

Apprendre¹

Philippe Jonnaert, Ph. D.

Professeur et titulaire de la *Chaire UNESCO de développement curriculaire*

Université du Québec à Montréal

Courriel : jonnaert2@yahoo.ca

Site web : <http://www.cudc.uqam.ca>

L'un des apports du *Renouveau Pédagogique* au Québec est sans aucun doute le bouillonnement des débats qu'il a suscités à propos de l'apprentissage et du développement de compétences par les élèves. Peu important, finalement, les polémiques autour de la notion de compétence, il n'y a pas de contradiction à travailler au développement de compétences tout en insistant sur la construction de connaissances par les élèves. Toute compétence s'appuie sur des connaissances. Et puis, si les compétences se développent par les actions que les élèves mènent en situation, n'oublions pas que pour Piaget la connaissance elle-même est action. Ces deux concepts se complètent plus qu'ils ne s'opposent.

Mais là ne se trouvent pas nos propos aujourd'hui !

Si chacun est d'accord pour affirmer qu'une compétence se développe en situation, ce sont ces mêmes compétences qui ont facilité le retour des situations dans les salles de classe. Ces situations permettent la construction de sens par les élèves ; elles font rentrer la vie dans les salles de classe, elles contextualisent les contenus des apprentissages scolaires.

Pourquoi ces situations et quel est leur apport aux apprentissages scolaires ?

Célestin Freinet introduit une imprimerie dans sa classe d'une école rurale ; non pas ces petites machines qui côtoient nos ordinateurs, mais un véritable mastodonte tel ceux que les imprimeurs avaient dans leurs ateliers jusqu'à récemment. Avec ses élèves, il crée un journal local. À l'époque, entre les deux guerres mondiales, c'est une véritable révolution. Célestin Freinet rencontre beaucoup d'oppositions. Mais pour ses élèves, subitement, l'écrit devient un outil de communication. Ce qu'ils écrivent a du sens, poursuit une finalité et joue un rôle social dans la petite communauté de ce village isolé. Et les résultats ne tardent pas à venir : ces élèves lisent de mieux en mieux et écrivent des articles que chacun dans le village lit et commente. Cette grammaire et ses accords infernaux, et puis la conjugaison avec ses modes, ses temps et ses verbes irréguliers et surtout cette orthographe avec ces mots et leurs lettres qu'on n'entend pas à la dictée ... Comment apprendre tout cela ? Quel sens donner au verbe 'traire' conjugué au subjonctif plus-que-parfait ? Est-ce ce français que les parents de ces élèves parlent lorsqu'ils travaillent à l'étable ou aux champs ? Célestin Freinet, intuitivement, comme tous les bons pédagogues, l'a compris : ses élèves ne peuvent pas comprendre ce qui n'a aucun sens pour eux. Célestin Freinet part du postulat selon lequel dans la vie de tous les jours, à moins d'y être contraint, une personne ne réalise pas une activité dont elle ne perçoit pas le sens. Alors pourquoi

¹ Article en ligne dans la revue virtuelle *Vie Pédagogique* : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/157/index.asp>

à l'école faudrait-il que les élèves soient quotidiennement obligés de réaliser des activités aux contenus décontextualisés et dont ils ne parviennent pas à construire le sens ?

Sans doute redécouvrons-nous aujourd'hui les assises de la pédagogie et de l'apprentissage que Célestin Freinet avait déjà posées il y a longtemps.

Une rechercheⁱ réalisée sur les résultats de l'enseignement des sciences aux États-Unis montre clairement que, parmi une série d'autres stratégies d'enseignement, ce sont celles qui contextualisent les contenus d'enseignement qui obtiennent les meilleurs résultats chez les élèves.

La contextualisation des contenus des apprentissages serait-elle importante ?

