



HAL
open science

**La pédagogie de la transmission : forces et limites Saïd
TASRA**
Saïd Tasra

► **To cite this version:**

| Saïd Tasra. La pédagogie de la transmission : forces et limites Saïd TASRA. 2017. halshs-01532724

HAL Id: halshs-01532724

<https://shs.hal.science/halshs-01532724>

Preprint submitted on 3 Jun 2017

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.



La pédagogie de la transmission : forces et limites

Saïd TASRA

Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique
(2LCD)

10 Apprendre et s'approprier le savoir ! Tel est l'un des enjeux majeurs de l'école. Pourtant, à l'école le savoir « passe si mal »¹, dit André Giordan². Les apprenants intègrent peu ou mal les connaissances : ils ne voient pas en quoi elles peuvent servir dans la vie (quotidienne). Cela tient, certes, à plusieurs raisons dont a) la massification de l'enseignement (l'école pour tous), dans tous les cycles d'enseignement ; b) la complexité des savoirs à faire acquérir ; c) mais aussi, comme en témoignent les études de psychologie génétique, la complexité même de l'acte d'apprendre. D'où la question : comment faire de l'école le lieu où l'on apprend et l'on s'instruit ? Plusieurs théories ou pédagogies ont été alors proposées. Or, l'existence de plusieurs théories et donc de plusieurs réponses révèle à quel point l'apprentissage est un processus si complexe qu'aucune théorie ne peut, à elle seule, en cerner tous les contours.

20 Nous allons, dans ce qui suit, présenter brièvement les différentes théories de l'apprentissage, en nous arrêtant davantage sur la pédagogie transmissive. Mais il convient d'abord que l'on passe en revue les différents sens que prend le verbe « apprendre » dans le dictionnaire de langue.

0. « Apprendre » dans le dictionnaire

30 Le verbe apprendre vient du latin *apprehendere* signifiant « prendre », « saisir par l'esprit », « attraper ». Selon *Le petit Robert*, apprendre a deux sens : subjectif et objectif. Au sens subjectif, apprendre désigne l'acte accompli par celui qui apprend (le bénéficiaire de l'acte d'apprendre) : l'élève, l'apprenant en l'occurrence. Dans ce cas, apprendre a le sens de : a) être avisé, être informé ou recevoir de l'information (« *Ils ont appris la nouvelle par la radio*³ ») ; b) acquérir des connaissances ou s'instruire par un travail intellectuel ou par l'expérience (*une science ne s'apprend pas sans peine ; Les usages de La*

¹ André Giordan, « Enseigner n'est pas apprendre », http://www.regione.vda.it/istruzione/Pubblicazioni/ecole_valdotaine_archives/24/14.pdf, consulté le 03/03/2017

² Selon les résultats des enquêtes réalisées par le Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (Genève), qu'André Giordan a lui-même dirigé.

³ Loc. Apprendre quelque chose par la bouche de quelqu'un. « Dès que César eut appris par ses éclaireurs ... De votre bouche, ô ciel ! puis-je l'apprendre ? » (Racine, *Brit.*, IV,3).

société s'apprennent en fréquentant Le monde); c) acquérir des connaissances et des procédés nécessaires en vue de les pratiquer (apprendre une langue, un métier, etc.). Quand « apprendre » est suivi de la préposition « à » et d'un verbe à l'infinitif, il exprime l'objectif ou le résultat de l'acte d'apprendre au sens indiqué en (c) (apprendre à lire, écrire ; à jouer du piano, à conduire, etc.). d) Selon la même structure syntaxique, « apprendre » a le sens de « s'habituer », « s'accoutumer », « contracter une disposition, une habitude » (« *Qu'en vous aimant, vos fils apprennent à vous craindre.* » (Piron, *Éc. des Pères*, II,5)) ; e) apprendre signifie aussi retenir dans sa mémoire (Apprendre par cœur. *On apprend Les vers plus facilement que La prose*). Au sens objectif, apprendre renvoie à l'acte accompli par celui qui fait apprendre, en l'occurrence le maître, l'enseignant. Dans ce cas, apprendre a le sens de a) faire savoir, informer, aviser, communiquer (*Tu ne m'apprends rien, j'étais déjà au courant*) ; b) donner la connaissance de quelque chose (*Le professeur apprend aux élèves Les règles de grammaire* (enseigner, expliquer, inculquer, montrer)) ; c) apprendre à quelqu'un une science, un métier, la pratique d'un sport, c'est-à-dire lui faire acquérir les connaissances et les moyens de les pratiquer ; d) apprendre (à quelqu'un) à + verbe à l'infinitif c'est l'amener à contracter une disposition (être honnête, supporter la fatigue, etc.) : « *On n'apprend pas aux autres à être honnêtes gens, et on leur apprend tout Le reste.* » (Pascal, *BOUHOUS*).⁴

