

*Patrick Colombo.
Licence E.
Lambesc 2002/2003.*

THEORIES,
SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
ET ACQUISITIONS

*Mémoire de validation de l'Unité d'Enseignement.
A l'attention de M Bernard Donnadieu.*

SOMMAIRE

PRESENTATION D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT	3
I Préambule	3
II Le contrat pédagogique et la visée	3
III Les intervenants	3
IV Pédagogie, didactique, contexte	3
V Processus de la situation d'apprentissage	4
VI Evaluations	5
ANALYSE CRITIQUE	5
I La méthode d'enseignement	5
I – 1 Modèles	5
I – 2 Ouvertures multimodales	6
I – 3 Questionnements sur la méthode	6
II Problématiques	7
II – 1 Des adultes comme des enfants	7
II – 2 Conditionnement et complexité	8
II – 3 L'apprentissage sans l'évaluation	9
CONCLUSION	9
BIBLIOGRAPHIE	10

PRESENTATION D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT

I Préambule

Cette présentation s'appuie sur les travaux d'observation et d'analyse que j'ai pu mener à l'occasion de ma participation cette année au cours de provençal de la MJC de Miramas animé par Edmond Jourdan

II Le contrat pédagogique et la visée

Définis et exposés par le formateur lors de la prise de contact avec les apprenants en début d'année, l'objectif du cours des débutants, volontairement modeste, est de les familiariser avec les inflexions et sonorités du rhodanien de sorte qu'ils soient capables de les distinguer et de les reproduire. Ils adhèrent alors, s'ils le souhaitent à l'association de tutelle « Li vièi pastourèu », en s'engageant à l'assiduité et règlent une participation de trente-et-un euros renouvelable chaque trimestre. La finalité de l'apprentissage est de permettre d'acquérir, en quatre ou cinq ans, les compétences pour une utilisation effective de la langue dans les conversations de la vie courante.

III Les intervenants

Jeune retraité du chemin de fer, Edmond Jourdan a enseigné le français en coopération pendant dix-huit mois en Ethiopie et les matières générales en CET à Vitrolles pendant deux ans. Il assure les cours de provençal pour adultes sans discontinuer depuis quatre ans. On se retrouve donc aujourd'hui en présence de quatre groupe de niveaux répartis en autant de sections.

Les apprenants de la première d'entre elles sont considérés à priori comme des novices même si l'on constate de grandes disparités entre eux ; depuis l'étranger à la région jusqu'à celui dont les parents s'expriment couramment. Leur motivation tient principalement au plaisir du contact avec la langue dans un cadre associatif.

Mon emploi, hormis la tâche de répétition de phrases à la suite du maître à l'instar des apprenants, consiste à donner la réplique durant les dialogues qui servent de support aux leçons. En prévision de ma prise en charge l'an prochain de la section des débutants, nous avons parfois interverti nos rôles, mais habituellement, d'un commun accord, je limite mes interventions afin d'éviter d'interférer, en cohérence avec le type de méthode employée que je détaillerai plus loin.

IV Pédagogie, didactique, contexte

L'activité s'inscrit dans une structure comprenant quatre groupes de niveaux répartis en une trentaine d'élèves et un environnement culturel déterminé : l'association propose de multiples activités en lien avec la *culturo nostro* propices à la socialisation de la langue. C'est d'ailleurs le souhait exprimé par les comédiens de la pastorale d'améliorer leur expression qui a amené Edmond à créer un premier cours il y a une quinzaine d'années. La MJC fournit les locaux équipés en salles de classes avec tableau et mobilier. Les effectifs du groupe des débutants se sont stabilisés à cinq, ce qui est un minimum selon Edmond pour que s'établisse une dynamique de groupe. Le maximum possible étant fixé à une douzaine, compte tenu du temps consacré aux exercices de langue orale. La séance dure une heure et demie et débute chaque mercredi à 18H30. Afin d'établir des relations décontractées, Edmond propose le tutoiement d'emblée. Cela correspond au contexte social de Miramas, ville traditionnellement ouvrière. Il définit lui-même sa prestation comme celle d'un acteur, cherchant à entretenir l'attention des apprenants par l'intérêt de la matière, certes, mais aussi par un jeu basé sur les intonations de voix, le rythme des séquences et j'ajouterai un certain charisme. Les dialogues ont été conçus par le formateur. Ils sont dactylographiés en graphie roumanillienne avec, en regard, une transcription phonétique personnelle dérivée du français. Les toniques sont marquées en gras. La priorité étant donnée à l'oral, les apprenants n'en ont copie qu'à la fin des séances. La distribution des sept premières fut d'ailleurs différée pour insister sur la nécessité d'intégrer la musicalité de la langue, et l'on n'utilisa pas le tableau. Pour l'anecdote, les questions concernant l'orthographe donnaient invariablement lieu à la réponse malicieuse : « s'escrièu pas ! » (ça ne s'écrit pas). Les textes présentent les savoirs progressivement en augmentant la difficulté, selon un schéma classique :