Dans une classe de 5^e primaire, des élèves en ateliers manipulent des récipients qu'ils tentent de graduer pour y lire la quantité de liquide qui pourra s'y retrouver. Les élèves sont très actifs, plusieurs stratégies apparaissent. Mais pourquoi font-ils cela ? Quelques semaines plus tard, des pluviomètres gradués, construits au départ de bouteilles d'eau en plastique, sont disposés en différents endroits de la cour de récréation et du stationnement de l'école. Autour de chacun des pluviomètres, un ou deux élèves prennent des notes. Chaque équipe a construit son pluviomètre. De retour en classe, un graphique est affiché, il compile toutes les données recueillies. Une moyenne est calculée quotidiennement entre les relevés des différents groupes, une moyenne de la semaine est aussi calculée. Ils utilisent des unités de capacité : la notion de centilitre n'a plus de secret pour ces élèves. Chaque jour de pluie, ce sous-multiple du litre correspond à une certaine quantité d'eau dans leur pluviomètre. Mais ils calculent aussi des moyennes arithmétiques, organisent des données en abscisse et ordonnée sur un tableau à double entrée. Ils entretiennent un journal de bord avec leurs impressions, leurs mesures et leurs observations sur la pluviométrie à un moment donné de l'année dans leur région. Ils écrivent, discutent, défendent leur point de vue. Hors de ces situations, toutes ces notions n'auraient eu que si peu de sens pour eux : le centilitre, les unités de capacité, la moyenne arithmétique, des notions de pluviométrie, etc. Et pourtant, non seulement ils ont construit des connaissances à propos de ces notions, mais ils les ont aussi utilisées dans des situations qui avaient du sens pour eux. Leurs propres connaissances sont devenues des ressources pour traiter des situations. Et c'est en traitant ces situations avec leurs propres connaissances qu'ils ont finalement développé des compétences. Enfin, c'est parce qu'ils utilisent ces connaissances qu'elles acquièrent du sens dans des situations. Et c'est une telle boucle qui crée une dialectique entre les connaissances plus anciennes et celles qu'ils adaptent ou construisent en situation.

Cette situation est-elle exceptionnelle ?

Pas du tout : de tels exemples se multiplient aujourd'hui dans les salles de classe. De nombreux sites apparaissent sur le *Net*, des enseignants y échangent leurs 'situations' ; des banques de situations se développent progressivement dans différentes disciplines et sont mises en ligne, à la disposition de tous.

Mais les élèves apprennent-ils réellement quelque chose dans ces activités ?

Les premières cohortes d'élèves qui ont vécu toute leur scolarité du primaire sous l'égide du *Renouveau Pédagogique* ont subi les épreuves du PISA dont les résultats viennent d'être publiés. Si l'ensemble des élèves canadiens a obtenu de bons résultats, les élèves québécois sont parmi les meilleurs. Bien sûr, une analyse moins grossière nuance ces résultats, mais alors que d'aucuns annonçaient une catastrophe, ces résultats sont rassurants et encourageant autant pour les élèves que pour leurs enseignants qui se sont engagés dans ce *Renouveau Pédagogique*.ⁱⁱ

Alors, comment ces enfants apprennent-ils, puisque manifestement ils apprennent quelque chose à l'école ?

L'apprentissage est bien sûr un processus complexe et continuⁱⁱⁱ. Il n'est pas restrictif à l'école. Dès sa naissance, un enfant apprend. Plus tôt, alors qu'il est encore dans le ventre de sa maman, il est déjà dans le bruissement du bain linguistique des propos qu'il perçoit. L'apprentissage est permanent. Chaque fois que nous-mêmes ou notre organisme s'adapte à une situation, nous construisons une réponse aux sollicitations de cette situation : nous apprenons à la gérer convenablement. Mais encore faut-il que la personne soit dans un contexte qui l'interpelle et qui suscite chez elle des démarches d'adaptation à cet environnement. Encore faut-il aussi qu'elle soit sensible à cette adaptation aux situations, qu'elle manifeste le désir et la volonté de vivre ces adaptations. Aux environs de 1918, Jean Piaget réalise une thèse en biologie. Il étudie l'adaptation d'une variété de mollusques aux crues et aux décrues des eaux du lac Léman en Suisse. Il constate que non seulement ces mollusques se transforment pour s'adapter aux changements de leur environnement, mais aussi qu'eux-mêmes modifient cet environnement pour mieux encore s'y adapter. Cette adaptation est le résultat de processus d'assimilation et d'accommodation qui permettent l'équilibration d'un organisme. Cette idée, à la fois simple et pourtant si féconde en même temps, permet aujourd'hui encore de comprendre l'apprentissage.

