

« *Apprendre autrement* »

Marie-Noëlle **Chamoux**,

in P. Rossel (dir.), *Demain l'artisanat ?* Paris, Genève, PUF – IUED, 1986, p. 211-335.

Dans les villages indiens Nahuas de la Sierra de Puebla au Mexique¹, il n'existe pas de *cursus* rigides, d'étapes codifiées, de rituels initiatiques, d'examens de passage dans le processus d'acquisition des savoir-faire techniques. *Les rituels qui existent sont propitiatoires, mais ne définissent pas des étapes de l'apprentissage.*

L'apprentissage intervient dans un temps et un espace non affectés

Le temps et l'espace d'apprentissage ne sont pas prédéfinis : toute heure et tout endroit sont à priori propices, et ce sont les circonstances concrètes qui les transforment momentanément en espace-temps de transmission. Bien entendu, certaines circonstances sont plus favorables que d'autres, mais aucune n'est par avance spécialement exclue. C'est pourquoi la durée de ce qu'on pourrait nommer *les actes élémentaires d'enseignement* – définis comme des actes ininterrompus visant la transmission de savoirs et d'habiletés – peut aller de quelques secondes à plusieurs heures consécutives.

L'absence de secret délibéré

Rien, ou presque, de l'activité des adultes n'est dissimulé volontairement à un groupe d'âge ou à un groupe de sexe. En ce qui concerne l'agriculture et les diverses activités artisanales, l'accès aux savoirs n'est pas protégé de façon spéciale. Il est à la portée de tous, à une seule condition : *la participation à la vie familiale et communale.*

Les conceptions indiennes de l'éducation

Les deux phases de l'action pédagogique

Dans une première étape, les adultes éducateurs sont relativement passifs ; c'est la phase passive. Dans une seconde étape, ils deviennent plus actifs (phase active). Ces termes se réfèrent, bien sûr, aux conduites des adultes et non à celles des enfants qui sont toujours actifs dans ces processus.

Les modèles indigènes de normalité des étapes de développement et d'apprentissage ne sont pas des échelles d'évaluation des individus.

Ils ne servent pas à constituer des "classes" d'âge raffinées, ni à juger les aptitudes d'un enfant, si bien qu'ils ne constituent pas une contrainte pour ce dernier.

Si les Indiens trouvent légitime de s'inquiéter d'un retard, lorsqu'il est important et manifeste, ils trouvent inconcevable - voire choquant et inhumain - d'essayer de "pousser" un enfant, de lui faire brûler les étapes. Contre un retard évident, on recourra aux soins d'un guérisseur ou chaman (*tlamatqui* en nahuatl). Mais on agit aussi pour prévenir des retards éventuels, par le moyen de rites propitiatoires.

Ainsi, un petit mammifère déprédateur, appelé "mapache" (coati), a la réputation d'être très fort et très combatif. Les Indiens disent qu'il peut mettre en échec plusieurs chiens. Aussi, dans les six mois qui suivent la naissance d'un enfant, il faut mettre dans la main du bébé une patte de "mapache" (une "main", littéralement), au lever du soleil. Si c'est un garçon, il pourra plus tard

¹ Chamoux, M.-N., *Indiens de la Sierra. La communauté paysanne au Mexique*, L'Harmattan, Paris, 1981.

mettre ses ennemis hors combat d'un seul coup de poing, ou il sera agile pour grimper aux arbres. Si c'est une fille, elle saura faire des galettes de maïs très fines.

Formes d'actions pédagogiques

La contrainte directe pour obliger à apprendre est utilisée de façon rare, mesurée et spécifique

Une idée profondément ancrée conditionne l'attitude à l'égard des très jeunes enfants : on ne peut rien leur apprendre, et il est inutile de les contraindre, de les châtier, de les réprimander car "ils sont petits, ils ne savent pas". Celui qui se livrerait à des actes autoritaires ou punitifs sur eux soulèverait l'indignation et serait traité de bourreau d'enfant, à moins qu'il ne soit ivre ou fou. On se borne à attendre que les petits montrent d'eux-mêmes la maturité nécessaire, et on leur laisse tout le temps qu'il faut pour y arriver. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, des éléments de contrainte apparaissent. Ils doivent assumer certaines responsabilités à partir du moment où ils en sont capables, et subir quelques entraînements.

Les tâches demandées sont de transporter de petites charges, balayer la maison, surveiller les plus petits, égrener le maïs. Une fois les enfants aptes à ces activités, les parents admettent difficilement qu'ils refusent de le faire, mais n'emploient pas pour autant le châtiment pour les y contraindre : "ils ne savent pas, ils ne savent que jouer", dira-t-on.

