellement, les comportements qui caractérisent l'apprentissage aux niveaux ultérieurs ? Historiquement, trois grandes séries de démarches ont tenté de répondre à ce problème pédagogique central : les démarches globales, les démarches analytiques-synthétiques et enfin, des approches qui tentent de combiner le souci de simplifier les tâches et des aspects globalistes et fonctionnels conduisant à respecter la complexité des tâches.

► **Les approches globales :** C'est le cas, par exemple, de certains modes d'enseignement de la natation qui conduisent à mettre de jeunes enfants dans l'eau de façon à stimuler leurs réflexes d'équilibration et à leur permettre de conquérir directement les moyens de se déplacer dans l'eau... (Expérience des "bébés nageurs")

Il en est de même dans l'apprentissage de la voile sur "Optimists" : très vite, les enfants sont placés sur l'eau où ils doivent faire l'expérience du vent, des effets de leurs gestes dans la conduite du bateau... Et ceci directement avant tout enseignement théorique...

On pourrait prendre d'autres exemples : soit dans des sports collectifs, soit dans l'apprentissage de gestes tels que le lancer du poids ou du javelot...

► **Les approches analytiques :** Elles peuvent se caractériser par le fractionnement des tâches et par le fait que les éléments ainsi isolés sont ensuite "appris" séparément, comme des "tout", avant de tenter de reconstruire leur unité (démarche associationniste). C'est ce qu'on peut observer dans des activités telles que le lancer de poids, la gymnastique au sol ou certains sports collectifs par exemple. On décompose alors la tâche à accomplir en ses différentes phases (l'élan préparatoire, le sursaut, la phase finale... pour le lancer) ou en ses différents éléments - appelés souvent "gestes techniques" - qui la composent (les passes, les tirs, le dribble... pour un sport tel que le basket).

Dans les deux cas, on cherche à construire puis à exercer séparément les éléments dont on espère qu'ils seront ensuite mis en œuvre dans l'activité fonctionnelle complexe... Les résultats observables sont inégaux et parfois même satisfaisants, lorsqu'il s'agit d'une activité séquentielle (succession de mouvements) : gymnastique au sol par exemple. Dans tous les cas, l'essentiel des interrogations théoriques porte sur le rôle du "champ" dans lequel s'inscrivent les "gestes", sur le fait qu'ils puissent ou non être considérés comme des éléments isolables, c'est à dire hors de leurs déterminants (contexte, projet d'action, etc.)

► **La "réduction" des activités :** On simplifie ici le geste ou la situation de telle sorte que s'il ne s'agit plus de l'activité réglementaire codifiée, (on joue par exemple au football à 7, au volley-ball à 3 après avoir modifié certaines règles), la structure fondamentale de celle-ci est conservée. Dans le cas de l'entraînement au saut à la perche, on procède parfois à des sauts en longueur, avec perche, avec "piqué" et chute dans du sable : l'activité diffère du saut à la perche codifié mais il s'agit toujours d'un saut avec appui sur un engin bloqué après une course d'élan...

C'est dans cette perspective qui cherche à conserver à l'activité d'apprentissage la structure fondamentale de l'activité visée que se situe la notion de "holon". (A. Koestler). **Un holon est une activité "réduite", plus simple et plus facile que l'activité but, mais qui en garde les caractéristiques, en particulier de complexité et de fonctionnalité.** Parler de holon amène donc à distinguer difficulté (qui s'oppose à facilité) et complexité (qui renvoie à un ensemble d'éléments en interaction). En même temps, cette notion conduit à la nécessité de bien définir les caractéristiques principales de l'activité-but : pour la rendre plus facile tout en lui conservant sa complexité, il est indispensable d'en avoir une connaissance très précise.

En éducation physique, comme dans d'autres domaines sans doute, la prise en compte de la notion de

holon conduit à poser une série de questions importantes dont l'une domine toutes les autres : ce que l'élève apprend dans la situation facilitante lui servira-t-il par la suite ? Plus précisément, **ce qu'il apprend dans cette situation fait-il partie, ou plus exactement est-il de même nature que ce qu'il mettra en œuvre dans l'activité-but ?**

Prenons un exemple à propos de l'usage du matériel. Dans certaines activités qui impliquent le recours à du matériel (ski, tennis... par exemple), on cherche maintenant² à réduire ou à modifier ce matériel : les skis proposés aux débutants sont plus courts et plus larges que ceux de l'expert; les raquettes sont plus courtes ou plus larges...

