

Comment apprendre : les apports de l'éducation nouvelle (extrait des Chemins de l'apprentissage, ch. 1, Francine Best)

Il faut tout d'abord souligner que le concept même d'apprentissage, dans son opposition au couple de notions "enseignement / réception passive", est apparu, dans le champ de la pédagogie à partir des thèses de l'Éducation nouvelle.

En effet, apprendre est un acte posé, opéré par le sujet-apprenant. Or la "révolution copernicienne" tentée par l'Éducation nouvelle consiste bien à centrer toute action éducative sur le sujet-apprenant, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte. Centrer l'éducation (voire le système éducatif - comme le veut la loi d'orientation de 1989, dont on n'a pas assez dit qu'elle consacrait en loi ce principe de l'Éducation nouvelle) sur l'enfant, sur le jeune en situation d'apprendre et de se construire, est le projet de l'Éducation nouvelle. Apprendre est un acte. Remplaçant la réception passive des théories ou des concepts forgés par les autres, l'agir et le faire constituent le ressort des méthodes d'éducation active que prône l'Éducation nouvelle. L'importance particulière de la main dans tout acte d'apprendre a été de façon magistrale, soulignée par [Tony Lainé](#). Mais, auparavant, Piaget et Wallon, les fondateurs de la psychologie de l'enfant, et, d'une certaine manière de la psychologie cognitive dont on fait si grand cas aujourd'hui, avaient démontré, expériences cliniques à l'appui, que l'intelligence du monde physique, que la compréhension d'une situation et sa conceptualisation puisent leur dynamique dans des actions à la fois motrices et mentales, vécues par les enfants dès leur plus jeune âge. Et c'est incontestablement en s'appuyant sur les oeuvres de ces deux grands psychologues que l'Éducation nouvelle a pu éclairer scientifiquement ce qui aurait pu ne rester qu'une intuition : c'est en agissant que l'on apprend. Il n'est pas étonnant, dès lors, que les CEMÉA, pour ne prendre que leur exemple, aient déployé cette idée surtout dans le champ des activités manuelles. On peut se reporter aux nombreux articles écrits par Robert Lelarge où, très visiblement, le fait d'agir, de faire un objet, de le concevoir, de le fabriquer, de savoir mesurer, de démontrer, de "géométriser", de connaître les matériaux et les outils utilisés, transforment le concept même d'objet.

Autre trait connexe à l'agir et au faire : le mouvement, la motricité sont présents en tout acte et, qui plus est, peuvent devenir objet ou finalité d'apprentissages. On apprend à courir vers un autre, à lancer une balle dans une cible... en courant... mais pas n'importe comment..., en lançant... mais pas n'importe comment ; courir, lancer, nager, sauter s'apprennent pour s'ajuster à une situation et à un but de façon intelligente, où l'adaptation du geste au milieu environnant se réalise progressivement par essais successifs. Nous touchons là à une autre caractéristique de l'Éducation nouvelle : l'expérimentation. C'est en expérimentant un geste, une hypothèse, en "s'essayant", avec des conduites d'essais et d'erreurs comprises, que l'on apprend. Pour apprendre, il ne suffit pas de lire et d'accumuler le savoir et l'expérience des autres... En physique, en géographie, dans toutes les sciences, il faut chercher, émettre des hypothèses explicatives, mettre à l'épreuve ses idées pour apprendre vraiment. Et écrire vraiment (écrire "pour de bon", disent les enfants) c'est aussi expérimenter des idées, des images, le stylo à la main, pour les mettre à l'épreuve de la lecture des autres...

L'Éducation nouvelle insiste constamment sur l'importance des groupes de pairs pour apprendre (comme l'indique Roger Cousinet dans le Travail Libre en groupes). Apprendre en discutant, en s'opposant, en cherchant ensemble la solution la plus juste à un problème, c'est là le trait essentiel d'une pédagogie interactive - dont Françoise Platone dit fort justement qu'elle trouve sa source ou ses antécédents dans les méthodes actives - ou encore d'une pédagogie

fondée sur l'activité et l'action. Apprendre ensemble, dans le dialogue qui oblige à l'abstraction, à la conceptualisation, et non dans l'isolement ou l'égoïsme poursuivi au-delà de l'âge auquel il est omniprésent, tel est l'un des choix majeurs de l'Éducation nouvelle. Éducation et socialisation vont de pair, au cœur des apprentissages. Mais une telle vie sociale et intellectuelle ne prive nullement l'expérience de son aspect personnel. Centrée sur la personne, fondée sur le respect de la personnalité se construisant, l'Éducation nouvelle invite à tout moment, à la personnalisation de l'expérience, à la personnalisation de l'apprentissage. Ahmed, Gaëtan, Edwige, Fatima n'apprennent pas de façon identique. Cette individualisation ou, pour mieux dire, cette personnalisation des apprentissages, est la hantise des pédagogues car les pratiques de différenciation des apprentissages restent difficiles. Difficiles mais toujours espérées et tentées pour que, grâce à un apprentissage, l'appropriation du savoir soit bien réelle, pour que l'acte d'apprendre soit l'acte personnel d'un sujet caractérisé simultanément par des traits affectifs, intellectuels et culturels.