En résumé, apprendre (quelque chose) signifie : - informer ou s'informer (apprendre quelque chose par quelqu'un ou par un médium); - acquérir des connaissances (s'instruire) ; - apprendre à faire quelque chose signifie acquérir un savoir-faire ; - apprendre signifie acquérir une manière d'être, une conduite, une attitude, etc.¹ Ces trois sens sont disséminés dans les théories de l'apprentissage que nous présenterons dans ce qui suit.

I. Les théories de l'apprentissage : présentation générale

I.1. Olivier Reboul : trois sens de l'apprendre

Philosophe français spécialiste du philosophe Alain, Olivier Reboul (1925-1992) s'est aussi intéressé à la rhétorique et à la philosophie de l'éducation. Parmi ses ouvrages publiés, citons : *Langage et idéologie* (Paris : PUF, 1980); *Qu'est-ce qu'apprendre ?, pour une philosophie de*

⁴ Tous les exemples cités dans ce paragraphe sont tirés du *petit Robert*, art. « apprendre ». **Apprentissage** : 1° Action d'apprendre un métier (« Nous nous mettons tous deux en apprentissage » (Rousseau, *Ém.* III)) ; 2° Le temps qu'on met à apprendre un métier (Il est à la fin de son apprentissage). 3° *Fig.* Faire son apprentissage, en être à son apprentissage, se dit des premiers mois que l'on fait. (« Il fait son apprentissage de la pauvreté. » Bossuet, *Fr. d'Ass.* 1), (« Et n'en étant qu'à son apprentissage » (La Fontaine, *Psaut.* 1,1) Faire l'apprentissage de, s'instruire à, s'habituer à ..., *Le petit Robert*, art. « apprentissage ».

L'enseignement (Paris : PUF, 1980, coll. L'éducateur, 10^e édition, 2010) ; *Les valeurs de l'éducation* (2^e édition, Paris : PUF, 1999, coll. Premier cycle) ; *La philosophie de l'éducation* (9^e édition, Paris : PUF, 2001, coll. Que-sais-je ? n°2441). Dans *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Reboul distingue trois sens du mot « apprendre » : a) « apprendre que ... » signifiant « informer » ou « s'informer » ; b) « apprendre » ayant le sens d'acquérir des savoir-faire ou techniques ; c) « apprendre », employé intransitivement, a le sens de comprendre. Reboul ajoute une autre forme d'apprendre, celle d'« apprendre à être ».

10 **1.2. André Giordan : trois modèles sur l'apprendre**

Agrégé de biologie, André Giordan (né le 7 novembre 1946 à Nice) est aussi spécialiste de la didactique et de l'épistémologie des sciences. Il est le concepteur d'un modèle de l'apprentissage dit « allostérique ». Parmi ses ouvrages publiés, il y a *Apprendre !* (Belin : 1998, nouvelle édition 2002) ; *Une autre école pour nos enfants ?* (Delgrave, 2002).

Dans *Apprendre !*, Giordan distingue trois grandes traditions pédagogiques : 1° La pédagogie magistrale : l'apprendre est décrit « comme une simple mécanique d'enregistrement »⁵. Selon cette pédagogie dite aussi frontale, l'apprentissage découle directement la transmission d'un savoir.
20 2° la pédagogie behavioriste : l'apprendre est perçu comme le résultat direct d'un conditionnement de type réflexe. L'apprentissage vise l'acquisition de comportements. 3° La pédagogie dite « de la construction » : L'élève est désormais considéré comme responsable de la construction de ses propres connaissances : il apprend non seulement en recevant des informations, mais surtout en les utilisant dans des actions situées.