Le problème est de savoir si l'activité s'en trouve, elle, fondamentalement modifiée. Il semble que dans les deux cas évoqués l'apprenti pratique bien l'activité visée (le ski et le tennis). D'une façon générale, il faut s'interroger sur le fait de savoir si les gestes pratiqués durant l'apprentissage sont bien de même nature et ont bien la même **signification fonctionnelle** que ceux qui composent l'activité finale (pour le tennis par exemple, on peut se demander si la coordination oculo-manuelle trouvée avec la raquette modifiée n'est pas incompatible avec celle qui sera ensuite pratiquée, mise en jeu avec une raquette de dimensions normales.) C'est dans cette perspective qu'il faut s'interroger sur l'usage de matériel ne faisant pas partie, cette fois-ci, de l'activité visée : le plinth dans certains sauts, pour renforcer l'impulsion et faciliter certaines prises de conscience ; des cerceaux pour "structurer" certaines courses d'élan ; une bouée pour faciliter l'apprentissage de la nage ; des appareils pour rendre plus solidaires le bras et la raquette dans l'apprentissage de certains gestes du tennis...

Les résultats observés sont très inégaux : favorables dans certains cas (bouée pour la nage...), ils sont très souvent négatifs (les cerceaux pour la course d'élan de certains sauts...). L'interprétation de ces différences de résultats renvoie à la question centrale - l'apprenti fait-il alors la même activité, quand il utilise ce matériel ou quand on lui fait pratiquer certains procédés, que dans la tâche visée ?

Ce qui conduit au prochain thème : celui qui concerne les transferts d'apprentissage.

4 - Les transferts d'apprentissage.

■ **Rappel** : On parle de transfert pour désigner le fait que la pratique d'une activité influe - en facilitation ou en inhibition - sur la pratique (ou l'apprentissage) d'une autre activité, que celle-ci la suive ou la précède.

Dans le domaine des activités physiques on peut se poser la question de savoir si la pratique d'une activité aura ou non de l'influence sur l'apprentissage ou la pratique d'une autre activité (en la facilitant ou en la gênant), par exemple : la pratique du ski de neige et du ski nautique, celle du patin à roulette et celle du patin à glace, du piano et de l'usage d'une machine à écrire...

Caractérisons tout d'abord un certain nombre de types de transferts :

► **transfert bilatéral** pour désigner le fait que l'apprentissage d'une tâche effectuée par un côté du corps, une main par exemple, influe sur l'apprentissage de cette tâche mettant en jeu l'autre côté du corps.

► **transfert inter-sensoriel** - La perception d'un sens est modifiée par l'entraînement d'un autre. Par exemple : les influences réciproques des apprentissages visuels et kinesthésiques (quand on apprend à reconnaître des formes par la vue on les reconnaît ensuite plus facilement par le tact et la kinesthésie.)

► **transfert inter-tâches** qui conduit à se demander, par exemple, si la pratique d'un jeu avec ballon (le handball, par exemple) facilite ou non l'apprentissage d'une autre activité de balle ou ballon (le football, par exemple). Un phénomène peut même être évoqué à propos de la succession de deux activités physiques :

► **la rémanence des sensations kinesthésiques** pour évoquer la permanence de certaines sensations après la pratique d'un certain nombre d'activités (ainsi, après une heure de jeu de ping-pong, la sensation du poids d'une raquette et d'une balle de tennis est modifiée : il y a une sorte de "perversion" des sensations nouvelles sous l'influence des activités qui ont précédé...).

► **transfert de principes ou d'attitudes pour désigner ce qui concerne les domaines cognitifs et**

² Pendant longtemps on a refusé cette perspective : ce qui conduisait, par exemple, à proposer aux skieurs débutants des skis ayant les mêmes caractéristiques que ceux qui étaient adaptés aux "champions". Pendant longtemps certains moniteurs ne préconisaient pas l'utilisation de skis plus courts que les skis de compétition... sous prétexte que les "apprentis" prendraient ainsi de mauvaises habitudes...

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

psycho-affectifs. Par exemple : principes tactiques communs à différents sports collectifs et attitudes positives ou négatives induites par les réussites ou les échecs.

Ce que l'élève apprend dans un exercice est-il utile à la pratique de l'activité prise comme but ou aux exercices qui le suivent ? ...

