

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

UN PROGRAMME D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

Jean BERBAUM

Résumé. Autour d'une réflexion sur les formes d'actions de remédiation, on montre ce que peut être un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. Basé sur un modèle de l'apprentissage, il propose l'introduction par les enseignants d'échanges avec les élèves sur leurs manières d'apprendre, dans le cadre de leur enseignement. On devrait pouvoir tenir compte, dans l'organisation d'un enseignement, à la fois d'une réflexion sur les contenus et sur la démarche d'apprentissage.

Abstract. Starting from a reflexion on remedial activities, this article shows what a programme helping towards the development of learning skills may be. It is based on a learning pattern and suggests the introduction by teachers into their teaching, of exchanges with their pupils about their ways of learning. When planning the teaching of a subject, one should be able to take into account a reflexion on the contents as well as on the learning process.

Nous voudrions, dans ce qui suit, montrer quelles formes peuvent prendre des activités de remédiation et, en particulier, situer l'intérêt de l'aide méthodologique. Une réflexion didactique telle

qu'elle a pu être présentée à d'autres endroits de cette revue n'exclut sans doute pas la prise en compte des caractéristiques de l'apprenant. Mais il nous semble qu'elle se centre souvent encore trop exclusivement sur la matière qui fait l'objet de l'enseignement. On voudrait suggérer l'introduction, dans les séquences d'enseignement, de moments consacrés à apporter aux élèves les moyens de prendre davantage conscience de ce qu'est apprendre. Cela ne devrait pas exclure le développement, également intégré, des formes d'activités mentales que nécessite l'apprentissage.

1. STRATÉGIES DE FORMATION ET DÉMARCHES DE REMÉDIATION

Pour décrire l'activité de l'enseignant de manière globale, on retient habituellement trois fonctions principales: une fonction de conception d'une stratégie de formation, une fonction de conduite de l'action de formation, une fonction d'évaluation qui porte aussi bien sur les résultats obtenus par les formés que sur le déroulement de la formation elle-même.

La stratégie dont il est question est constituée essentiellement par un ensemble de situations qui sont supposées conduire aux résultats attendus de la part de l'apprenant. Ainsi, en rapport avec des contenus donnés, l'enseignant prévoit que ses élèves vont devoir lire, écouter, rédiger, discuter, s'exercer... selon une succession qu'il conçoit en fonction de sa réflexion didactique. Ce sont ces situations, par les activités qu'elles supposent, qui devraient conduire les élèves à être capables de produire le comportement attendu, objet de l'apprentissage.

Pour concevoir cette succession de situations, le formateur tient compte des caractéristiques de ses élèves, des particularités du contenu qu'il souhaite aborder, des données situationnelles comme le temps et les aménagements matériels dont il dispose. L'expérience montre qu'il est rarement possible de prévoir ainsi une stratégie qui pourra conduire, dans le même temps, l'ensemble des élèves d'une classe à produire le comportement attendu. Il est alors nécessaire de revoir l'organisation initialement retenue ou d'introduire des formes spécifiques d'intervention. On parle dans ce dernier cas d'actions de remédiation.

La forme de remédiation la plus connue consiste à reprendre plus lentement, avec plus d'explications, avec des médiations différentes

ce qui n'a pas été compris. C'est une action de soutien qui peut prendre un temps plus ou moins important et s'intégrer plus ou moins dans le déroulement même de l'enseignement. Il nous semble que l'on peut distinguer deux formes de soutien : l'une qui se centre sur une modification du contenu concerné, qui le fractionne et le présente différemment, qui introduit peut-être des pré-requis non maîtrisés par les élèves, une autre qui se centre davantage sur les situations utilisées, en modifiant le temps disponible, l'organisation sociale par la constitution de groupes homogènes, les supports matériels utilisés. On peut naturellement tenir compte de ces deux pôles à la fois en changeant le contenu abordé et en modifiant les situations utilisées pour sa présentation. Les formes les plus diverses de soutien ont été expérimentées : l'individualisation par l'emploi de fiches de travail qui abordent les points difficiles, l'aide individuelle sous forme de tutorat, l'emploi du travail en petits groupes faisant intervenir, à côté de l'enseignant, l'échange mutuel.