1.3. Gregory Bateson : Les niveaux d'apprentissage

Gregory Bateson (anthropologue, psychologue et épistémologue américain) est connu pour être une personne d'une culture générale et scientifique très vaste. Il a été profondément influencé par les idées défendues par son père William, lui-même biologiste ; par la cybernétique ; la théorie des groupes et par la théorie des types logiques.
30

S'inscrivant dans le sillage de son père qui soutient que l'organisme est un tout intégré et non un assemblage de caractères, Gregory se lance dans des recherches sur le même type de processus dans tous les phénomènes naturels, en insistant plus particulièrement ce qu'il appelle la « structure qui relie »⁶. Gregory rompt alors avec le principe qui a

⁵ Cf. « (Re) construire les connaissances », Entretien avec André Giordan ; propos transcrits par Leïla HERBÉ, in : *Sciences humaines*, n°98/octobre 1999.

⁶ Cf. Robert Dilts, « Une brève histoire des niveaux logiques », in : *Etre Coach de La recherche de La performance à L'éveil*, InterEditions-Dunod, Paris 2008. Extraits disponibles en ligne :

- <http://www.institut-repere.com/PROGRAMMATION-NEURO-LINGUISTIQUE-PNL/niveaux-logiques-partie1.html>

prévalu dans la « science classique », à savoir que pour comprendre le Tout, il faut le diviser en parties constitutives. Gregory était convaincu que la seule analyse de chacune des parties d'un Tout ne permet pas de saisir les caractéristiques de l'ensemble. C'est ainsi qu'il a pu introduire dans les sciences humaines, notamment en anthropologie, de nouveaux concepts comme la causalité circulaire, la théorie des types logiques et l'information.

10 Gregory considère que l'homme, par le biais de la communication (ou de l'échange d'informations), interagit avec son environnement : il l'influence de la même manière qu'il est influencé par lui. On ne peut pas comprendre l'homme si l'on fait fi du milieu où il vit. Aussi le concept de causalité linéaire, n'étant plus opératoire, est-il remplacé par celui de causalité circulaire.

20 La Théorie des types logiques⁷ affirme qu'aucune classe ne peut être un membre d'elle-même et que le Tout n'est pas simplement la somme de ses parties. Le Tout et ses parties relèvent de deux types logiques différents. En effet, la classe des chiens n'est pas un chien et la classe des causes n'est pas une cause. Force est donc de les distinguer sinon on risque de produire un raisonnement paradoxal. De même on ne peut pas créer une classe qui rassemble les non-membres d'une autre classe. Exemple : on ne peut pas avoir la classe des stylos et la classe des non-stylos. Les membres de la classe des non-stylos devant être organisés autrement. Cette théorie met ainsi en évidence l'existence d'une structuration hiérarchique des propositions du langage. Une proposition produite sur un ensemble est d'un ordre hiérarchiquement supérieur à celle qui est émise sur les éléments particuliers de cet ensemble. Selon cette théorie, le nom et la chose nommée ne peuvent pas être classés ensemble. Tel est le sens de la célèbre formule de Maguerite (« ceci n'est pas une pipe ») et de la formule « le mot chien n'aboie pas ». Cette théorie, aux yeux de Bateson, n'était pas simplement une théorie mathématique, mais bien « une loi de la nature ». Et en tant que telle, elle est applicable autant aux sciences de la nature comme la biologie qu'aux sciences du comportement notamment à l'apprentissage.

30 À ce propos, Bateson postule que tout apprentissage implique un changement, un mouvement ou un déplacement d'un point à un autre. De plus, ce changement n'est pas uniforme : le changement qu'induit l'apprentissage de niveau zéro n'est pas le même que ceux qu'induisent respectivement les niveaux I, II et III. Cette analogie du mouvement a permis donc à Bateson d'opérer une distinction entre plusieurs niveaux ou types d'apprentissage

- <http://www.institut-repere.com/PROGRAMMATION-NEURO-LINGUISTIQUE-PNL/niveaux-logiques-partie-2.html>

- <http://www.institut-repere.com/PROGRAMMATION-NEURO-LINGUISTIQUE-PNL/niveaux-logiques-partie3.html>, consulté le 31/01/2017

⁷ Cette théorie a été élaborée par Bertrand Russel (mathématicien et philosophe) et publiée en 1910 dans *Principia Mathematica* en collaboration avec Whitehead.

et de mettre au point une suite hiérarchisée de quatre catégories d'apprentissage, allant du niveau le plus simple (le plus élémentaire) correspondant au niveau zéro (ou au non mouvement) au niveau le plus compliqué.