À propos des progressions d'entraînement : ce que l'élève apprend dans le premier exercice facilite-t-il la pratique du second, et celle-ci celle du troisième... etc. jusqu'à celle de la situation-but ?

Pour répondre à ces questions, analysons quelques exemples concrets :

► **à propos du tennis :** Pour l'apprentissage du service, on a parfois demandé à l'élève de lancer verticalement une balle d'une main, puis de lancer vers elle une seconde balle tenue dans la main qui maniera la raquette. Cette pratique ne peut être d'une grande utilité pour l'apprentissage du service : elle met, en fait, en jeu une conduite différente déterminée par un projet d'action différent.

Il faut alors souligner un élément d'interprétation très important : l'apparente similitude des formes gestuelles d'une part, mais les différences de finalité des gestes en question.

► **à propos de l'apprentissage du ski :** Pour apprendre à des enfants un des comportements les plus importants du virage à ski (la flexion des jambes, préparatoire à, ou déterminant, l'allègement des skis) on a imaginé de les faire, par jeu, passer sous une sorte de pont, ce qui les oblige à se baisser... Or, il a fallu constater que la flexion ainsi obtenue n'avait rien de commun avec celle qui doit être exécutée par le skieur. On obtient une sorte de flexion-tassement alors qu'on cherche à provoquer une flexion-allègement. L'examen sommaire des gestes fait encore apparaître de réelles similitudes formelles, mais avec des finalités fonctionnelles profondément différentes...

Et c'est sans doute à ce niveau qu'il faut rechercher l'essentiel : on se base trop souvent sur des similitudes gestuelles sans prendre en compte la finalité des gestes. Or, **un geste ou une action ne peuvent être détachés de leurs finalités sans risques d'être dénaturés ou de perdre toute signification...**

Dans toute conduite, il y a projet, finalité : chaque geste y trouve son orientation, sa signification et son but, faute de quoi il n'est plus rien pour l'apprenti, ou occasion d'apprentissages différents de ceux qui sont visés. C'est particulièrement net dans l'exercice de flexion sous "un pont" qui n'est pas sans valeur en soi : il conduit sans doute à une maîtrise progressive de l'équilibre en flexion mais avec surcharge des skis. Ce qui n'a rien à voir avec la flexion d'allègement utile pour la mise en virage des skis qui doivent être dégagés du poids du skieur.

D'autres limites de la tendance qui consiste à isoler un geste de son contexte fonctionnel tiennent déjà au fait qu'un tel geste à vide est souvent mal connu et donc reproduit de manière très imparfaite le mouvement réel (et l'exemple à propos de l'idée qu'on se fait de l'attitude adoptée pour lever une lourde charge - une valise par exemple - est éclairant à cet égard). Chacun a le plus souvent une conscience très approximative des gestes qu'il pratique de sorte que l'imitation qu'il peut en faire (les activités de mime le révèlent à l'évidence !) est fréquemment source de confusions...

Plus importante est certainement l'observation qui montre qu'un geste retiré de son contexte perd le plus souvent des dimensions relationnelles décisives : le coup droit en tennis n'est pas isolable de la situation qui le détermine. Il est mis en relation avec l'adversaire... On peut donc affirmer que les situations proposées par l'enseignement doivent conserver et privilégier ces aspects relationnels, s'ils sont constitutifs de l'activité physique considérée (sport d'équipe, tennis, sports de combat, etc.). Plus largement, nous pouvons dire : tout ce qui donne sa véritable signification aux actions à maîtriser...

Pour éclairer encore ces préoccupations, abordons quelques questions relatives à la mise en situation de l'élève.

5 - La mise en situation de l'élève.

■ En particulier depuis les travaux de Piaget, on insiste sur l'importance de l'attitude du sujet dans l'acquisition des connaissances, et il devient banal d'affirmer que les connaissances sont d'autant mieux intégrées qu'elles sont acquises par une pratique active du sujet. Plus généralement, que l'intelligence se structure à travers l'expérience active du sujet sur le réel... Une nouvelle fois, l'apprentissage du tennis à travers un exemple très précis apportera des faits et des interrogations critiques intéressants.