- vocabulaire de la vie courante - conjugaison aux présent, participes, futur, imparfait...; les verbes être, avoir et usuels - grammaire des genres, nombre, pronoms, articles - mots outils, avec toujours le souci de répétition sensée favoriser la mémorisation des formes et des phonèmes spécifiques du provençal. Les règles sont détaillées en français, sans dédaigner les comparaisons à cette langue ou à d'autres (l'une des apprenantes sait l'italien). Il prescrit aux participants de redécouvrir les vertus de l'écoute pour capter toute la musique du langage en faisant presque abstraction du sens ou du découpage en mots. Il conseille de sauter l'étape de la traduction et de sentir directement la signification, dans la langue. Les exercices de répétition en classe ont un but évident d'application mais aussi celui de faire sauter le verrou atavique lié à l'utilisation des idiomes minorisés en France... Au fil des leçons, la langue d'enseignement passe plus fréquemment au provençal.

En milieu d'année, une veillée spectacle avec contributions des quatre sections permet de réaliser des projets en donnant l'occasion d'une rencontre conviviale. Notons enfin deux leçons totalement différentes des autres où l'enseignant propose une initiation, en lengo nostro, à l'Histoire de la région. Edmond craint que ses auditeurs, qui ont quitté l'école depuis longtemps et à un niveau moyen n'aient des difficultés à goûter des prestations de qualité universitaire. C'est pourquoi, afin d'éviter les confusions, il privilégie la simplification de la matière, la répétition des règles et la clarté des présentations, renonçant de bonne grâce à son propre agrément. Il dit se référer aux méthodes traditionnelles du primaire à cause de leur efficacité. Le paiement d'une contribution est conçu comme la traduction de la motivation des élèves et leur confiance dans le sérieux du dispositif. Depuis qu'il l'a instauré, suite à des expériences malheureuses, notre enseignant se réjouit de constater la pérennisation du cours.

Les consignes concernant le travail personnel en dehors des heures de cours prescrivent de s'entraîner chez soi à former et prononcer des propositions en exagérant l'articulation et les inflexions des phrasés. Il est inutile d'apprendre par cœur car l'aisance viendra avec la pratique. Il souligne la nécessité de ces révisions au regard du peu de temps passé en classe. J'ai compté trois exercices formalisés à la maison en vingt leçons composés de versions ou de phrases à compléter.

V Processus de la situation d'apprentissage

La leçon débute ordinairement par une discussion informelle sur l'actualité de l'association et des manifestations culturelles dans la région. Suit le dialogue scandé à deux voix, entrecoupé d'explications au tableau, donnant parfois lieu à digressions. Les points jugés importants sont rabâchés à dessein pour favoriser la mémorisation. Les apprenants et nous-mêmes sommes ensuite mis à contribution pour redire les répliques, chacun à notre tour, à la suite du maître qui ne manque pas une occasion de pratiquer le renforcement positif par des compliments sur les progrès constatés. En cas d'hésitations de l'élève, il le tranquillise par des paroles d'apaisements, lui disant « qu'avèn tout lou tèms ». Le statut de l'erreur éventuelle est double : permettre de revenir à la règle pour la préciser d'une part, et d'autre part, marquer le moment propice à l'apprentissage où las, l'esprit de l'élève abat ses résistances et devient malléable. Jean-Jacques Bonniol a décrit le caractère formateur de l'erreur qui permet d'en corriger une multitude d'autres au sein d'un groupe d'apprenants. Pendant l'heure et demie que dure la leçon, le formateur pose environ une vingtaine de questions adressées à l'assistance, le nombre des interventions spontanées des apprenants est du même ordre. Le temps effectif cumulé de déclamation en provençal est d'environ une minute trente par élève.

