

A propos de Jacotot

Entretien avec Philippe Meirieu

Maria-Alice Médioni

Texte publié dans MEIRIEU P. (présenté par) (2001). *Joseph Jacotot. Peut-on enseigner sans savoir ?*
Paris : PEMF, L'Education en questions
(pp. 30-35).

Philippe Meirieu : *"Situations d'apprentissage", "construction des savoirs" sont des expressions qui circulent beaucoup, qui figurent maintenant dans tous les textes officiels, dans toutes les recommandations faites aux enseignants. Pourtant, on peut être inquiet parfois de voir comment les choses sont effectivement retraduites sur le terrain. Pouvez-vous dire ce que ces expressions proches de la pensée de Jacotot, signifient pour vous ?*

M-A. Médioni : Il y a d'abord un deuil à faire pour l'enseignant, c'est celui de la transmission de ce qu'il sait. Parce qu'il sait, justement, il a évacué les difficultés et les obstacles liés à l'acquisition de ce savoir qui a valeur d'évidence aujourd'hui pour lui. Il lui faut donc faire un effort énorme pour revisiter ce savoir et comprendre quels sont les concepts-clés nécessaires pour que ses élèves le construisent à leur tour. La transmission sociale des savoirs (d'une génération à une autre) ne peut se réaliser sans un processus de construction personnelle qui s'opère lorsqu'on est confronté à des situations d'apprentissage. C'est le sujet qui apprend — un enfant, un adolescent, un adulte en formation — mais c'est l'enseignant qui doit réfléchir aux situations les plus pertinentes qui permettent cet apprentissage.

P. M. : *Comment alors penser une situation d'apprentissage ?*

M-A. M : Certainement, donc, en tenant compte à la fois de la dimension cognitive et des impératifs de la transmission des savoirs mais aussi et d'abord, nous semble-t-il, comme une situation de réussite. *"La réussite n'est pas un vœu pieu, une pétition de principe, mais un outil méthodologique qu'il faut apprendre à maîtriser dans le détail"* (GFEN, 1999).

Juste avant la démarche, il est important d'en faire apparaître les enjeux aux yeux des élèves : ce n'est pas seulement des techniques ou un peu d'espagnol, de maths ou d'histoire, qu'on va apprendre. La démarche repose sur un pari positif, celui des potentialités immenses, de chaque individu, autrement dit, le pari de l'éducabilité, ou, comme nous le disons au Groupe Français d'Education Nouvelle, le pari du Tous Capables. *"C'est la mise en œuvre d'un parti pris, celui de la réussite de tous : parti pris éthique, bien sûr, mais qui repose concrètement sur un dispositif donnant vie à cette idée dans ses moindre détails"* (GFEN, 1999).

P. M. : *Comment concrètement organiser, alors, une situation d'apprentissage ?*

M-A. M : Un savoir peut répondre à des questionnements, des préoccupations ou des besoins déjà existants chez les apprenants mais c'est loin d'être le cas le plus fréquent, comme chacun le sait d'expérience : le plus souvent, il est indispensable de créer l'intérêt, de "mettre en mouvement" les apprenants vers le savoir. La mise en mouvement vers le savoir — le désir d'apprendre — s'opère à partir d'une situation décalée, inattendue, insolite, voire humoristique, qui va intriguer, soulever des questions ou obliger à reconsidérer d'un regard

neuf ce qu'on avait toujours cru aller de soi. C'est la première condition d'une situation d'apprentissage : solliciter, créer le désir d'aller plus loin, de s'impliquer, de se lancer, d'agir.

P. M. : *Une fois ce mouvement crée, que doit faire l'enseignant ?*

M-A. M : L'enseignant devra partir de ce que savent déjà les élèves, de leurs représentations, pour rassembler les observations, les savoirs dont chacun est porteur. Ces savoirs, mis en commun, ont comme avantage d'enrichir le groupe dans son ensemble et chaque membre en particulier et d'ouvrir à des questionnements par la mise en évidence de contradictions, par exemple.

La difficulté, ici, pour l'enseignant est de savoir accueillir ces savoirs et ces représentations tels quels, dans cette phase, sans "corriger" les erreurs, mais en mettant en évidence les répétitions et les contradictions, non pas en les nommant, mais en créant les conditions pour que les élèves eux-mêmes les travaillent : par exemple, par une prise de note qui permette aux élèves de visualiser ces phénomènes et provoque déjà une première mise en questionnement pour eux.

P. M. : *Et comment passe-t-on, ensuite, à la construction de nouveaux savoirs ?*

M-A. M : Pour qu'il y ait construction d'un nouveau savoir, il faut qu'il y ait rupture avec un savoir ancien, avec des représentations antérieures — c'est-à-dire les idées que le sujet se fait d'une réalité à partir de son expérience, son histoire personnelle, ses souvenirs, son milieu social —, qui ne sont plus opératoires pour résoudre un nouveau problème. Cette nécessité contraint l'enseignant à chercher, pour tout contenu de savoir, quel est le problème à résoudre pour les élèves et à bâtir une situation qui les oblige à se confronter à ce problème, qui les mette dans une "impasse" dont ils ne peuvent sortir que par une rupture avec leurs anciennes représentations ou formes de pensée.