Cinq contributions pour comprendre la lecture

jours d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Pour frapper efficacement la balle, l'élève doit, en particulier, se placer à bonne distance : il doit intégrer la longueur de sa raquette dans son rapport avec la balle. Beaucoup d'enseignants ont alors placé l'élève dans des situations telles qu'il puisse effectuer coups droits et revers "à bonne distance", mais sans avoir à faire l'effort (perception et mise en jeu du corps) de se placer par rapport à l'impact ou la trajectoire de la balle : on a ainsi conçu des appareils permettant la répétition des gestes de façon pratique, sans que l'élève ait à se déplacer. Mais il a fallu constater que les élèves n'ont jamais appris réellement, c'est-à-dire appris à choisir la distance qui leur permettra d'effectuer le geste le mieux adapté à la situation, donc le plus efficace...

Certains pratiquent actuellement de façon très différente en envoyant la balle à l'élève (sur lui par exemple) et précisément pas à la "bonne distance" de telle façon qu'il ait à se mettre activement à distance. On peut également lui proposer un projet d'action qui induit et justifie une bonne mise à distance (coup "décroisé", par exemple). Il faut que l'élève soit placé en situation d'avoir à choisir activement les comportements les mieux adaptés au problème qui lui est posé.

Bernard PINON

* * *

DÉBAT - DISCUSSION

APRÈS L'INTERVENTION DE BERNARD PINON

Dans un premier temps, et assez longuement, la discussion a porté sur la notion de projet. Tout d'abord pour tenter de la définir, et pour chercher à mesurer la place occupée par l'écrit dans des projets conduits par de jeunes enfants et ensuite, à partir d'une longue intervention de Louis LEGRAND, pour chercher à dégager les caractères implicites de ce qu'il a appelé "une pédagogie du projet".

C'est Michel VIOLET qui fournira la première esquisse de définition en affirmant qu'on ne peut parler de projet que lorsque les enfants participent à toutes les étapes de l'élaboration et de la réalisation d'une tâche. Plus largement, la première et la plus importante des formes de projet consiste, selon lui, pour des enfants qui fréquentent l'école à s'organiser pour y vivre ensemble c'est-à-dire à vivre et à résoudre les conflits internes aux groupes ainsi que les conflits qui naissent avec l'extérieur...

Dans cette perspective, c'est pour réaliser les projets variés qui sont à conduire simultanément que les enfants entrent en contact avec l'écrit : non parce qu'ils auraient le projet d'apprendre à lire, mais parce qu'ils ont besoin de traiter certains écrits pour agir...

Beaucoup de questions ont alors porté sur l'adhésion des enfants (les minorités indifférentes : à l'égard des projets ou de l'écrit ; ceux qui fuient les recours à l'écrit...) et sur ce qui correspondrait à "la bonne distance" évoquée par Bernard PINON dans son exposé.

Les minorités indifférentes

Jean FOUCAMBERT intervient et centre ses remarques sur l'inappétence manifestée par certains enfants à propos de "la lecture". Il souligne alors que le problème est général : il était seulement mieux masqué dans le système scolaire traditionnel où beaucoup d'enfants pouvaient mal exprimer leur indifférence et où tout un ensemble d'explications permettait d'expliquer leurs échecs.

Si une certaine inappétence s'exprime maintenant, il faut chercher à la comprendre et à l'expliquer pour en tenir compte : en toutes hypothèses, il est vain de continuer à chercher à enseigner ces enfants "indifférents" comme s'ils étaient impliqués.

Et il convient en priorité de se demander pourquoi tant d'enfants échouent en lecture alors qu'ils sont proportionnellement beaucoup moins nombreux à "refuser d'apprendre à parler" par exemple.

Leur inappétence n'est-elle pas d'abord liée à l'enseignement de la lecture plus qu'à son apprentissage ? En d'autres termes, ce qu'ils refuseraient ne serait-ce pas de subir l'enseignement et non pas de lire ? Un exemple, emprunté au témoignage d'un orthophoniste, précisera ce qui est un jeu.

Souvent, les orthophonistes rencontrent des enfants présentés par des parents inquiets devant ce qu'ils croient être un retard dans la maîtrise de la parole et les réactions observées sont alors particulièrement éclairantes. Fréquemment, il y a pression sur l'enfant, stratégies de compensation basées sur la simplification progressive du message qu'on lui demande d'émettre : on lui fait répéter des phrases simples, des mots ou des sons...