L'initiation ayant permis de « faire les briques pour bâtir l'édifice », le cours des leçons, en fin d'année, s'étoffe d'une incitation plus grande à la créativité des élèves. En effet, il ne s'agit plus seulement de s'imprégner par la répétition mais bien de former soi-même des phrases relativement originales. Des questions ayant trait à la leçon précédente sont posées par le formateur en début de séance à chacun des apprenants, à tour de rôle. Leur attention est à ce moment là à son zénith tant ils sont conscients de passer un cap dans le processus devant conduire, à terme, à une utilisation courante de leur apprentissage. Dans le même esprit, la dernière leçon en date a débuté par un exercice de résumé d'une historiette que l'enseignant venait de leur dire. L'augmentation progressive du degré de difficulté doit soutenir l'intérêt et le goût de l'effort par la variété du déroulement des leçons et la constatation personnelle de ses propres progrès.

VI Evaluations

On ne teste pas le niveau d'entrée des apprenants, ils ne subissent pas de contrôle formalisé de connaissances et encore moins d'évaluation sommative puisque aucun diplôme n'est délivré. L'altération comportementale est manifeste pour d'anciens débutant qui, en quatrième année, n'hésitent plus à utiliser des apprentissages qu'ils se sont appropriés. Du côté du processus, l'évaluation par les élèves adultes volontaires se juge à l'aune de leur motivation traduite par leur persévérance et l'on constate qu'ils poursuivent d'année en année, très majoritairement.

ANALYSE CRITIQUE

I La méthode d'enseignement

I – 1 Modèles

Selon Olivier Rebol (p.95), il n'y a pas d'éducation sans valeur et apprendre, c'est toujours viser à un mieux. Ici, une conception positiviste des choses semble avoir présidé à l'élaboration de la méthode employée car on compte aboutir à un résultat grâce aux conditions objectives mises en place. Le courant fonctionnel de la pédagogie tend à en faire une technique efficace et garantie.

Il revient donc au Maître expert le soin de réaliser sa méthode selon les attributs définis par Philippe Meirieu¹, à savoir ses finalités et ses pratiques.

La situation pédagogique qui en résulte privilégie la relation professeur – savoir et donc le processus d'enseignement plutôt que ceux d'apprentissage ou de formation (cf. Giordan²). Elle se traduit par un cours magistral où sont amenés les savoirs et les compétences. Bruner³ évoque le modèle de l'esprit humain le plus répandu comme étant celui qui conditionne l'apprentissage formel et qui consiste à acquérir un savoir établi présent dans les livres et dans l'esprit du professeur. Ces connaissances se présentent sous la forme de règles et de propositions qui doivent être apprises, mémorisées puis appliquées. On trouve chez Noam Chomsky⁴, une application à la linguistique structurale. Pour lui, le praticien est celui capable de décrire un corpus formé d'un ensemble d'énoncés représentant la compétence des utilisateurs de la langue écrite. A défaut d'un référent unique reconnu, et je ne rappellerai pas les divisions et les luttes de chapelles concernant les graphies ou les distributions dialectales, l'aspect épistémologique de la discipline vient au second plan et les apprenants ne savent pas comment les savoirs ont été construits ni par les institutions ni par le formateur. Quoi qu'il en soit, l'enseignant, en posture de passeur plutôt que de didacticien, fait ici abstraction du fonctionnement cognitif du sujet en formation. C'est l'occasion d'une transition hardie entre Chomsky et Skinner pour reconnaître le courant comportementaliste de la psychologie dans le conditionnement (revendiqué) par un enseignement centré sur le contenu, le maître se positionnant dans une médiation alliance à l'égard des apprenants. Dans ces conditions, on observe clairement la phase de mise en doute chez ces derniers ainsi que chez l'observateur qui ne venaient pas vierge par rapport à la matière (mais l'est-on jamais ?), d'autant plus perceptible que des habitudes s'étaient établies dans les rapports au savoir.