L'expérience personnelle joue constamment dans les apprentissages, jusque et y compris les plus abstraits, les plus conceptuels. Cela, l'Éducation nouvelle, qui se veut globale parce que toute personne est une globalité, l'a toujours mis en avant ; si elle se méfie des apprentissages trop collectifs ou trop intellectualistes qui refuseraient l'originalité et la spécificité de chaque être humain. C'est aussi parce que la personne est un tout que le désir d'apprendre, présent en chacun à sa manière propre, est appelé par l'Éducation nouvelle comme ressort, motivation de l'apprentissage. L'intérêt pour un objet, une lecture, une pièce de théâtre, une musique, un paysage, un problème historique est la manifestation du désir de comprendre et d'apprendre. C'est la raison pour laquelle Claparède fait de l'intérêt la dynamique même de l'apprentissage et que, selon lui, la relation entre le sujet apprenant et le réel physique et social n'est vivante et efficace que si cette relation avec tel ou tel savoir sur le monde est bien assurée dès le départ. Sans cet intérêt - sans motivation, dit-on aujourd'hui - l'attention est de courte durée, la tension intellectuelle se délite et l'apprentissage ne se fait pas. La relation entre le sujet et l'objet à comprendre n'est pas innée. Il appartient à l'éducateur de favoriser l'émergence et la genèse de cet intérêt, garant de l'avenir d'un apprentissage.

Comment faciliter cette émergence sans imposer un "intérêt pour" ce qui est proprement impossible ? "Faire naître les intérêts", "motiver" sont des actes éducatifs pleins d'embûches et d'incertitudes.

Afin de répondre à cette question, ou de proposer une solution à ce problème, j'ai tenté de promouvoir, à l'instar de Sartre, mais surtout dans la ligne de l'Éducation nouvelle, la notion de situation : situation inductrice d'apprentissages, situation pédagogique, comme l'on voudra. Mais il faut alors rappeler sans cesse la signification exacte de cette formule "situation d'apprentissage". Celle-ci implique que l'enseignant, l'animateur ou l'éducateur inventent et mettent en place une situation matérielle précise, dans un lieu déterminé, une salle de classe, une prairie..., et ne laissent pas les apprenants attendre que viennent à leur esprit, comme par magie, le désir d'apprendre ou l'intérêt pour telle ou telle "chose". Non, les objets d'intérêt sont présents, les problèmes pour comprendre tel ou tel phénomène physique, social, biologique, géographique ou littéraire ont une face visible, palpable, sur laquelle vont opérer la perception, l'observation, l'intelligence. De cette relation ou de ce tissu de relations, présents dans la situation, vont naître des intérêts, qui seront exprimés, "parlés" avec les autres apprenants. Les études de milieux désignées aujourd'hui, de façon bien plus vague, par les termes d'"éducation à l'environnement" constituent des situations typiques à partir desquelles se forment les intérêts pour les phénomènes humains et géologiques inscrits dans les paysages

; des apprentissages précis et rigoureux, qu'ils soient de l'ordre de la géographie, de la biologie, de l'histoire, de l'économie ou de la géologie vont ainsi s'effectuer...

En créant des situations d'apprentissage susceptibles de faire émerger des intérêts, les tenants de l'Éducation nouvelle dépassent l'opposition entre apprentissages systématiques et apprentissages occasionnels. Des apprentissages réglés, ordonnés, approfondis qui prennent leur sens et gardent durablement leur signification et leur intérêt se mettent en place dans la pensée de l'apprenant à partir du problème ou des questions se dégageant de la situation. L'opposition occasionnel/systématique est alors dépassée. On devrait plutôt parler d'apprentissage méthodique, ce à quoi ne se refuse nullement l'Éducation nouvelle.

Intérêt, situation, expérience personnelle, expérimentation, action, activité, agir et faire sont des concepts, clés de l'Éducation nouvelle, qui fonctionnent au sein de tout véritable apprentissage et en sont les vecteurs. Sinon, le risque est grand de vider le terme "apprendre" de son sens vivant et dynamique, et de voir se fondre dans un tout teinté de passivité l'apprentissage et l'enseignement.

Extrait des Chemins de l'apprentissage, CEMÉA, Ed. RETZ