On cesse alors de le considérer comme un être vivant susceptible d'avoir des rapports avec d'autres personnes pour en faire un sujet "apprenant" : au lieu de se demander ce qu'il faut faire pour l'aider à développer des rapports, à entrer en interaction avec son milieu et donc, pour qu'il parle, on le plonge dans des situations artificielles, on le soumet à l'action rigoureuse d'une sorte d'enseignement.

On a fait cesser un apprentissage difficile pour le remplacer par un enseignement inefficace.

Mais n'est-ce pas ce que "vivent" tous les enfants à l'école ?

Alors qu'ils font un apprentissage de l'écrit hors de l'école, alors qu'ils y sont engagés très tôt dans des

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

rapports avec des écrits variés et qu'ils construisent des systèmes théoriques qui accompagnent leurs pratiques, l'école rompt cette vie pour lui substituer un enseignement.

À une question plus précise relative aux enfants qui "auraient peur de l'écrit" ou qui abandonneraient leurs projets dès qu'ils les mettraient au contact de l'écrit, Jean FOUCAMBERT précise encore sa pensée. Il faut, dit-il, rechercher les causes des "fuites" observées et non redoubler l'enseignement qui les produit.

Et si être lecteur c'est interroger l'écrit, c'est le faire parce qu'on s'interroge sur le monde et parce qu'on sait qu'il existe des réponses dans l'écrit.

C'est donc déjà en recherchant les attentes des enfants (ou en agissant pour les susciter) et en diversifiant les fonctions des écrits mis à leur disposition qu'on peut espérer trouver des solutions.

L'acte de lire est donc toujours un acte individuel : les attentes de chacun sont personnelles et nul ne traite de la même manière le même écrit. Ce que chacun projette sur l'écrit qu'il appréhende est caractéristique de lui-même qu'il s'agisse de son questionnement, des savoirs qu'il possède déjà ou des présupposés qui orientent son action. Ce que la leçon de lecture oublie, ce qu'oublie aussi ceux qui privilégient un type d'écrit certes adapté aux attentes de certains enfants mais incapables de répondre aux intérêts de tous...

Rolande MILLOT répondra ensuite à une remarque d'une personne qui affirmait trouver "bien sérieux" les projets sociaux qui avaient été évoqués.

Pour elle, parler de projet c'est avant tout parler d'activités qui engagent toutes les dimensions de la vie sociale ; et elle prendra l'exemple de certains jeux pratiqués en classe.

Lorsque des enfants ont raconté chez eux qu'ils jouaient aux cartes en classe, ils ont souvent été mis au contact des réactions d'angoisse et d'hostilité de leurs familles. Et ainsi, dès lors qu'ils jouent avec de vrais jeux en classe, les enfants poursuivent un projet personnel et ont à affronter les attentes de leurs parents ainsi que les conséquences de l'image sociale de ce rôle...

Parler de projet, c'est donc avant tout prendre toutes les dimensions d'une activité et ne pas confiner les enfants dans certains aspects des tâches entreprises. Réaliser un projet n'est donc pas triste, c'est seulement agir dans la réalité du monde.

Et c'est en fonction du degré d'adhésion des enfants, et en particulier du plaisir qu'ils peuvent éprouver, qu'il faut tenter d'apprécier "la distance" qui les sépare des apprentissages qu'ils font. Pour celui qui est très engagé dans une activité, la distance en question n'est pas comparable à ce qu'elle serait pour un autre qui éprouverait moins de plaisir dans la même tâche... Un projet qui engage fortement un enfant diminue "la distance" qui le sépare de l'écrit, dans la mesure où l'écrit est ressenti comme susceptible de fournir des réponses aux questions posées par la tâche à accomplir...

Mais alors la question se déplace : le recours à l'écrit est-il fonctionnellement utile à des enfants ? Ne disposent-ils pas d'autres moyens de communication déjà assez maîtrisés pour être efficaces et suffisants ?

Jean FOUCAMBERT pense que la question invite à réfléchir à ce qu'est lire lorsqu'on a 4, 5 ans (et non à ce qu'est apprendre à lire ou enseigner la lecture !). En effet, s'il est possible à un enfant de vivre pleinement sa vie d'enfant sans recourir à l'écrit, il sera difficile de le convaincre de l'importance qu'il y a à devenir lecteur (sauf en prenant appui sur le désir de devenir grand, de ressembler à des adultes privilégiés...).