II. La pédagogie de la transmission : origines

II.1. Origine philosophique : l'empirisme anglais

10 Cette pédagogie est issue d'une doctrine philosophique à savoir l'empirisme anglais de John Locke (1632-1704). Le problème philosophique qui sous-tend cette théorie concerne l'origine des idées. En effet, depuis l'antiquité grecque jusqu'au XVIIIe siècle, deux thèses vont s'opposer: la thèse intellectualiste et la thèse empiriste⁸.

20 Pour la théorie intellectualiste (idéaliste), les idées préexistent à l'expérience, dans l'esprit. Platon, dans *L'allégorie de La caverne* affirme que les idées existent dans le monde des idées où l'âme les a contemplées. Descartes parlera plutôt d'idées innées qui se révèlent à nous grâce aux organes des sens. L'argument essentiel en faveur de cette thèse est que les idées sont générales alors que les expériences sont toujours singulières. Par conséquent, celles-ci ne suffisent pas pour les susciter. C'est ce que démontre Descartes à travers sa célèbre analyse du morceau de cire. Il se pose la question : Comment puis-je reconnaître le même morceau de cire avant et après chauffage alors qu'aucun de mes sens ne m'envoie à son propos la même information ? En effet, le morceau de cire a, entre temps, changé de forme, de couleur ; il a perdu odeur et saveur et quand on le frappe il ne résonne plus. Si l'on se fiait aux organes des sens, on dirait qu'il ne s'agit plus du même objet, pourtant il s'agit du même morceau de cire. Et Descartes d'en déduire que ce n'est pas les sens qui perçoivent mais l'esprit.

30 Les empiristes rétorquent qu'il n'y a point d'idées sans les organes des sens. John Locke affirme qu'il « n'est rien dans l'intellect qui n'ait auparavant été dans la sensation⁹ ». Contre les rationalistes qui ne jurent que par la raison innée, les Empiristes anglais postulent que le cerveau est une *tabula rasa*¹⁰ (ou un « tableau vierge » ou encore une « pièce sans meubles »). Cela étant, c'est de l'expérience sensible que provient la connaissance et que seule l'expérience répétée est responsable de la formation des idées.

S'il est vrai que la perception unique d'un objet ne permet pas d'en forger l'idée, il n'en demeure pas moins que c'est l'exercice des sens tel qu'il est joint à l'habitude qui permet d'expliquer la formation des

⁸ P. Laromiguière, *Leçons de philosophie. Sur Les principes de l'intelligence ou sur Les causes et sur Les origines des idées*, Imprimerie de H. Fournier et Cie, Paris, Tome second, 6^e édition 1844, pp. 192-193

⁹ Cf. *Essai sur l'entendement humain*, 1693.

¹⁰ « *tabula rasa* » est une expression latine qui désignait une tablette de cire vierge sans aucune inscription.

idées. Ainsi, la seule perception d'une suite de phénomènes n'est pas suffisante pour en déduire un enchaînement de cause à effet. Exemple : Si en sortant de chez soi, il se met à pleuvoir, on ne peut pas en conclure que la sortie cause la pluie. Une loi de causalité ne peut pas être déduite d'une simple succession isolée de phénomènes. Dit autrement, on ne peut déduire une loi de causalité d'une succession de phénomènes que si et seulement si la succession se répète plusieurs fois et de la même manière. Telle est la thèse de Hume¹¹.

II.2. origine scientifique : la théorie de l'information

10 Le terme d'information est l'un des termes qu'on utilise de façon très fréquente dans la vie quotidienne. On parle des informations, du traitement de l'information et même de la société de l'information. Mais que veut dire exactement ce terme ?

Information est d'abord un concept construit dans le cadre de la théorie mathématique de la communication élaborée par Shannon et Weaver. De plus, la façon dont les chercheurs se sont représenté le phénomène de la communication a été dominé par le schéma classique de la communication, élaboré dans le cadre de cette théorie.

La pédagogie de la transmission : forces et limites

20 Dans le cadre de la pédagogie de la transmission, enseigner est synonyme de transmettre des connaissances, et apprendre synonyme de recevoir des connaissances. L'idée sous-jacente à cette théorie est que l'élève a la tête vide (il ne sait rien, il est dans l'ignorance). Grâce à la transmission (à l'enseignement), il passe d'un état d'ignorance à un état de connaissance (il sait ; il a la tête pleine). Le savoir s'imprime dans sa tête aussitôt qu'il lui a été communiqué. La pédagogie de la transmission présuppose que l'apprentissage découle de la transmission et que l'enseignement implique l'apprentissage.

