

Mars 2007

Hétérogénéité du processus d'apprentissage

Par Frantz Gacogne

Master de sciences cognitives

Enseignant BE Aïkido 4ème Dan

« Ce n'est pas l'intelligence qui permet aux enfants d'apprendre, ce sont les apprentissages qui développent l'intelligence. » Evelyne.CHARMEUX

Il s'agit d'une réflexion autour de la notion d'apprentissage et en particulier des avantages discutés de telles ou telles méthodes. Selon le principe de la référence (les trois méthodes de définition sont la dénotation, la connotation, la référence) j'utiliserai un exemple qui illustre bien mon propos :

L'école est le lieu de l'apprentissage du langage et plus particulièrement de la langue du pays. Notons au passage que l'essentiel de l'apprentissage de la langue parlée se fait avant et en dehors de l'école et donc sans le support d'une quelconque méthode, sinon un empirisme parental extrêmement varié. Il est un fait aussi que cet apprentissage par la pratique et sans le support d'une théorie produit lui aussi des résultats très variés. Mais il est difficile de savoir si les méthodes empiriques sont en cause ou si c'est le potentiel de savoir parental ou environnemental de l'enfant qui fait la différence observée. La langue écrite reste cependant l'apanage de l'école qui en systématise l'apprentissage.

On assiste à une polémique concernant les méthodes d'apprentissage scolaire de la langue qui oppose les partisans d'une méthode descriptive parmi laquelle le syllabisme fait figure de symptôme et d'une méthode dite « globale » qui prétend aborder la partie par le tout. Bien sûr les pédagogues éclairés s'offusquent à juste titre de cette dichotomie, tant il est probable qu'aucun enseignant ne s'acharne à systématiser l'emploi d'une méthode au détriment de l'autre. Il est vraisemblable en effet que l'apport d'outils en provenance des deux méthodes enrichit l'arsenal de la plupart des enseignants. Je cite cet exemple à l'appui de ma réflexion non pour en raviver les aspects polémiques mais pour en instrumentaliser les concepts.

Comme je le rappelais, l'apprentissage de la langue à l'école se distingue de l'apprentissage domestique par l'irruption de l'écriture et de la lecture. Or s'il est admissible que l'apprentissage des mots se fasse de manière globale car c'est la démarche la plus spontanée, la question se pose de maintenir cette « méthode » pour l'écriture. En effet quel père ou quelle mère apprendrait à un enfant que la bête à poil qui remue la queue est un « c » « h » « i » « e » « n » ? Tout le monde s'évertue à faire répéter « chien » à son enfant, les plus espiègles allant jusqu'à ajouter « CHien ... comme CHat » pour faire acquérir les prémisses de l'assimilation et de la discrimination. Pour écrire le mot chien en revanche le maître d'école va devoir faire remplir des pages d'écriture de C, de H etc... La difficulté va désormais être de faire relier ces exercices forts coûteux en attention et en efforts avec le mot « chien » et pire encore avec

l'idée de chien qui est tout simplement le fidèle compagnon de jeux bien éloigné de ces barbaries intellectuelles.

Il me semble en effet que le jeune cerveau porte un trait dominant : celui de vouloir arriver rapidement au but sans passer par de longues et coûteuses généralisations. L'abstraction si utile à terme est d'abord très dispendieuse en ressources cognitives. C'est la raison pour laquelle l'enfant qui définit une notion commence par la référencer (un empereur c'est comme Napoléon) et parvient plus tard à dénoter (un empereur est à la tête d'un empire). J'ai eu toutes les peines à faire admettre à ma belle fille que la recherche de la racine carrée d'un nombre s'apparente à la recherche de la longueur du côté du carré quand on possède la surface. Elle me jeta « je te pose une question de mathématique et tu m'embrouilles avec de la géométrie ». Je cherchais à lui faire comprendre la notion générale de racine, alors qu'elle voulait simplement trouver la racine de 16, raté !