Mais une nouvelle fois on est conduit à réfléchir aux conditions dans lesquelles est réalisé un projet : si des enfants, individuellement, ou en groupes, y inter-agissent ; s'ils entrent en contact avec les réalités sociales, certains produiront de l'écrit et d'autres en emploieront... Ce sont les actions en cours et les conditions de leur réalisation qui constitueront le cadre fonctionnel des recours éventuels à l'écrit.

Les problèmes spécifiques de la lecture

Louis LEGRAND interviendra ensuite longuement tout d'abord pour exprimer le malaise qu'il ressent à

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

propos de ce qui vient d'être dit de "la pédagogie du projet" ; et ensuite pour recentrer la discussion sur des aspects techniques de l'enseignement de la lecture.

Au premier niveau, son intervention est surtout une invitation à des élucidations : explicitation des objectifs poursuivis, analyse critique et approfondissement des techniques mises en oeuvre, interrogation plus large pour savoir dans quelle mesure ce qui vient d'être décrit par Bernard PINON (et qui concerne des domaines où les activités parcellaires sont relativement isomorphes aux activités globales), est transposable au niveau de la lecture.

Et il rappelle alors un certain nombre "d'évidences" qui lui semblent avoir été oubliées dans la discussion :

→ La double articulation du langage,

→ la priorité de l'oral ("l'oral est premier"),

→ le fait que l'écrit est à la fois objet d'écriture (c'est-à-dire moyen et produit d'expression) et de lecture (c'est-à-dire réception de ce qui a été auparavant produit).

Il précise en outre son interrogation à Bernard PINON :

"Dans quelle mesure on peut appliquer aux domaines concernés par l'enseignement de la lecture les principes fondamentaux mis en évidence à propos des apprentissages décrits dans les activités physiques ? Plus précisément, le problème qui reste posé, en ce qui concerne la lecture, est celui de la relation qui s'établit entre deux types de réalité la combinatoire d'une part, et de l'autre, la construction directe du sens".

Il insistera alors sur l'importance du problème théorique soulevé et, par conséquent, sur les implications techniques au niveau de l'enseignement c'est là que se posent actuellement, et de puis longtemps, les questions essentielles.

Ce qui appellera deux remarques. L'une de Jean FOUCAMBERT qui précisera que deux exposés (Evelyne ANDREEWSKY et Jean-Sylvain LIENARD) seront consacrés aux problèmes de la double articulation... Et l'autre de Yves PARENT, qui pense qu'il n'est pas possible d'affirmer que les problèmes posés par l'enseignement de la lecture sont avant tout techniques et qu'il y a longtemps qu'on a changé fondamentalement ce que vivent les enfants à l'école et ici, les rapports qu'ils ont avec l'écrit. Au contraire, dit-il, c'est sans doute à ce niveau que se situent les blocages les plus forts on a peut-être changé beaucoup d'aspects techniques de l'enseignement, mais on n'a certainement pas transformé la nature des situations dans lesquelles les enfants apprennent. Et c'est avant tout de cela qu'il s'agit lors qu'on parle de projet : tout reste à faire, et les problèmes d'enseignement (c'est-à-dire les aides à apporter aux apprentis engagés dans des activités) sont seconds sinon secondaires. Ils seront sans doute posés dans des termes tout à fait nouveaux lorsqu'on aura su modifier les conditions d'apprentissage.

École obligatoire et apprentissage

Une question générale, qui élargit l'une des interrogations de Louis LEGRAND, sera soulignée par une série d'interventions convergentes : elle concerne ce que viennent faire les enfants à l'école.

On pourrait la résumer de la façon suivante :

"Alors que les enfants et les adultes qui apprennent à faire du tennis le font parce qu'ils l'avaient choisi, parce qu'ils en avaient envie, les enfants viennent à l'école parce qu'ils y sont obligés. Il faut donc se demander si les deux types de situations - apprentissage volontaire du tennis, apprentissages scolaires obligatoires - ne sont pas très différentes : tout particulièrement pour les enfants "en difficulté"."

Jean FOUCAMBERT répondra que même si les apprentis se trouvent effectivement dans deux situations différentes, ce n'est pas une raison pour que le problème central ne reste pas le même pour l'enseignant : à savoir comprendre comment un enfant apprend et se demander comment l'aider à apprendre.