30 Dans ce modèle d'enseignement, l'enseignant est l'acteur principal. Il est d'abord celui qui sait et est alors en position de transmetteur de connaissances. Pour cela, il se livre à un double travail : en amont, le travail de transposition didactique permettant de rendre le savoir savant enseignable, et en aval, quand il est en classe (au moment où il fait cours), il veille à ce que le savoir, dont il est détenteur, soit transmis le plus clairement possible et de manière progressive ; et surtout à ce que le message ne soit pas déformé en expliquant, en répétant si besoin est, et en donnant des exemples pour la clarté du propos. Sa démarche d'enseignement est alors linéaire et transmissive. L'élève, quant à lui, n'a rien dans la tête, il se tait, écoute, prend des notes ou, le cas échéant, écrit sous la dictée de l'enseignant, et essaie de mémoriser ce qu'il a appris. Sa posture est donc plutôt passive.

40

¹¹ Cf. P. Laromiguière, *op.cit.*

Pourtant, comme le rappelle souvent, André Giordan, l'enseignement n'implique pas l'apprentissage et l'apprentissage ne découle pas nécessairement de l'enseignement.

10 En effet, l'information n'est rien d'autre que le degré zéro de l'apprentissage, comme l'indique Gregory Bateson : « Dans le langage courant, non technique, le mot « apprendre » s'applique souvent à ce que nous appelons ici « apprentissage zéro », c'est-à-dire à la simple réception d'une information provenant d'un évènement extérieur, d'une façon telle qu'un évènement analogue se produisant à un moment ultérieur (et approprié), transmettra la même information : par la sirène de l'usine, j'apprends qu'il est midi »¹². S'il suffisait de s'informer pour apprendre, on serait alors tenté de considérer que l'on apprend beaucoup de choses chaque jour, plus encore chaque heure et chaque instant, d'autant plus que l'information est à la fois disponible et facilement, voire immédiatement accessible par le biais des médias. Rien ne serait donc plus facile, plus simple que l'apprentissage.

20 Toutefois, contrairement à l'information qui est facile d'accès, l'apprentissage n'est ni facile ni immédiat. C'est un processus qui demande, entre autres, du temps. Pour apprendre, il faut se donner le temps et donner le temps au temps ! Nul pédagogue n'a mieux explicité cette idée comme Jean-Jacques Rousseau : « Oserai-je, dit-il, exposer ici la plus grande, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre »¹³. Le souci d'un bon éducateur ne doit pas être de savoir gagner du temps, mais plutôt d'en perdre. Vouloir à tout prix gagner du temps, au lieu d'en perdre, fait obstacle à l'apprentissage au lieu de le favoriser. Le grand écrivain et pédagogue russe, Tolstoï, formule poétiquement cette règle comme suit : « Toute tentative de ce genre, loin de faire progresser, éloigne l'élève du but fixé, comme la main grossière, se mettrait à en déplier les pétales et la froisserait toute »¹⁴. Et Reboul d'en conclure que l'école devrait être « un lieu où on a tout son temps, tout le loisir d'apprendre »¹⁵. (1998 : 21).

L'apprentissage n'est pas une affaire de quantité mais de qualité. Les théoriciens de l'apprentissage soutiennent que l'information, étant facile d'accès et aisément acquise, non seulement tue la connaissance mais

¹² Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, Paris : Seuil, 1977, p. 257 ; traduit de l'américain *Steps to an Ecology of the Mind*, 1972 ; cité par Joseph Rézeau in : *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, Thèse pour le Doctorat de l'Université Bordeaux 2, 2001, p. 20

¹³ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation* (1762), Paris : Garnier-Flammarion , 1966, p. 112 ; cité par J. Rézeau, *op.cit.*, p. 21

Paris :
¹⁴ Tolstoï, *Articles pédagogiques*, cité par Lev Vygotski in : *Pensée et Langage*, (1934, édition originale en russe), Paris : La Dispute, 1997 (pour la traduction française), p. 279

¹⁵ Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris : PUF, 1980 (1991, rééd.), p. 21 ; cité par J. Rézeau, *op.cit.*, p.