On peut constater que dans ces formes de soutien, ce sont rarement les capacités elles-mêmes qui sont prises en considération. On agit sur la matière d'enseignement en la présentant autrement, on choisit des situations différentes sans se poser la question des possibilités physiques ou psychologiques de l'élève face à l'apprentissage qui lui est proposé. Après d'autres auteurs, mais d'une manière différente nous avons cherché à concevoir une remédiation centrée sur l'apprenant, c'est-à-dire sur un développement de ses capacités. Nous sommes partis de l'idée qu'il pourrait exister une capacité d'apprentissage correspondant, entre autres, à une manière d'organiser son apprentissage, qui déterminerait en grande partie la réussite ou l'échec d'un apprentissage. Nous rappellerons ce que sont les principales méthodes de remédiation centrées sur l'apprenant avant de présenter l'état de notre travail sur l'aide au développement de la capacité d'apprentissage.

2. LES MÉTHODES DE REMÉDIATION CENTRÉES SUR L'APPRENANT

On peut dire que l'on se trouve face à une démarche de remédiation centrée sur l'apprenant, dès que l'enseignant, qui se rend compte que des élèves sont en difficulté, consacre, dans le cadre de son enseignement, une réflexion à la manière d'apprendre. Il ne cherche plus, dans ce cas, sur modifier le contenu ou à organiser différemment le temps, l'espace ou la forme des activités de formation. Son objectif est alors de donner à l'apprenant des moyens nouveaux, des méthodes

nouvelles pour répondre de manière plus efficace aux situations qui lui sont proposées. Il pourra, par exemple, l'aider à mieux analyser un énoncé de problèmes, à mieux mémoriser ou à mieux organiser son travail scolaire d'une semaine à l'autre. On parle d'une aide méthodologique.

Les méthodes de lecture rapide, les méthodes de développement du raisonnement, les méthodes de mémorisation, constituent des exemples de telles aides qui visent à améliorer les performances de l'élève en remettant en question ses manières de faire. On peut préciser les contenus possibles de telles méthodes en partant, par exemple, de la méthode Romain, historiquement peut-être l'une des plus anciennes. Elle met l'accent sur la nécessité d'un développement de l'attention, du soin dans l'exécution de consignes. Elle essaie de développer des gestes fins en vue d'une meilleure réalisation de travaux manuels. Les méthodes comme l'entraînement mental, le programme d'enrichissement instrumental (P.E.I.) de Feuerstein, les ateliers de raisonnement logique se centrent surtout sur le développement de fonctions ou d'opérations mentales. L'entraînement mental propose des exercices pour développer, par exemple, l'énumération, la description, la comparaison, la recherche de causes ou de conséquences, estimant que de telles opérations élémentaires sont nécessaires lorsqu'on est amené à réaliser des opérations globales comme la rédaction d'un rapport ou la préparation d'un exposé. Le P.E.I. de Feuerstein retient des exercices qui visent à développer des capacités comme : se situer dans l'espace, apprécier le temps, établir des relations hiérarchisées, coder-décoder, à côté des capacités de raisonnement habituellement retenues comme l'analyse et la synthèse, la classification, la déduction et l'induction.

Une place à part peut être accordée à la méthode de la gestion mentale, due à A. de la Garanderie, par rapport aux méthodes décrites jusqu'ici. Elle se centre, en effet, non plus sur une fonction mentale particulière mais sur un moment qui se retrouve dans toute activité mentale : l'évocation. On entend par là la reconstruction mentale des données perçues. Cette reconstruction peut se faire essentiellement de manière auditive ou visuelle et contribue plus ou moins, selon sa forme et l'objet d'apprentissage à la bonne réalisation d'une représentation de celui-ci. L'aide méthodologique consiste alors à entraîner l'élève à pratiquer des formes d'évocation autres que celle qu'il a spontanément tendance à utiliser si elle ne lui permet pas de parvenir à un résultat satisfaisant.