Et il semble qu'il y a alors des analogies très intéressantes entre ce qu'a exposé Bernard PINON et les situations dans lesquelles se trouve l'enseignant avec des enfants qui apprennent à lire. La tentation de l'enseignant, c'est justement d'enseigner, c'est-à-dire, après une réflexion sur la langue (comment elle est construite, comment elle fonctionne...) de présenter, d'offrir à l'enfant le produit de ses propres réflexions.

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Par exemple, que la combinaison de tel phonème avec tel autre phonème peut produire un mot, un mot qu'on peut lire et qui a du sens...

Ce genre de situation s'apparente bien à ce qui a été dit de l'apprentissage de gestes techniques (le revers au tennis par exemple) il est clair que des techniques d'enseignement sont à mettre en oeuvre, mais l'erreur à éviter c'est de croire qu'apprendre c'est répéter ce qui a été enseigné.

Et, pour Rolande MILLOT, c'est ce que la réflexion sur les projets rendait évident : si pour écrire ou lire dans la réalisation d'un projet on se pose une question à propos de l'écrit, il s'agit alors d'une vraie question, et l'intervention de l'enseignant est alors d'abord une réponse. Et c'est en cela qu'elle est importante.

Jean FOUCAMBERT soulignera encore l'importance d'une autre dimension du problème de l'enseignement en invitant à accorder une attention particulière aux contrôles.

On observe en effet très souvent que **l'enseignement se construit comme un entraînement à réussir les contrôles prévus**. Or, en ce qui concerne la lecture on croit encore souvent que c'est en le faisant lire à haute voix qu'on contrôle la capacité de lire d'un enfant. Le contrôle porte donc sur une technique qui n'a rien à voir avec l'activité de lecture elle-même : un peu comme si on voulait vérifier que quelqu'un sait faire du ski au travers de la maîtrise qu'il a d'instruments dont Bernard PINON a montré qu'ils ne contribuaient guère à construire une réelle pratique du ski.

Les contrôles scolaires de la lecture ne portent pas sur l'activité même de lire : ils renforcent ainsi des activités d'enseignement distinctes elles-mêmes de cette activité.

La fin de la réunion sera utilisée par Bernard PINON pour répondre rapidement aux questions qui portent sur son exposé : en particulier à propos des aspects psychologiques des problèmes abordés.

Il abordera succinctement une série de questions qui concernent l'apprenti (motivation, résistance, statut de l'erreur...) et l'enseignant (son rôle, ce qu'il cherche dans l'acte d'enseigner, les difficultés rencontrées pour comprendre le comportement de l'élève...).

Sur le premier plan, Bernard PINON rappellera tout d'abord que, pour lui, le moteur de l'apprentissage, c'est d'abord le désir d'apprendre. C'est dire l'importance de la compréhension des résistances manifestées par l'élève et en particulier de celles qui tiennent à la peur de ne pas réussir...

À propos du rôle de l'enseignant, Bernard PINON soulignera l'importance des caractéristiques de sa personnalité et tout d'abord de son anxiété relative à la réussite de l'élève et aux gratifications qu'il cherche au travers de cette réussite.

C'est en effet souvent parce qu'il recherche des satisfactions personnelles que l'enseignant veut faire réussir l'élève en un temps le plus court possible, éventuellement par forçage et dressage.

Revenant au comportement de l'élève, il s'interroge ensuite sur le statut de l'erreur dans l'apprentissage. Et il soulignera alors la part de l'adulte dans les méthodes actuelles (méthodes actives ou constructives) : l'adulte tente de faciliter ou de provoquer l'enrichissement du comportement de l'élève, un enrichissement qui prend appui sur ses réponses "spontanées", considérées comme des esquisses ou des étapes. L'enseignant analyse les réponses pour provoquer leur évolution. En ce sens, si c'est toujours l'élève qui apprend, l'enseignant n'en conserve pas moins un rôle essentiel puisqu'il doit permettre à l'élève de mieux apprendre. C'est dire encore qu'il doit en priorité s'efforcer de comprendre les ressorts du comportement de l'élève essayer d'adapter son point de vue pour l'aider à agir ; donc pour lui apporter des aides qui s'intègrent à sa perspective et qui répondent aux difficultés qu'il rencontre réellement.

Ceci tout en le considérant comme un sujet capable de prendre une part volontaire, décisive dans la recherche des moyens de faire évoluer son comportement.

* * *