annihile le besoin et le désir d'apprendre. Olivier Reboul écrit à ce sujet : « Le (télé) spectateur n'apprend pas parce qu'il apprend trop (...). Par la satisfaction qu'elle donne, par l'illusion de savoir qu'elle procure, l'information empêche d'apprendre »¹⁶. La deuxième occurrence du mot « apprendre », dans la citation, a le sens d'être informé ». Apprendre dans ce sens constitue, selon Reboul, le niveau minimal, le plus passif de l'acte d'apprendre : il s'agit de l'acte de recevoir de l'information. Alors que l'information provient de l'extérieur, l'apprentissage se fait par le sujet apprenant lui-même. Il est donc faux de dire que l'esprit humain est une *tabula rasa*. L'apprenant a dans sa tête des connaissances, des manières de raisonner, de penser le monde, etc. ; et on ne peut pas faire fi de ce qu'il sait déjà pour lui faire acquérir ce qu'il ne sait pas encore. En outre, on « ne peut transmettre des connaissances comme on transvaserait des contenus d'un récipient dans un autre (...) »¹⁷. Il ne suffit pas de recevoir des informations pour apprendre. Cela est d'autant plus vrai, plus évident que seul l'apprenant comprend, apprend, et personne d'autre ne peut le faire à sa place. Par conséquent, l'existence ou la possibilité d'une méthode valable pour tous les apprenants est un mythe ou une illusion. Ne pas tenir compte de toutes les raisons citées *supra*, fait que « le savoir enseigné glisse à la surface des apprenants sans même les concerner ni les imprégner. » (Giordan).

Ajoutons à cela que toutes les informations ne sont pas recevables par tout le monde. Selon l'heureuse formule d'André Giordan : « Le message n'est entendu que s'il est attendu ! ». Pour cela, ajoute Giordan, « l'apprenant et le médiateur doivent se poser le même type de question, avoir le même cadre de référence (vocabulaire compris) et une façon identique de raisonner. Encore faut-il qu'ils aient en plus le même projet et qu'ils donnent le même sens aux choses. Quand tous ces ingrédients sont réunis, un exposé, une présentation (article, exposition) est le meilleur moyen de faire passer le maximum d'informations dans le minimum de temps. » (André Giordan). La mise en œuvre de cette pédagogie suppose que les élèves soient attentifs et, bien entendu, motivés ; aient les prérequis nécessaires pour comprendre le discours de l'enseignant et qu'ils travaillent régulièrement. Si toutes les conditions citées *supra* ne sont pas satisfaites, cette pédagogie restera sans effet. C'est pourquoi elle est soumise à rectification¹⁸, au sens bachelardien du terme. En parodiant un mot célèbre du même philosophe, on peut dire que

¹⁶ Olivier Reboul (1980), *op.cit.*, p. 24

¹⁷ André Giordan, « Enseigner n'est pas apprendre », *op.cit.*

¹⁸ « (...) l'esprit scientifique, écrit Gaston Bachelard, dans *Le Nouvel esprit scientifique*, (1934), est essentiellement une rectification du savoir, un élargissement des cadres de la connaissance. Il juge son passé historique en le condamnant. Sa structure est la conscience de ses fautes historiques. Scientifiquement, on pense le vrai comme rectification de l'illusion commune et première. Toute la vie intellectuelle de la science joue dialectiquement sur cette différentielle de la connaissance, à la frontière de l'inconnu. L'essence même de la réflexion, c'est des comprendre qu'on n'avait pas compris. » (1934)

l'histoire de la pédagogie est l'histoire des erreurs des modèles pédagogiques.

Cf. Les critiques de Rabelais et de Montaigne sur le vase qu'on remplit = savoir par cœur n'est pas savoir.

Dès lors, il est aisé de comprendre l'attitude de certains pédagogues comme Roger Cousinet, Jean Houssaye, Yvan Illich et d'autres qui demandent à ce que soit éliminé le troisième terme du triangle pédagogique (savoir) : « professeur et élèves se constituent comme sujets sur la scène pédagogique, tant que le savoir est prié de faire le mort »¹⁹. Cousinet dénonce ce qu'il appelle « l'illusion pédagogique » en ces termes : « (...) moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher. » (op. cit.). Pour Cousinet, l'enseignement a des effets inhibitifs pour l'apprentissage, puisqu'apprendre ne consiste pas à simplement recevoir des informations mais à les chercher. Dans la même perspective de pensée, Ivan Illich pense que l'école obligatoire détruit chez l'enfant le désir d'apprendre.