Il peut être intéressant de noter que ces méthodes mettent toutes l'accent sur l'importance de l'analyse de la démarche adoptée. À partir

d'un exercice donné elles amènent l'élève à se rendre compte de la nature de ses difficultés, elles l'aident à analyser ses erreurs. On lui demande de dire comment il s'y est pris pour produire la performance observée. Qu'il s'agisse d'une réussite ou d'un échec, on tire profit de l'essai réalisé en retenant de quelle manière on y est parvenu. À partir de cette analyse on aide l'élève à se construire une nouvelle manière de faire, plus propice à conduire au résultat escompté. On peut dire que ces méthodes sont basées sur la prise de conscience de son mode de fonctionnement et sur la connaissance de formes d'actions efficaces. C'est à partir de ces formes d'actions que l'élève essaie de se construire une nouvelle manière d'appréhender les situations d'apprentissage qui lui sont proposées.

On ne saurait négliger, parmi les méthodes de remédiation centrées sur l'élève, toutes les méthodes qui recherchent une amélioration non plus de son mode de fonctionnement mental mais de son état physique. L'attention comme la concentration mais également la réflexion en général et la mémorisation supposent un bon état général, une bonne maîtrise de soi qui s'obtiennent en grande partie par la relaxation, par des postures adaptées, par la respiration. Le yoga à l'école comme la sophrologie ont tout à fait leur place parmi les méthodes de remédiation.

Toutes les méthodes qui ont été rappelées sommairement n'ont en fait qu'un seul objectif : permettre à l'élève de mieux profiter des situations d'enseignement que l'enseignant organise à son intention.

3. LA NOTION DE CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

Il nous a semblé qu'il était possible d'aborder le problème posé par l'aide à apporter à l'élève d'une manière différente. Dans les méthodes décrites, les auteurs ont choisi de se centrer sur un aspect particulier, considéré a priori comme déterminant, dans l'acquisition du comportement nouveau.

Nous avons préféré partir d'une approche plus globale de la démarche d'apprentissage prise dans son ensemble. À travers de nombreuses observations, par le recueil de témoignages d'apprentissage, nous avons tenté de savoir comment les élèves apprennent. Les indications suivantes peuvent résumer la réponse à cette question.

À un premier niveau d'analyse on peut constater que, lorsqu'un élève veut apprendre, il lit, il écoute, il rédige, il observe, il expéri-

mente. Disons d'une manière générale qu'il installe un échange avec son environnement en se donnant des situations ou en utilisant les situations qui lui sont proposées par un formateur. À un second niveau d'analyse on observe que, dans chacune de ces situations, il saisit des données, il les traite et leur donne des formes nouvelles, il les mémorise ou les réutilise. Ceci se produit aussi bien lorsqu'il lit, écoute, rédige, observe ou expérimente. Si ces fonctions se retrouvent chez chaque apprenant, elles prennent chez chacun d'entre eux une forme particulière. Ainsi en est-il en ce qui concerne les situations utilisées effectivement pour apprendre. Pour progresser en anglais, un élève a peut-être besoin de redire à haute voix les dialogues qu'il a entendus alors qu'un autre a surtout besoin de relire, de voir écrits les textes qu'il s'agit de mémoriser. L'ordre dans lequel ces situations seront abordées diffère également d'un élève à l'autre. Si l'on examine quelles sont les données que saisissent les élèves, comment ils s'y prennent pour les aborder à leur usage, comment ils les réexpriment ou les mémorisent, on retrouve, là encore, une grande diversité d'un sujet à l'autre.

Sans entrer dans les détails on peut simplement mentionner les différences entre la saisie de données plutôt auditives pour les uns ou plutôt visuelles pour les autres, entre une approche globale ou analytique. L'élaboration des données peut en rester au niveau d'une juxtaposition des faits, ou conduire à une recherche de la relation entre ces faits, voire de leur sens. La mémorisation, comme l'expression des données une fois élaborées, peut, par exemple, prendre des formes rationnelles ou plus intuitives.