Pour Georges Devereux⁵, l'appui sur les rigueurs d'une méthode se présente d'abord comme un système défensif. Pourtant la construction d'une collaboration avec un tiers, même discret, vient contredire cette affirmation. J'y verrais, dans notre cas, simplement, le résultat de la pratique du formateur qui pense en conscience, non sans raisons, avoir sélectionné la technique la plus appropriée pour atteindre ses objectifs, dans une situation donnée.

¹ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 103.

² Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 86.

³ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 217.

⁴ Cité par Oswald Ducrot. Page 115.

⁵ Cité par Jean-Pierre Astolfi. Page 108.

I – 2 Ouvertures multimodales

D'autres méthodes, dont les objectifs sont différents, privilégient d'autres modalités. S'il s'agit de développer de simples connaissances et non pas une compétence opérationnelle transculturelle donnant la possibilité de communiquer et d'agir dans une autre langue, une pédagogie plus classique, de type scolaire, pourra être mise en œuvre en s'appuyant par exemple sur des manuels. A contrario, on peut imaginer des dispositifs de bain linguistique en situations scénarisées impliquant les apprenants et nécessitant le déplacement du cours dans des lieux toujours différents. L'état de notre langue exclue malheureusement le bain linguistique véritable intégral résumé par le slogan : « Apprenez l'anglais en cinq ans en vivant en Angleterre ! »

Reboul (p.66) évoque Platon nous invitant à tourner le regard vers ce qui vaut la peine d'être vu : le maître n'est pas celui qui transmet, il est celui qui interroge et contraint, par ses questions, à chercher. D'ailleurs, ces voies ne sont pas ignorées puisque, par exemple, le cours comprend une dimension initiatique qui se traduit par le partage de notions culturelles et historiques fortes. L'apprentissage par frayage peut être invoqué également car les enseignants et d'autres personnes de l'association ne communiquent que dans la langue sans parvenir néanmoins à la création d'une osmose par le bain linguistique et on se heurte à l'expérience de l'obstacle épistémologique de non-utilisation et de non-appropriation pour ceux qui y ont déjà été plongés auparavant. Enfin, les modalités de recherche personnelle sont laissées à l'appréciation de l'apprenant quoique cette démarche soit fortement recommandée car la durée consacrée à l'étude en classe ne saurait être suffisante pour permettre d'acquérir les compétences. Une forme d'andragogie par le projet est illustrée comme nous l'avons vu dans la création théâtrale mais on est loin du niveau des ateliers de la pédagogie institutionnelle hérité des travaux de Freinet.

I – 3 Questionnements sur la méthode

Bruner ⁶ nous rappelle que l'apprentissage est un processus qui se déroule dans un environnement culturel déterminé mais aussi à l'intérieur du cerveau de l'individu.

