



HAL
open science

Apprendre à apprendre, oui mais pourquoi ?

Vincent Alexandre Voisin

► **To cite this version:**

| Vincent Alexandre Voisin. Apprendre à apprendre, oui mais pourquoi ?. 2018. hal-03614413

HAL Id: hal-03614413

<https://hal.science/hal-03614413>

Submitted on 19 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprendre à apprendre, oui mais pourquoi ?

Vincent VOISIN

En 1987, Philippe Meirieu publiait "Apprendre, oui mais comment", devenu rapidement un ouvrage de référence sur les questions d'enseignement / apprentissage. Trente ans plus tard, la question de "l'apprentissage efficace" est plus que jamais sur le devant de la scène, comme en témoigne actuellement l'impressionnant développement de "l'apprendre à apprendre" dans les politiques éducatives nationales et internationales¹.

En réalité, le "savoir apprendre", figure de l'idéal rationaliste, est une idée plus ancienne. Selon le philosophe Marcel Gauchet, on en retrouve les prémices au XVIII^{ème} siècle dans la pensée du pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi, lui-même fortement inspiré par Rousseau. Depuis, le projet d'amélioration des capacités d'apprentissage des élèves a pris de nombreux visages. Au début du XX^{ème} siècle, Alfred Binet, le père du test de QI, élabore des exercices "d'orthopédie mentale" visant à "mettre en forme [...] l'attention, la mémoire, la perception, la volonté et le jugement"² des élèves en difficulté, afin de faciliter leur apprentissage ultérieur des contenus scolaires. Au début des années 40, c'est l'enseignement des "study skills" qui se développe dans les écoles et universités américaines. Dans les années 80, le mouvement de "l'éducabilité cognitive" se traduit en un florilège de méthodes et programmes visant à doter les élèves de techniques et méthodes pour "apprendre à penser"³, diversement nommées "habitudes fonctionnelles cognitives", "gestes mentaux" ou encore "stratégies de résolution de problèmes". Derrière ce vocable, on retrouve des conseils pour mieux mémoriser, se concentrer, s'organiser ou encore gérer ses émotions. L'éducation cognitive a alors constitué un "formidable espoir de dépassement des problèmes d'éducation et de formation"⁴, en grande partie déçu par les évaluations scientifiques en demi-teinte qui en ont été faites. Dans les années 90, l'éducation cognitive, discréditée, disparut largement du paysage éducatif.

1 Parmi de nombreuses références, citons notamment :

- au niveau européen, l'inscription de « l'apprendre à apprendre » parmi les huit compétences-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie établies en 2006 par l'Union européenne.
- en France, l'inscription des « méthodes et outils pour apprendre » parmi les 5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015).

2 BINET, A. (1907). Causerie pédagogique. *L'année psychologique*, (14), pp. 405-431.

3 LOARER, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, (122), pp. 121-161.

4 *ibid.*, p. 157

Alors si l'idée n'est pas neuve - et qu'elle a en partie été déçue -, pourquoi aujourd'hui un tel regain d'intérêt ? L'actuel retour en grâce de l'apprendre à apprendre reflète d'importants changements sociétaux, et notamment l'avènement d'une "société de la connaissance", dont l'apprendre à apprendre est un avatar éducatif caractéristique, et qui résulte elle-même d'une complexe série de mutations économiques, politiques, technologiques et culturelles. Quelques repères :

Au niveau économique, la fin du XX^{ème} siècle voit la substitution d'une économie industrielle par "**l'économie du savoir**", dont l'information et la connaissance sont les matières premières. Les dépenses de Recherche & Développement des entreprises décollent, tandis que l'éducation est désormais considérée comme un "investissement immatériel" au service de la compétitivité des nations. Pour tous, la capacité à acquérir des connaissances et à en produire de nouvelles devient une préoccupation majeure, ce qui explique probablement en partie l'apparition, dans les politiques éducatives, de la "compétence à apprendre".

De plus, **la flexibilisation du marché du travail** a pour corollaire le développement des contrats de travail courts, et donc la nécessité pour les travailleurs de se reformer régulièrement pour trouver un nouvel emploi, ou parfois même pour s'adapter aux transformations (automatisation, numérisation...) de leurs propres emplois. Contrats courts, transformations rapides des métiers... les carrières professionnelles sont plus que jamais marquées par de nombreux changements et bifurcations qui sont autant de moments d'apprentissage. Pour le travailleur du XXI^{ème} siècle, la "formation tout au long de la vie" est une nécessité pour s'adapter aux rapides changements du monde du travail. Dans ce contexte, "savoir apprendre" est la condition d'une insertion durable, la garantie de pouvoir "s'auto-actualiser" pour "rester employable".