C'est peut être cette pénibilité bien observable chez les jeunes enfants du primaire, qui pousse certains enseignants à explorer des méthodes moins génératrices de stress. Ils se basent sur un principe non dénué de pertinence que ce qui s'apprend facilement, s'apprend plus vite.

D'où cette idée corroborée par un célèbre test cognitif d'inversion d'ordre des lettres, que la reconnaissance des mots procède d'une perception globale à l'instar d'une vision gestaltiste. En effet le mot « cihen » n'est pas forcément perçu comme un anagramme de « chien », mais davantage si l'on écrit « le cihen aiobt la cranavae psase ». Par conséquent, il peut sembler intéressant d'inverser l'ordre des apprentissages : apprendre d'abord les mots, pour ensuite laisser découvrir que ces mots sont des assemblages non hasardeux de signes en nombre fixe et limité. La découverte des lettres rares sera probablement retardé, mais on économise en revanche le passage douloureux de l'abstraction de l'alphabet qui lui, ne veut rien dire et pour une jeune tête semble probablement ne servir à rien.

Toutefois, et c'est là que je veux en venir, le repérage des mots de la phrase est contingenté par la connaissance préalable des mots. Le mot « chien » sera repéré dans une phrase par analogie au bout de la troisième ou quatrième présentation, à condition qu'elles ne soient pas trop espacées dans le temps. Si l'anagramme « cihen » est plus repérable dans l'aphorisme de la caravane que dans le mot isolé, c'est que l'aphorisme est célèbre et déjà connu. Par conséquent, le repérage de mot entier est une compétence valide lorsque les mots sont déjà connus et commence à être efficiente pour la lecture lorsque tous les mots sont connus...c'est à dire jamais. C'est ici que la méthode syllabique présente un intérêt car il est plus rapide d'apprendre les 26 lettres de l'alphabet même si c'est aride car abstrait, voire d'apprendre les syllabes.

On voit ici le paradoxe : il est (relativement) rapide d'apprendre un nombre limité de concepts (les lettres et les syllabes) et cela semble remplir un premier objectif, mais l'enfant n'établit pas de rapport avec cet effort cognitif

et son usage de la langue écrite, encore moins parlée. En revanche il est long et peut sembler sans fin d'apprendre les mots, voire les phrases, mais cela procure une jouissance immédiate car les mots sont directement connectés sur le plan phonologique avec la signification familière au jeune enfant qui sait déjà (un peu) parler, et beaucoup plus écouter, car il interprète correctement des phrases qu'il ne sait pas encore construire.

Pour conclure, il me semble que le processus d'apprentissage de la langue écrite et parlée passe par des phases non homogènes durant lesquelles les techniques d'acquisition varient. Les phases avancées du processus ne reposent plus sur les mêmes bases cognitives que les phases rudimentaires. Aussi, un locuteur adulte peut trouver évidente la méthode globale car elle lui est parfaitement accessible, mais cette méthode repose sur des mécanismes déjà acquis (l'identification des phonèmes à partir des graphèmes et l'identification du sens à partir de la composition des phonèmes). Mon propos n'est pas d'apporter ma contribution à ce débat précis mais d'attirer l'attention sur les phénomènes d'accumulation de compétences qui rendent incompétents à discerner les méthodes d'apprentissage pertinentes au niveau élémentaire¹.

Cette dernière réflexion entraîne des conséquences sur la didactique experte en ce sens qu'il conviendrait peut-être de ne pas confier les débutants aux experts si ces derniers n'ont pas fait l'effort de visiter les étapes de leur propre parcours sans recourir à leur spécialité, mais uniquement en observant les méthodes qui les ont rendus experts. Cette dissociation entre savoir-faire et mécanismes du savoir, leur paraîtrait peut être aussi abstraite et absconse que le B-A-BA de leur enfance.

1 « Les opérations mentales sont invisibles à ceux qui les maîtrisent. » Jean PIAGET