On peut toutefois poser quelques réflexions sur les conséquences des conditions mises en place et admettre avec Reboul (p.53) que la pédagogie, dès qu'elle s'exalte elle-même, est toujours tentée de mépriser les savoirs qu'elle est chargée de communiquer. Quoique ici, ce ne soit pas le cas, notons que le désir de ne pas désarçonner l'apprenant par le doute dont on pense qu'il aurait du mal à le gérer n'est pas favorable à l'émergence du conflit cognitif. Le maître dispose du savoir et il est réputé infailible. Par exemple, la séquentialisation de la présentation des savoirs, du plus simple au plus compliqué semble aller de soi tant elle est familière mais elle n'est qu'héritée de l'opinion constructiviste sur l'enfant censé avoir besoin de certitudes, justifiée dans ce cas-ci, elle ne devrait pas s'imposer automatiquement chez l'adulte. L'ignorance de la "boîte noire" entraîne une méconnaissance sur le travail personnel ou les difficultés des apprenants en dehors de leurs temps de présence en cours. La volonté de les préserver dans une sorte de cocon s'accorde mal à la directive d'apprendre par eux-mêmes car c'est presque antinomique avec le prestige du formateur tel que nous l'avons décrit. Les apprenants pourraient se laisser bercer, captifs et dépendants, se reposant sur le zèle du maître. Ils s'interdiraient alors l'accès aux multiples sources d'hétéro-référencement disponibles (radio, télé, revue, littérature, méthodes, Internet, etc.) qui pourraient nourrir leur apprentissage. Heureusement, des indices indiquent le contraire et témoignent de leur autonomie d'adultes à explorer les ressources documentaires citées : l'une des élèves étudie, en famille des chroniques de journaux, d'autres ont été demandeurs de recommandations à propos de l'achat de dictionnaires et d'ouvrages de grammaire. Michel Gilly ⁷ s'accorde avec Freinet lorsqu'il affirme que toutes les formes d'interaction entre apprenants, toutes les occasions de collaboration entre eux, favorisent l'avancée cognitive. Cela nous amène à considérer le groupe, creuset de l'altération du sujet placé en son sein. Pour Hannoun (p.173) Le groupe classe est une globalité fondée par l'objectif. Celui-ci nous paraît d'autant mieux intégrable que ce dernier est construit en commun et

⁶ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 217.

⁷ Cité par Jean-Pierre Astolfi. Page 83.

C'est un autre inconvénient de la méthode que de le présenter prêt à l'emploi sans chercher à l'articuler aux projets personnels des apprenants dont on provoque l'imitation et la reproduction de produits langagiers par l'élimination des erreurs. Pour Bachelard ⁸, lorsque l'esprit n'est plus au maximum de son potentiel, il reproduit des régularités rassurantes, à l'économie et c'est source d'erreur dans un contexte d'apprentissage. Michel Fayol ⁹ constate que l'une des premières sources d'erreurs est sans doute la plus résistante tient à l'efficacité même de notre fonctionnement cognitif. Nous sommes autorisés à situer dans cette faculté de stabilisation des connaissances l'origine des oppositions et réfutations qui conduisent à l'erreur. La résistance est centrale dans l'acte pédagogique ainsi que la notion de moment pédagogique lorsqu'elle cède.

Pour Astolfi (p.23), l'erreur est le témoin du processus intellectuel en cours. Lors de l'action symptomatique de l'appropriation qui est de se lancer dans un entretien en utilisant des propositions reconstruites à partir de son acquis, l'erreur est signe réconfortant d'un progrès décisif.

La survenue du transfert entre imitation et conversation est nécessairement différée mais capitale. Le milieu socioculturel propice qui s'appuie sur l'association offre assurément les conditions de son émergence mais le processus intime au sujet n'est pas assez pris en compte. L'apprentissage est un changement stable des comportements qui amorce ce processus. Tout au moins peut-on le suivre grâce aux progrès de prononciation constatés et c'est la raison pour laquelle l'effort s'y concentre.