Pour éviter les effets néfastes de cette pédagogie, trop centrée sur la transmission du savoir, Houssaye préconise la démarche inverse : le maître, au lieu de transmettre des connaissances, adopte la posture de l'« accoucheur » des connaissances naturelles de l'élève. Dit autrement : au lieu de faire apprendre des connaissances, il convient de faire apprendre à apprendre. Or, si l'on pousse à l'extrême ce principe, si on supprime le troisième terme du triangle pédagogique (savoir), on tombera dans ce qu'on appelle le « pédagogisme » : on apprend à apprendre sans rien apprendre. On substitue les connaissances procédurales aux connaissances tout court. Sans doute faut-il trouver un terrain d'entente, une voie moyenne, entre ces deux postures. Pas très pédagogue, pas très didacticien, « mais une combinaison des deux » : transmettre des connaissances sans perdre de vue le destinataire de ces connaissances ; Comprendre le fonctionnement de son élève, sans oublier de lui faire apprendre quelque chose.

S'il est vrai qu'on n'apprend pas seulement par l'enseignement, il n'en demeure pas moins que c'est à l'école et par l'école, soutient Reboul²⁰, que l'on apprend véritablement, et c'est cet apprentissage (scolaire) qui détermine, durablement, les autres formes d'apprentissage. Mais ce but ne peut être atteint que si l'on procède à une redéfinition des rôles, comme le suggère Olivier Reboul. Le maître doit accompagner et surtout s'abstenir de trop guider l'apprenant, d'où la mise en garde, formulée par Reboul, contre la tentation de vouloir trop guider : « On n'apprend pas un

¹⁹ Houssaye, Jean (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne : Peter Lang SA. 2ème édition, 1992, p. 152 ; cité par J. Rézeau, *op.cit.*, p. 56

²⁰ « (...) mais si faire apprendre n'est pas nécessairement le résultat de l'enseignement, il en est nécessairement le but. », O. Reboul, 1980, p. 101.

labyrinthe à des rats en les tenant en laisse, ni l'écriture à des enfants en leur tenant la main. Encore que « tenir soit la tentation de tous les pédagogues »²¹. Par contre, quand on s'obstine à trop guider l'apprenant dans sa démarche, ce qui est paradoxalement visé, ce n'est pas l'élève que l'on cherche à éduquer, instruire, mais plutôt le savoir à transmettre en vue de le lui faire acquérir, sans pour autant y parvenir vraiment à cause de la posture même du maître. L'apprenant n'apprend réellement que s'il comprend et l'enseignant ne peut réellement mener à bien sa tâche que s'il comprend comment l'élève comprend.

- 10 Dans ce cas, l'enseignant est tenu de changer constamment de rôles : tantôt guide, tantôt accompagnateur ; mais il est aussi celui dont le rôle est de gérer le savoir à faire acquérir et de mettre en scène des situations d'apprentissage. En un mot, l'enseignant est d'abord et avant tout un médiateur.

En résumé

- 20 L'apprentissage zéro est le premier niveau d'apprentissage. Au niveau zéro, apprendre s'applique à la simple réception d'une information provenant du monde extérieur. D'ailleurs, c'est le sens qu'à apprendre dans le langage courant, non technique. Exemple : par la sirène, j'apprends qu'il est midi. Apprendre, ainsi défini, n'est pas l'apanage de l'homme puisque les animaux et les machines apprennent aussi. Ce niveau d'apprentissage commande un changement minimal chez l'individu. À ce propos, Bateson ajoute qu'il est possible de classer les apprentissages en fonction du type d'erreur à corriger du fait que l'organisme ne fait que percevoir. L'apprentissage zéro se caractérise par la spécificité de la réponse. Celle-ci, étant soit vraie soit fausse, n'est pas susceptible de correction. L'apprentissage 0 est l'expérience directe avec le monde extérieur : « Je mets ma main au feu, et je me brûle ». Cela signifie que pour apprendre, c'est-à-dire pour ce savoir ce qui est une erreur, il faut déjà faire le mouvement.
- 30

²¹ O. Reboul (1980), *op.cit.*, p. 54