Pour apprendre, progresser, se construire tout en construisant des connaissances à propos du monde qui l'entoure, une personne doit être dans un environnement qui l'interpelle, la questionne, la bouscule régulièrement. C'est cet environnement qui lui permet de créer le sens de ce qu'elle réalise. Pour réagir aux sollicitations de cet environnement, la personne se sert de ses propres ressources, de ses connaissances, mais aussi des ressources présentes dans cet environnement, dont les ressources sociales. Ce qu'elle construit, la personne le construit avec les autres. Une classe est une communauté d'apprentissage et c'est cette communauté qui facilite les apprentissages de chacun, tantôt de façon conflictuelle, tantôt de façon consensuelle. C'est cette double interaction, avec cet environnement et avec cette communauté, qui permet la construction de connaissances et le développement de compétences. Il s'agit bien d'interactions, la personne n'apprend pas au départ de rien, dans le vide, mais parce que ce qu'elle connaît déjà, ses propres connaissances, est en interaction avec ce qui peut devenir un objet d'apprentissage.

Quelle est cette dynamique des interactions ?

Un enfant analyse les stratégies utilisées par deux de ses camarades se confrontant lors d'une partie de jeu d'échec. Dans cette situation, il place ses propres connaissances des stratégies à ce jeu en interaction avec celles qu'il observe, décode et analyse dans la joute de ses camarades. C'est à travers ces interactions, entre ses propres connaissances et ce qu'il observe, qu'il se construit de nouvelles connaissances, en adaptant celles qu'il possédait déjà à propos de ce jeu. Mais, il ne peut construire de nouvelles connaissances que parce que ce qu'il observe a réellement du sens pour lui. Bien plus, il est intéressé par ce jeu et a envie d'enrichir son répertoire de stratégies.

Mais un enseignement décontextualisé peut-il être intéressant ?

Décontextualisé, un enseignement ressemble à un cours théorique de hockey, sans que les élèves ne se rendent jamais à l'aréna, ne touchent un bâton de hockey, ne chaussent des patins, ni finalement ne jouent au hockey. Aucun de ces élèves ne se passionnerait pour ce jeu dont ils ne comprendraient même pas les principes de base.

Un des apports du *Renouveau Pédagogique* se situe à ce niveau : rendre aux apprentissages scolaires le sens qu'ils n'auraient jamais dû perdre. Robert Bisailon, dans un texte récent^{iv}, précise qu'une des finalités de la réforme de l'école québécoise est justement de permettre aux jeunes de retrouver le sens de ce qu'ils réalisent à l'école. Réintroduisant les situations, les compétences permettent par là aussi aux jeunes de construire le sens des mille et une activités qu'ils réalisent à l'école.

Ce n'est pas la réintroduction du sens à l'école qui est étrange, ce sont plutôt ces décennies d'absence de sens pour les élèves qui était anormal : *un véritable non-sens à l'école!*

ⁱ Schroeder, C.M., Scott, T.P., Tolson, H., Huang, T.Y. et Lee, Y.-H. (2007). A Meta-Analysis of National Research: Effects of Teaching on Student Achievement in Science in the United States, *Journal of Research in Science Teaching*, (44)10, 1436-1460.

ⁱⁱ Voir le site canadien du PISA : <http://www.pisa.gc.ca/fra/accueil.shtml>

ⁱⁱⁱ Jonnaert, Ph. et Vanderborgh C., (2009). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socio-constructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Université; (3^e édition, 1^{ère} édition : 1998; traduit en portugais aux éditions Artmed).

^{iv} Bisailon, R. (2007), Préface, in L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (Dir.). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.