II Problématiques

II – 1 Des adultes comme des enfants

Est-il légitime de considérer des adultes qui auraient atteint le stade piagétien hypothético-déductif comme des enfants sur les bancs de l'école élémentaire ? Tout d'abord, notons que Piaget a défini ses stades relativement à des expériences portant sur des tâches à caractère géométrique et spatial et que les compétences d'acquisition langagière ne pourraient s'y rattacher que par des aptitudes de transfert. Or, si Feuerstein a bâti ses Plans d'Acquisition Instrumentale (une secte selon Ravestein, une entreprise lucrative de l'avis de Donnadieu) sur l'hypothèse de leur existence, d'autres chercheurs comme Fodor les remettent en doute en réfutant le fait que la structure mentale construite soit opérante dans tous les champs : on pense au cas des autistes surdoués. Bernard Rey voit dans les intentions de transversalité de compétences du sujet une tentative de spécialisation des structures. Serait-on en droit de croire alors qu'on repart quasiment de zéro à chaque nouvel apprentissage ? Jean-Pierre Astolfi, quant à lui, identifie l'activité de transfert comme celle revenant à prendre le risque de tester des outils dans un cadre nouveau pour poser les limites de validité de la loi correspondante (p.26). Cette conception opérante de la notion de transférabilité est valide dans le déroulement d'un apprentissage, mais situons-nous au seuil de ce dernier au plan des structures mentales ! Henri Wallon ¹⁰ pose la pensée catégorielle dans le développement de l'enfant comme un obstacle épistémologique si son utilisation s'avère trop mécanique. L'alternative, pour l'enfant comme pour l'adulte est, nous semble-t-il, de mettre à profit ses compétences de transfert d'une catégorie à une autre. Quoi qu'il en soit, l'éducabilité de l'adulte répond à la potentialité de l'enfant et tous deux constituent des terrains fertiles à notre sens.

N'y a-t-il pas une rigidité cognitive spécifique à l'adulte qui interdirait de lui appliquer des méthodes à réserver à l'enfance ? Léon constate que les détériorations intellectuelles se manifestent avec l'âge mais l'entraînement et les mécanismes de compensation en réduisent les effets. Ravestein schématise un des apports de la neurophysiologie en repérant dans la destruction des neurones à l'âge adulte le signe d'une recombinaison de l'organe de la pensée au service de son efficacité. S'exercer à penser conserverait intact cette fonctionnalité.

Laurent Viau ¹¹ note en tous cas que les adultes autrefois sceptiques sur leurs capacités se perçoivent

⁸ Cité par Jean-Pierre Astolfi. Page 54.

⁹ Cité par Jean-Pierre Astolfi. Page 54.

¹⁰ Cité par Jean-Pierre Astolfi. Page 41.

¹¹ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 230.

capables d'apprendre grâce à leurs vécus lorsqu'ils reprennent des cours. A l'école, les élèves passent leur temps à décoder ce que le professeur attend d'eux et le contenu des disciplines ¹². Il y a là une notion de jeu de rôles dans lequel les adultes peuvent se retrouver, placés dans une situation similaire. Ils en repèrent vite les règles comme celle selon laquelle leur rapport au savoir, principalement relié au plaisir d'apprendre, doit se concilier avec la poursuite d'un but ambitieux pour rendre fonctionnel l'apprentissage. La vraie différence en formation d'adultes, c'est que ceux-ci apprennent pour faire et ne font pas pour apprendre mais c'est moins patent dans une situation d'enseignement qui privilégie le rapport maître-savoir, ce qui dessert quelque peu la visée. D'autant que l'aspect fonctionnel de la langue est mis à mal à cause d'un déficit de socialisation en général dont nous sommes tous conscients. Edmond a pu l'exposer avec un réalisme teinté quelquefois de pessimisme provocateur que nous n'avons jamais manqué de stigmatiser gentiment.