Dans un même temps, **l'apparition de l'internet** révolutionne l'accès au savoir. Celui-ci devient disponible en tout lieu, provoquant au passage la crise identitaire de l'école, dont la fonction de transmission est subitement remise en question. Quel besoin d'écouter le savant maître d'école, quand il suffit au jeune écolier de tapoter sur son écran pour découvrir, s'il le souhaite, les mystères du monde ? D'ailleurs la vocation de Google n'est-elle pas "d'organiser les informations à l'échelle mondiale pour les rendre accessibles et utiles à tous"⁵? En quelques clics, le voilà face à une offre pléthorique d'informations en tout genre, hermétiquement organisées par quelques algorithmes auxquels il aurait grand tort de faire trop rapidement confiance. C'est justement ici que l'institution scolaire, dont certains n'hésitent pas à prédire la disparition prochaine, semble trouver son baroud

5 Source : Site français de l'entreprise Google : www.google.fr, onglet "A propos".

d'honneur. A l'heure du numérique, sa mission ne disparaît pas mais se déplace. Quand naguère elle se souciait de transmettre des connaissances qu'elle seule détenait, elle se charge aujourd'hui de la tâche - urgente - de guider l'élève dans la jungle d'informations dans laquelle il est malgré lui plongé. Il s'agit de lui enseigner à interroger, sélectionner, hiérarchiser, organiser, mémoriser... bref, à apprendre. L'école du XXI^{ème} siècle endosse une nouvelle mission, celle d'enseigner à penser et à apprendre. Jamais le célèbre adage de Montaigne, "mieux vaut une tête bien faite que bien pleine" n'a été tant d'actualité.

Culturellement, l'apprendre à apprendre est également une expression de **la montée de l'individualisme**. Le "sacre de l'apprenant"⁶ est aussi celui de l'individu, qui, autonome et disposant du savoir à portée de clics, est libre d'apprendre - et donc de devenir - ce qu'il veut. Comme le soulignent Blais, Grauchet & Ottavi, "Non seulement il ne s'agit plus de former des fidèles serviteurs de la patrie, mais il ne s'agit plus de former des individus pour la société. Le seul objet admissible de l'éducation est d'aider les jeunes à devenir eux-mêmes"⁷. Changement radical, sous l'effet d'abord de la détraditionnalisation qui, à partir des années 70, discrédite la transmission générationnelle, comme l'observa avec force Gerhard de Haan en 1996 : "Nous vivons la fin de l'éducation de la jeune génération par la génération précédente, qui existait depuis l'origine"⁸. Les jeunes se veulent libres de choisir leur héritage intellectuel, niant à leurs parents la légitimité de sélectionner à leur place les savoirs nécessaires à leur éducation. Et ça tombe bien, la société de la connaissance leur apporte sur une tablette la possibilité de choisir par eux-mêmes, et donc, théoriquement, de s'autoformer. Plus besoin de maîtres ni d'écoles, puisque désormais le savoir est partout, disponible en tout lieu et tout heure. Ce serait là un peu vite oublier, encore une fois, que "Pour utiliser le savoir disponible sur internet, il faut de nombreux savoirs préalables. Il faut a minima savoir lire, il faut un lexique, une solide capacité à structurer l'information, un important potentiel de concentration, des connaissances disciplinaires [...] autant de choses qui s'acquièrent hors du champ d'internet"⁹. Dès lors, les compétences à apprendre sont un pré-requis, elles potentialisent les possibilités d'apprentissage offertes par les nouvelles technologies. Sans elles, l'internet est une vaine promesse, la chimère d'une possibilité d'apprentissage infinie, d'une "mémoire externe" à l'accessibilité illimitée.

Les récents **progrès des neurosciences** jouent également un rôle dans le développement de l'apprendre à apprendre. L'imagerie cérébrale permet de collecter des données nouvelles qui

6 BLAIS, M-C., GAUCHET, M., OTTAVI, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock

7 *ibid.*, p.25

8 DE HAAN, G (1996). *Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des lebens*. Weinheim : Peltz., p. 121. Cité par BLAIS, GRAUCHET & OTTAVI, *ibid.*, p.14

9 Michel DESMURGET, "Pauvre Poucette". <http://www.sauv.net/pauvrepoucette.php>

éclaircit de manière inédite les mécanismes biologiques en jeu dans l'apprentissage. Ainsi, pour ne citer que quelques exemples, les travaux sur le fonctionnement de l'attention, de la mémoire ou du langage sont riches d'inspiration pour qui désire apprendre – ou enseigner – plus efficacement. Inévitablement, ces découvertes scientifiques questionnent les pratiques d'enseignement / apprentissage et, en particulier, re-braquent le projecteur sur la dimension cognitive de l'acte d'apprendre. Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment apprend-on ? Comment peut-on favoriser l'apprentissage ? Les réponses apportées par les neurosciences (et, avec elles, la psychologie cognitive) bousculent les représentations communes de l'apprentissage qui, souvent, se réfèrent sans le savoir au modèle de l'apprentissage par imprégnation (pour apprendre, il suffit de se mettre au contact de l'objet d'apprentissage, le "talent", ou "l'intelligence" faisant le reste) ou au modèle de l'apprentissage par tâtonnement¹⁰. 400 ans après Descartes, les neurosciences rappellent que la construction de savoirs requiert une méthode, d'autant plus performante qu'elle se base sur des connaissances robustes du fonctionnement cognitif humain.