Dès trois ou quatre ans, on fait porter de petites charges aux enfants, par exemple quelques morceaux de bois de chauffage. La charge est proportionnelle aux forces de l'enfant, et les petites quantités ainsi transportées ne peuvent véritablement pas aider à l'approvisionnement de la maisonnée. Le but est ici l'entraînement physique et non l'utilisation de la force de travail de l'enfant. J'ai vu ainsi un petit garçon d'environ quatre ans pleurer en montant une côte, une charge de bois sur le dos. Sa mère, chargée de bois et d'un bébé, s'arrêtait, l'attendait, l'encourageait, l'appelait patiemment ; mais à aucun moment elle ne lui proposa de prendre sa charge, ni d'abandonner dans le chemin les quelques morceaux de bois qu'il transportait, bien que le village n'ait été qu'à trois cents mètres et que deux voyages auraient été possibles. La mère ne réprimandait pas le petit.

Aux approches de l'adolescence, en moyenne vers dix ou onze ans, l'enfant est soumis à une action des adultes nettement plus fréquente, contraignante et systématique en vue de l'apprentissage des compétences techniques. Elle embrasse aussi un champ plus grand d'activités. Elle vise à donner à l'enfant la maîtrise des techniques et des connaissances nécessaires à la survie d'un foyer paysan. C'est la phase active de l'apprentissage, par opposition aux phases précédentes passives. On juge que le temps est venu, pour le jeune, de devenir "responsable".

Le recours à des formes marquées de châtiments et récompenses est rare.

a- Les punitions physiques

n'interviennent que dans la phase active de l'apprentissage, aux approches de l'adolescence. Les Indiens évitent le plus possible le recours à des punitions. Quand ils le font, ils semblent préférer celles qui sont directement utiles à l'incorporation physique des techniques.

b- Les sanctions morales

La sanction négative habituelle, celle qui accompagne tout processus d'apprentissage et qui est considérée comme la plus normale, est... le rire. Châtiments divers et même menaces ne sont que des recours exceptionnels. Ce rire-sanction n'humilie pas l'apprenti. *On rit non pas de la personne, mais de l'objet biscornu* qu'il a produit : la galette de maïs avec des "coins" et non pas bien ronde, la ceinture toute irrégulière et non pas bien droite, etc.

c- Les récompenses

Contrairement aux punitions, qui sont réservées aux préadolescents, la récompense verbale est pratiquée depuis la plus tendre enfance, dès les apprentissages les plus précoces (prendre, manger, marcher) et durera jusqu'à l'âge adulte. Elle prend la forme d'une joie bruyante de l'entourage

devant les succès de l'enfant, d'exclamations prenant l'assistance à témoin : "Comme c'est beau ! Comme c'est bien !...". Vis-à-vis des tout-petits, l'encouragement verbal ne prend jamais la forme d'une sollicitation directe ("allez", "essaie encore", etc.) et encore moins d'expressions négatives ("ce n'est pas bien", "oh ! le vilain", etc.).

L'incitation au désir d'apprendre : principe de base explicite de la pédagogie indienne.

Pour les Indiens, l'apprentissage part de la volonté de l'apprenti et non de celle des adultes éducateurs. Ces derniers doivent se contenter de la stimuler.

Les exhortations à apprendre insistent sur la nécessité pour l'apprenti d'observer attentivement les choses et les actes à accomplir et de se souvenir des observations. En quelque sorte, on lui indique une méthode : l'observation attentive, qui relève - comme le désir d'apprendre - d'un travail de l'individu sur lui-même.

Les techniques d'apprentissage

L'observation attentive des procès techniques est la méthode la plus générale.

Pour les Indiens, observer comment on fait telle ou telle chose semble être la méthode en laquelle on a le plus confiance pour réussir une transmission de savoirs et de savoir-faire. L'apprenti doit bien regarder quels gestes on doit faire, dans quel ordre, quels sont les effets sur le matériau travaillé et quels sont les indices repérables de l'état du matériau. Ceci requiert une minutie de l'observation, et une mémorisation des faits observés. Pour cela les seules consignes données clairement aux jeunes par les adultes sont de "bien regarder", de "bien se concentrer" sans plus de détail.

Le recours à l'explication verbale d'un procédé est rare.

L'usage limité de la parole s'observe au cours des moments d'apprentissage, aussi bien chez l'apprenti que chez celui qui fait fonction d'instructeur. Le premier ne pose pas de questions ; le second ne donne pas d'explications, ne fait pas de commentaires, ne récite pas d'algorithme (ou formule, recette). Les savoirs et les savoir-faire les plus divers sont proposés de cette façon, même dans des cas où nous ne l'aurions jamais imaginé : techniques agricoles, culinaires, artisanales, mais aussi dans la transmission des méthodes chamaniques qui sont avant tout un savoir-dire.