II – 2 Conditionnement et complexité

Pour Geza Roheim ¹³, c'est un paradoxe de chercher à connaître la nature humaine non conditionnée car l'essence de la nature humaine est d'être conditionnée. Beaucoup s'accordent sur le fait que la majeure partie des apprentissages est basée sur le réflexe conditionné, par exemple lorsqu'il s'agit de parer aux dangers. Force est de constater toutefois, avec Freinet, que nombre d'apprentissages spontanés se rapportent à l'apprentissage naturel, par imprégnation, et celui de la langue première en fait partie. Les impératifs de temps interdisant de recréer ces conditions, le pari du comportementalisme conduit à simplifier l'enseignement car à un stimulus doit correspondre une réponse, la répétition de la procédure identique à elle-même conduisant à la mémorisation. Schématiquement, on se cantonne donc à un seul dialecte, une seule graphie, une seule forme, une seule bonne prononciation auxquels on demande aux élèves d'adhérer en attendant d'avoir les bases nécessaires. Pour Edgar Morin, la simplification conduit à la clarification et à la mutilation. En effet, la réalité de la langue se retrouve transposée pour s'adapter à la méthode d'enseignement. Saussure ¹⁴ pose que chaque langue a une organisation qui lui est propre et mérite, par sa régularité, d'être tenue pour un ordre. Nous ne comprenons les éléments qu'en même temps que le système et toute division est arbitraire. L'échantillonnage simplificateur et unificateur souffre évidemment mal les interférences : les expériences antérieures des apprenants comme la diversité des points de vue sont peu compatibles alors avec la méthode. La langue d'Oc, ne dérogeant pas à la règle et baignant dans la complexité, la confrontation avec sa réalité pose problème à cause du décalage par rapport au cours. Jérôme Bruner ¹⁵ dit qu'on ne peut comprendre l'homme sans tenir compte de la culture dans laquelle il est inséré, prenant à la fois le contre-pied des sciences cognitives et du béhaviorisme. Nous pourrions ajouter que l'homme ne peut comprendre une culture par une démarche uniquement béhavioriste. On est donc amené à négliger, dans un premier temps, la richesse d'une culture vivante à portée qui pourrait offrir des éléments utiles à la concrétisation des objectifs d'apprentissage. Comme Olivier Reboul (p.95) ajoute que la dimension culturelle de l'apprentissage qui est le savoir être entraîne une adhésion à une manière de voir, interviendra nécessairement ce que Bruner appelle le saut paradigmatique de l'apprenant lorsqu'il découvrira qu'une partie de la réalité de la matière a été travestie pour les besoins de la cause. Soit il accepte alors qu'experts et novices apprennent de manières différentes tandis qu'il envisage d'accéder à la première catégorie, soit le choc de la confusion est au moins aussi préjudiciable que s'il était apparu dès le début. Philippe Meirieu ¹⁶ pense que la pédagogie est l'effort permanent pour parcourir dans les deux sens la chaîne qui va des finalités les plus générales aux techniques les plus précises. Cela nous interroge pour savoir comment référer nos actes quotidiens aux finalités dont ils sont implicitement porteurs. Il serait préférable d'avoir une vision globale de ces finalités en liaison avec notre culture afin d'éviter

¹² Astolfi cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 86

¹³ Cité par Hubert Hannoun. Page 66.

¹⁴ Cité par Oswald Ducrot. Page 44.

¹⁵ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 217.

¹⁶ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 103

les écueils du dogmatisme provisoire. Reboul (p.106) écrit que vaut la peine d'être enseigné ce qui unit et ce qui libère. Il apparaît qu'un enseignement libère dans la mesure où il est transférable car il est alors maîtrisable par le sujet. Préparons ces transférabilités en laissant sa place à la complexité !

II – 3 L'apprentissage sans l'évaluation

Par soucis de ménager l'apprenant, tout type de contrôle est proscrit car considéré comme trop scolaire et inadapté à des adultes volontaires pour une formation évidemment facultative. Pour Astolfi ¹⁷, l'évaluation régule l'action didactique. Nous constatons qu'il n'y a pas d'évaluation d'entrée au cours, pas de tour de table ni de relevé des attentes des élèves et on présuppose qu'ils adhèrent au programme. Cela explique pourquoi l'action didactique est laissée à la charge de l'enseignant qui estime qu'elle est acceptée tacitement par le groupe. Yves Chevallard ¹⁸ indique que l'élève raisonne sous influence par le jeu du contrat didactique. Il sait qu'il est attendu et où. Balacheff parle de coutume didactique en classe. Dans notre cas, l'apprenant est libéré de la tension du contrôle mais aussi de ses bienfaits car il ne peut apprécier la stabilisation de ses connaissances par une évaluation formalisée. Philippe Meirieu ¹⁹ estime que le travail du pédagogue ne s'arrête pas au choix de sa méthode. Au delà, il lui faut encore inventer, réguler et prendre en compte l'inévitable résistance de l'apprenant. La méta cognition conduite en commun à partir des erreurs et des échecs permet de dégager une procédure reproductible, une méthodologie, à partir d'un processus. S'affranchir de ce travail équivaut à fixer la méthode une fois pour toutes, à l'ankyloser.