La finalité de l'apprendre est également très diversement perçue. Certains élèves cherchent simplement à « faire », c'est-à-dire à répondre aux consignes reçues au niveau du sens premier des termes utilisés. D'autres vont plus loin et dégagent, des exercices faits, une méthode de travail, ils se donnent une manière de faire nouvelle qu'ils pourront utiliser dans des situations différentes de la situation d'exercice.

Mais quel que soit l'objectif recherché, apprendre suppose une reconstruction mentale, une mise en relation des connaissances acquises antérieurement et des connaissances nouvelles reçues. C'est pour réaliser cette restructuration, cette réorganisation que l'apprenant a besoin de disposer de schèmes opératoires, de formes d'activité mentales.

Tout ce qui vient d'être décrit correspond à une manière de progresser vers cette représentation nouvelle, que chaque élève se donne au fur et à mesure qu'il reçoit des informations dans le domaine de connaissances qu'il aborde. Savoir se donner des situations qui aident à progresser vers une représentation adaptée, savoir utiliser ces situations pour en extraire des données pertinentes et élaborer à partir de celles-ci cette représentation sont autant d'aspects d'un savoir apprendre.

Les entretiens que nous avons menés pour saisir ce que pourrait être la dynamique de l'apprentissage nous ont montré combien l'apprendre ne se limite pas à un « savoir » apprendre mais supposait également un « aimer » et un « vouloir » apprendre. Aussi bien l'aimer que le vouloir apprendre se traduisent par une attitude à l'égard de soi-même, à l'égard de l'objet d'apprentissage et à l'égard des situations qui lui correspondent. On peut dire que l'aimer apprendre s'exprime par l'intérêt, la curiosité pour le contenu de l'apprentissage ou pour le changement. Lorsqu'on s'estime capable d'apprendre, lorsqu'on souhaite pouvoir réaliser un objectif qui suppose au préalable un apprentissage, on peut parler d'un vouloir apprendre. L'image de soi dans le présent, comme l'image que l'on se fait de son avenir, nous sont apparues comme déterminantes pour qu'un apprentissage ait véritablement lieu. Elles sont à l'origine du projet d'apprentissage qui, conscient ou inconscient, explicite ou implicite, constitue le point de départ de l'apprendre.

Dans ces conditions, pour que cette dynamique de l'apprentissage ait lieu, il faut donc que l'apprenant manifeste une capacité d'apprentissage qui corresponde à un certain nombre de capacités particulières. Nous distinguons les capacités d'aimer et de vouloir apprendre, la capacité d'organiser et de mener à bien un apprentissage. La capacité d'aimer apprendre correspond à une attitude d'ouverture et d'intérêt. Elle est d'autant plus grande que cette ouverture est plus importante et ses intérêts plus nombreux. La capacité de vouloir apprendre est d'autant plus grande que l'apprenant est davantage capable de s'impliquer dans l'apprendre, qu'il est capable de relier davantage l'apprendre à son projet de vie. On comprend qu'il n'y a pas de capacité d'apprentissage en soi, qu'elle se trouve liée à des objets et des situations d'apprentissage. On peut encore dire que cette capacité est d'autant plus grande qu'elle s'exerce sur un nombre d'objets et dans un nombre de situations plus grands.

4. LE DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

Nous disions que les méthodes de remédiation décrites sommairement avaient pour objectif de permettre à l'élève de mieux profiter des situations d'enseignement que l'enseignant organise. Le développement d'une capacité d'apprentissage devrait contribuer pour sa part également à une meilleure exploitation de ces situations, mais il devrait, au-delà de cette exploitation, conduire à l'élaboration de situations nouvelles. On sait que les situations de formation proposées par un formateur ne sont en général pas suffisantes pour permettre à un apprenant d'atteindre l'objectif qui lui est proposé, il faut qu'il se donne d'autres situations. Ne serait-ce que pour « apprendre ses leçons » ou faire des révisions, il faut que l'apprenant s'organiser des moments de travail, qu'il sache lire et exploiter les documents dont il dispose. Il faut, pour cela, qu'il sache développer un intérêt, qu'il sache mettre les objectifs qui lui sont proposés en rapport avec son propre projet de vie.