En ce qui concerne les prières chamaniques, élément essentiel dans la religion indigène, la transmission se fait sans aucun apprentissage par cœur de textes préétablis. C'est l'habileté à produire une prière qui fait le chaman et non la connaissance d'oraisons stéréotypées. L'idée même d'apprendre par un discours paraît absurde, inefficace et hétérodoxe.

Les "essais et erreurs" ne sont pas une étape inéluctable dans les apprentissages techniques.

Dans la plupart des cas, on verra des Indiens réussir d'un coup le maniement d'un outil nouveau, sans essai préalable. Ainsi des jeunes gens apprennent à conduire en épiant - c'est le mot - les chauffeurs des autocars dans lesquels ils ont l'occasion de monter. On a même vu un Indien apprendre à chanter en se contentant d'écouter durant cinq ou six heures sans jamais proférer une note.

Les instructeurs ne recourent pas aux simulations pour transmettre un savoir.

Pour enseigner quelque technique à un jeune, les adultes réalisent la technique sous les yeux de l'apprenti, en grandeur nature. De même, quand ce dernier passe à l'action, il tente de réaliser un véritable produit, avec des outils et des matières véritables. Seulement, on lui donne un ouvrage moins long à terminer : un seul sillon à sarcler, une broderie de serviette plus petite que celle d'une blouse, une poterie en miniature, une ceinture de fillette et non de femme, etc.. La seule contrainte exercée est celle de le reprendre quand il s'arrête pour jouer.

La réussite se manifeste en ce que le produit élaboré par l'apprenti devient valeur d'usage dans la famille, et plus encore lorsqu'il est possible d'en faire une valeur d'échange en le vendant sur le marché.

L'adulte instructeur met très rarement la main à l'ouvrage de l'apprenti, même pour corriger des erreurs. C'est un comportement assez logique, étant donné l'accent mis, par les Indiens, sur l'autoformation. Il est sans intérêt didactique d'aider le jeune à produire un objet parfait, car l'objectif n'est pas la perfection d'un produit, mais l'efficacité d'un producteur.

La cohérence des modalités d'enseignement et d'apprentissage

On peut percevoir deux ensembles cohérents, deux axes.

1. La pédagogie ne peut être mise en œuvre que si la participation à deux institutions sociales, la famille et la communauté locale, est effective.

2. "L'âme" n'est pas donnée au départ, mais vient progressivement.

L'arrivée de "l'âme" est un processus spontané de croissance et de maturation, sur lequel les adultes ne peuvent avoir qu'une action limitée. Ils peuvent veiller à ce qu'elle reste ou revienne. Les retards du développement et les maladies ne s'expliquent pas par la constitution d'un enfant, mais par des perturbations de vigilance des adultes.

Les modèles de développement moral ne sont que des guides pour repérer si tout se passe bien. L'autoritarisme est une absurdité, puisqu'on ne peut forcer les étapes. Le rire-sanction, et la qualité si particulière qu'il revêt chez les Nahuas, ne peut viser un individu, lequel ne saurait être responsable de ces immaturités. Les punitions ne sont envisageables que lorsque l'enfant a déjà acquis une bonne partie de son "âme" (ou de sa conscience). En bref, la pédagogie ne peut ni modifier, ni corriger le processus d'acquisition de l'âme. Elle ne peut que veiller à ce qu'il ne soit pas entravé, et à conserver les acquis. Elle peut aussi attirer l'attention du jeune sur sa propre maturation et sur les modèles à suivre.

D'une certaine façon, celui qui a le plus de possibilités d'action sur l'apprentissage, c'est l'individu lui-même, c'est l'élève. Il peut favoriser la venue de son "âme" par une sorte de *concentration* ou de *rassemblement sur soi*, ce qui revient au même.

Se concentrer, c'est vital au sens le plus littéral. C'est peut-être par cette notion que se trouve le mieux éclairée une caractéristique de la pédagogie indienne : l'accent mis sur l'observation, plutôt que sur la verbalisation, dans la transmission des connaissances. Si, pour les Nahuas, l'éducation c'est avant tout se construire soi-même, non point ingurgiter des formules toutes faites, la subordination de la transmission verbale à d'autres procédés se justifie. Le langage et les catégories symboliques interviennent, mais comme des éléments que la société offre à l'individu pour qu'il les élabore, et non comme des schémas à reproduire mécaniquement.

Marie-Noëlle Chamoux
Centre national de la recherche scientifique, Paris

Texte intégral :

http://www.researchgate.net/publication/32223244_Apprendre_autrement

Contracté par Jean-Pierre Lepri