La régulation formative du système a lieu au moment du décompte des apprenants qui persévèrent et qui poursuivent la formation mais elle fonctionne sur le mode binaire (reste ou ne reste pas = bon ou mauvais). Elle s'apparente plutôt à une évaluation sommative à rebours car portant sur le système éducatif même si elle intervient chaque trimestre. Cette reconduction est fonction de la motivation et du projet à long terme de transfert. Pour Thill et Vallerand ²⁰, la motivation prend son origine dans la relation entre notre perception et le contexte de formation. L'estime de soi favorise la motivation et Skinner ²¹ l'attribue au renforcement positif. Pour Bandura ²², le ressenti de la valeur d'une activité, de sa compétence à l'accomplir et du contrôle qu'on exerce sur elle sont constitutifs de la motivation. Ils impliquent que l'apprenant soit à même de dégager la structure de l'enseignement. Ici, ce travail ne peut être que personnel. Notons que l'évaluation par les élèves peut se baser sur des critères de comparaison, par exemple par rapport à d'autres cours qu'ils ont connus. Dans de tels cas, on constate que la dimension de participation active à l'oral en cours est très bien reçue quoique le décompte du temps consacré effectivement à cette activité soit relativement bref.

CONCLUSION

Notre propos n'était pas de porter un jugement de valeur ni de réaliser une expertise sur l'objet de notre étude et nous espérons qu'il sera perçu ainsi. L'estime que nous portons à Edmond Jourdan et l'immensité du travail qu'il a accompli nous en auraient bien gardé. Il s'agissait d'amener un regard sincère et constructif sur une activité qui nous tient particulièrement à cœur, à la lumière de nos apprentissages en cours à la faculté de Lambesc. Astolfi (p.9) nous invite à toujours montrer la relativité d'une connaissance, sa dépendance par rapport à l'observateur et aux conditions d'observation, sans oublier qu'un grain de connaissance sur un plan peut se payer par une ignorance sur un autre. L'ethnométhodologie abonde en son sens et nul ne saura jamais quel déroulement aurait eu cette année de cours de provençal hors notre présence. La volonté de ne pas interférer aura été démentie par des difficultés de distanciation dues à notre implication et à notre intérêt personnel dans cette démarche. L'apport d'Edgar Morin à la connaissance des systèmes nous conduit à intégrer l'influence du témoin en tant qu'élément constitutif et actif, nous sommes donc fondés dans notre attitude. Aux fruits, on reconnaîtra l'arbre : la lente maturation des sujets en processus

¹⁷ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 86.

¹⁸ Cité par Jean-Pierre Astolfi. Page 65.

¹⁹ Cité par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 103.

^{20, 21, 22} Cités par Jean-Claude Ruano-Borbolan. Page 227.

d'apprentissage se déroule sous nos yeux mais d'eux principalement dépendra l'évolution véritable : « caminando se hace el camino... ». Les formateurs organisent des dispositifs, ils peuvent eux-même servir d'exemple et apporter toute l'aide possible mais beaucoup des paramètres demeurent hors d'atteinte ou méconnus. Il nous appartient, avec discernement, d'en tenir compte, pour continuer patiemment de forger des outils utiles afin de répondre aux interrogations sur l'apprentissage au service du Bien.

« Quel profit peut-on tirer de tes leçons ? » Et Protagoras de répondre : « Tu rentreras chez toi meilleur ». (Platon, *Protagoras*)

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
Ducrot, O. (1968), *Le structuralisme en linguistique*, Paris, Le Seuil.
Hannoun, H. (1995), *Comprendre l'éducation*, Paris, Nathan.
Martinez, P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
Reboul, O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
Reboul, O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
Rey, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
Ruano-Borbolan, J.C. (1998), *Eduquer et former*, Auxerre, Editions des Sciences Humaines.