Ce qui est le propre des situations d'apprentissage, c'est non pas tant ce qu'elles permettent de faire (après tout la "vie" nous place aussi constamment en situation de faire pour apprendre) que ce qu'elles permettent de dépasser, si ce "faire" (et donc la situation dans laquelle il s'opère) porte en lui les conditions d'une remise en question de ce qu'on pensait, de ce qu'on savait faire : c'est ce qu'on nomme une "rupture" (plus exactement un ensemble ou un réseau de ruptures). La condition pour que s'opèrent les ruptures avec les états antérieurs de connaissance et de savoir-faire, c'est la rencontre d'un problème, d'une impasse, qui va rendre indispensable un "bond qualitatif" dans le domaine de savoir concerné. Par problème, on n'entend donc nullement ici un exercice d'application permettant de vérifier la compréhension d'un théorème mathématique préalablement enseigné mais une situation ouverte, génératrice d'un processus de recherche conduisant à l'élaboration de nouveaux savoirs ou compétences et à une réorganisation de sa manière de voir les choses.

P. M. : *Pouvez-vous donner quelques exemples de cette démarche ?*

M-A. M : En mathématiques, pour faire construire le concept de numération — connaissance perçue comme banale mais enjeu d'une grande aventure humaine —, on propose aux enfants, ou aux adultes en formation, après leur avoir distribué l'équivalent de 30 allumettes : *"Si ces allumettes représentent des objets à vendre, comment savoir (et faire savoir) combien il y en a, en supposant que vous êtes dans un pays où l'on ne sait compter que jusqu'à quatre"*. Les apprenants se trouvent du coup confrontés à un *"impossible à compter, en se heurtant au butoir d'une quantité supérieure aux moyens opératoires immédiatement disponibles"*.

La démarche sur la numération conduit à découvrir le concept de position et le rôle du zéro et à s'interroger sur l'élaboration de notre système de numération, que nous considérions jusqu'alors comme allant de soi.

Dans une démarche en histoire, sur le 6 février 1934, les différents groupes doivent, en prenant appui sur un témoignage de l'époque, rédiger une déposition devant une commission parlementaire d'enquête chargée de tirer au clair les événements de cette journée. L'audition des différentes dépositions révèle des contradictions manifestes. La confrontation des questions qui surgissent avec l'événement rapporté par l'animateur oblige à une réflexion sur l'utilisation critique du document historique.

Dans la classe de langue, les situations-problèmes peuvent être de plusieurs sortes. Ce sont les problèmes concrets à résoudre qui vont provoquer la prise de parole, par exemple. Dans ce cas, il y a, également, dépassement d'un savoir ancien — de type communicatif ou de l'ordre de la compétence — et aussi une dynamique qui s'enclenche. Le texte-puzzle à reconstituer conduit à s'interroger sur les indices de cohérence et les marques de cohésion d'un texte là où on ne voyait qu'une juxtaposition de phrases ou de mots. D'autres situations (semi-improvisation, traitement de l'erreur dont on ne parle qu'après...) vont permettre de construire un savoir sur la langue. Ce n'est pas d'ordre conceptuel, mais il y a nécessité d'un dépassement parce que les élèves s'étonnent, protestent. Le travail en grammaire présente davantage des situations-problème telles qu'on peut les trouver dans le champ scientifique. L'enjeu est double : il est bien sûr dans le savoir nouveau qui a été construit, mais il est aussi dans la démarche qui a conduit à l'élaboration de ce savoir, démarche productrice de confiance en soi, en sa capacité à inventer et à relever les défis, démarche scientifique (et citoyenne), par la fabrication d'hypothèses et les procédures de leur validation collective et argumentée.

P. M. : Tout cela n'oblige-t-il pas à concevoir différemment le rôle de l'enseignant pour pouvoir organiser l'apprentissage ?

M-A. M : Pour que les élèves puissent devenir autonomes, pour qu'ils se construisent un autre rapport au savoir, l'enseignant doit apprendre à être présent autrement dans la classe. Il n'est plus celui qui explique et contrôle mais celui qui est totalement à l'écoute de ce qui se passe, des questions que se posent les élèves, de leurs difficultés, de leurs trouvailles, de leurs impasses : il est présent pour relancer une question, soulever une contradiction, faire préciser, faire argumenter, faire que les processus débouchent sur une conclusion ou une formulation, même provisoire, faire avancer le groupe dans une recherche commune.

Le rôle de l'enseignant va donc être celui d'un organisateur, d'une personne-ressource capable d'installer des situations propres à permettre cette construction : par ses consignes de travail, par le rappel des échéances à respecter, par le rappel de l'impératif de production. Il devra aussi se saisir des conflits qui surgissent par la confrontation des différences et de la déstabilisation pour que les élèves soient amenés à affiner, à argumenter, à modifier leur comportement vis-à-vis du savoir. Ceux-ci, en effet, ont sans arrêt besoin de certitudes parce qu'ils en ont déjà beaucoup. L'absence de certitudes — ce qui ne veut pas dire absence de repères — permet de se construire la capacité à se poser des questions. De façon paradoxale, l'absence de conflit — quand on est tous d'accord parce qu'on ne veut pas, ou qu'on n'ose pas se poser de questions — peut aboutir à des violences. De même, parce qu'on travaille dans le conflit, peut naître la solidarité : si on accepte d'être déstabilisé, on peut aussi se révéler capable de coopérer avec les autres.

C'est donc une nouvelle conception du métier d'enseignant, "au coude à coude", suscitant et maintenant le processus de recherche, plutôt que "face à face", expliquant et contrôlant.