La diffusion massive de ces travaux, encore accentuée par l'important crédit dont jouissent les neurosciences auprès des décideurs, a contribué à relancer, 30 ans après l'éducation cognitive, l'enseignement de techniques d'apprentissage, à leur tour porteuses de nombreuses promesses. Cependant, les techniques d'apprentissage d'aujourd'hui diffèrent de celles recommandées dans les années 80/90 par les programmes d'éducation cognitive. D'une part, nous venons de le voir, parce que les énoncés scientifiques qui les sous-tendent ne sont pas les mêmes. Les références au constructivisme piagétien laissent progressivement la place aux approches neurocognitives. D'autre part, les techniques cognitives nécessaires à l'apprenant contemporain ne sont pas exactement les mêmes qu'il y a 30 ans. En effet, les technologies intellectuelles dont dépend le savoir ont évolué, entraînant avec elles les fonctions cognitives nécessaires à son assimilation. L'on apprend pas de la même manière en écoutant un professeur, en lisant un livre ou en naviguant sur l'internet. Ainsi, par exemple, la question de la mémorisation ne se pose pas de la même façon aujourd'hui, à l'heure des encyclopédies en ligne, qu'elle ne se posait en 1980, à l'aube de la micro-informatique.

Il est d'ailleurs probable que les « techniques de pensée » nécessaires à l'apprenant soient de nouveau amenées à rapidement évoluer lors des prochaines décennies, sous l'influence du développement de l'intelligence artificielle qui, à son tour, prendra demain en charge un certain nombre d'opérations cognitives aujourd'hui réalisées par l'homme. Soulagé de celles-ci, l'apprenant du futur développera un nouveau rapport au savoir, dont témoigneront, s'ils existent encore, les contenus des programmes d'apprendre à apprendre.

10 Voir REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF., p. 51

L'espoir d'une école plus juste

Si le développement depuis les années 2000 de l'apprendre à apprendre semble étroitement lié aux mutations sociétales que nous venons d'évoquer, l'observateur aiguisé ne manquera pas de noter que l'enseignement de stratégies d'apprentissage était déjà recommandé en 1964 par Bourdieu & Passeron, dans la conclusion des *Héritiers* : "En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'école revient primordialement au milieu familial. Toute démocratisation réelle suppose donc qu'on les enseigne là où les plus défavorisés peuvent les acquérir, c'est-à-dire à l'école ; que l'on élargisse le domaine de ce qui peut être rationnellement ou techniquement acquis de ce qui est abandonné irréductiblement au hasard des talents individuels, c'est-à-dire, en fait, à la logique des privilèges sociaux"¹¹. Hier comme aujourd'hui, le travail scolaire présuppose un certain nombre d'habitudes de pensée, des "techniques du travail intellectuel"¹² qui font partie de l'héritage culturel des classes aisées. De bonne ou de mauvaise foi, politiques, professeurs, parents et élèves confondent trop souvent ces habitudes avec le "don" ou le mérite des élèves, alors même que, ironie du sort, leur acquisition, fruit de la socialisation primaire, ne demande qu'un effort modeste aux enfants bien-nés : "L'action du privilège n'est aperçue, la plupart du temps, que sous ses formes les plus brutales, recommandations ou relations, aide dans le travail scolaire ou enseignement supplémentaire, information sur l'enseignement et les débouchés. En fait, l'essentiel de l'héritage culturel se transmet de façon plus discrète et plus indirecte et même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste"¹³.

Un demi-siècle après les travaux de Bourdieu & Passeron, le système éducatif français continue de reproduire fortement les inégalités sociales¹⁴. L'école continue de consacrer, en les ignorant, des privilèges sociaux au rang desquels figurent les habitudes de pensée scolaires qu'enseignent désormais les programmes d'apprendre à apprendre. A ce titre, le développement actuel de l'apprendre à apprendre peut contribuer, par le dévoilement et l'enseignement explicite des techniques de pensée que présuppose la tâche scolaire, à lever la supercherie du "don" (et l'essentialisme patent qui la sous-tend) consistant à attribuer systématiquement au talent ou à l'intelligence, ce qui, en fait, relève d'un patrimoine culturel et, en conséquence, peut s'apprendre et s'enseigner. En cela, le développement de l'apprendre à apprendre est un pas intéressant vers une école plus équitable.

11 BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit. Cité par BLAIS, GRAUCHET & OTTAVI, *ibid.*, p.69

12 *ibid.*

13 *ibid.*, p.34

14 CONSEIL NATIONAL D'ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE (CNESCO) (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Consulté à l'adresse : <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>