Au-delà du développement de capacités de raisonnement ou d'évocation, de mémorisation ou d'imagination, il nous semblait important de développer dans ces conditions une capacité à mettre en œuvre une démarche d'apprentissage dans son ensemble, comprenant aussi bien les préalables en termes d'attitude que le savoir apprendre. Pour parvenir à un tel développement il était nécessaire de rendre l'intéressé, comme dans tout changement de comportement, capable d'une analyse de sa manière de faire puis capable de se construire une nouvelle forme d'action.

Nous sommes donc partis de l'idée que, si un apprenant parvenait à prendre conscience de sa manière d'apprendre, aussi bien en milieu scolaire qu'extra-scolaire, il pourrait rapprocher cette manière de faire des résultats qu'il obtient et décider des améliorations à y apporter. Pour concevoir les modifications nécessaires il pourrait s'inspirer des données théoriques qui lui seraient apportées et des exemples de solutions qu'un travail de groupe pourrait lui suggérer.

Encore fallait-il trouver les moyens de lui donner les informations nécessaires au travail d'analyse et au travail de conception qui viennent d'être évoqués. On a donc proposé, aux enseignants qui le souhaitaient, d'introduire, dans le cadre de leur enseignement disciplinaire ou à l'occasion d'heures de soutien, une réflexion sur différents thèmes inspirés directement des moments que l'on avait pu

distinguer dans la description d'une démarche d'apprentissage. La liste des thèmes, qui ont été retenus durant les trois années d'expérimentation (de 1987 à 1990), est rappelée à la fin de cet article.

Les formes les plus diverses ont été données à ces programmes d'aide au développement de la capacité d'apprentissage (connus sous le nom de PADECA). Ils ont été mis en place dans des groupes de jeunes fréquentant un A.P.P. (1), dans des Collèges et des Lycées professionnels, techniques et classiques, dans des établissements d'enseignement agricole. Ils se sont adressés à des classes entières comme à des groupes d'élèves volontaires. Il s'est agi, dans chaque cas, pour le formateur, d'amener progressivement les élèves à prendre conscience de leurs manières d'apprendre et de les aider à découvrir des manières de faire différentes, en vue de leur expérimentation, pour voir jusqu'à quel point elles pourraient permettre de dépasser les difficultés rencontrées. Mais en même temps que se faisait cette découverte, le programme proposé mettait en pratique ce que l'on estimait être les phases nécessaires d'un apprentissage: développement d'attitudes favorables, choix de situations, prise de conscience des résultats obtenus et de la démarche adoptée pour y parvenir. C'est la raison pour laquelle on retrouve, dans la liste des thèmes de réflexion, des énoncés comme « les réussites passées: tout ce que j'ai déjà appris » ou « l'apprentissage me permet de franchir des étapes ». Ils renvoient à des séances consacrées à développer, chez les élèves, une attitude positive à l'égard d'un travail sur l'apprentissage lui-même. Les thèmes comme « J'ai l'occasion d'utiliser ce que j'ai appris » ou « ce que j'ai appris me donne des moyens nouveaux » visent à donner l'habitude d'utiliser effectivement les nouvelles démarches proposées.

Une telle manière d'aborder l'apprentissage permet à l'élève d'avoir une vision d'ensemble de la démarche. Elle n'exclut pas, mais appelle au contraire, des formations plus spécifiques comme celles qui ont été rappelées. Développer le raisonnement, la mémorisation, les formes d'évocation constituent autant de contributions à la mise en place d'une démarche d'apprentissage plus satisfaisante. Ce sont des compléments au développement d'une capacité d'apprentissage.

Les premières évaluations qui ont pu être faites de la pratique d'un PADECA auprès d'environ une centaine de groupes d'élèves souli-

(1) A.P.P.: Atelier pédagogique personnalisé. Ils sont organisés à l'intention de jeunes sortis du système sans qualification initiale, souhaitant compléter leur formation.

nent l'intérêt rencontré. La réaction recueillie le plus souvent se résume dans cette remarque d'élève « Mais pourquoi ne nous a-t-on pas dit tout cela plus tôt ? ». Des évaluations plus précises portant sur les effets principaux et les effets secondaires, sur les résultats obtenus à court terme et à long terme sont encore à faire, mais il semble qu'une voie nouvelle soit ouverte pour la diversification des formes de remédiation.

5. POUR UNE INTÉGRATION DE L'AIDE MÉTHODOLOGIQUE

L'une des difficultés que pose la remédiation est constituée par le réemploi des savoir-faire nouveaux acquis. La pratique de telle forme de raisonnement, qui a fait l'objet d'une formation de soutien sera-t-elle effectivement utilisée dans une situation différente de la situation de formation ? Les élèves en difficulté, que l'on reçoit en soutien, parviennent, souvent assez facilement, à des résultats satisfaisants à partir du moment où ils se sentent entourés et aidés. Mais dès que cette aide n'existe plus, lorsqu'ils se retrouvent dans le cadre de leur classe, il arrive qu'ils soient à nouveau en difficulté. C'est bien d'un transfert de compétences qu'il s'agit.

On sait qu'un tel transfert est facilité par une aide apportée au moment même où se présente la difficulté. Ainsi une méthode de mémorisation introduite à l'occasion d'un apprentissage insuffisant aura plus de chances d'être réutilisée que si elle est présentée en dehors de toute situation d'apprentissage, comme si elle pouvait avoir sa fin en elle-même.

Ce que nous voulons donc suggérer c'est l'insertion de moments de soutien, de remédiation, dans le cours des enseignements eux-mêmes. Il nous semblerait utile que l'enseignant intègre une réflexion sur l'apprentissage dans son enseignement. Il pourrait utiliser les occasions qui se présentent à lui pour attirer l'attention sur l'importance d'une attitude adaptée, d'un projet mais aussi d'une bonne exploitation des données reçues, d'une recherche de méthodes de travail différentes. Cela devrait d'ailleurs amener l'enseignant à concevoir la formation dispensée en respectant les moments que l'on a pu discerner dans une démarche d'apprentissage, c'est-à-dire en ayant prévu, entre autres, de consacrer du temps à développer une attitude adaptée, à définir un projet, à exploiter les données reçues.

C'est donc en tenant compte à la fois des exigences du contenu d'enseignement, c'est-à-dire des données de la didactique, et des

exigences d'une démarche d'apprentissage, que l'enseignant devrait concevoir ses interventions. Il mettrait dans ces conditions le plus de chances de réussite de son côté. Cela suppose naturellement que serait accordée une place importante, dans la formation des enseignants, à l'acquisition d'une connaissance sur l'apprendre à côté d'une connaissance sur l'objet d'enseignement.

Jean BERBAUM

Professeur

Université des sciences sociales de Grenoble

BIBLIOGRAPHIE

- BERBAUM (J.). — Apprentissage et formation, PUF, 1984.
- BERBAUM (J.). — Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. Éd. chez l'auteur, 26400 La Clastre.
- CHOSSON (J.-F.). — L'entraînement mental. Éd. Seuil, 1975.
- DEBRAY (R.). — Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein. Éd. Eshel, 1989.
- GARANDERIE (A. de la). — Pédagogie des moyens d'apprendre. Le Centurion, 1982.
- HIGELE (P.), HOMMAGE (G.), PERRY (E.), TABARY (R.). — Ateliers de raisonnement logique. CAFOC, Nancy, 1989.
- RAMAIN (S.), FAJARDO (G.). — Perception de soi par l'attitude et le mouvement. Éd. Épi, 1975.