

Les Apprentissages autonomes

John Holt, éd. L'Instant Présent, 2011, 184 p.,

trad. Cristelle Barillon, Laurence Holvoet, Victorine Meyers, Claudia Renau et Juliette Zara.

Lorsque des personnes réelles parlent, les enfants veulent entendre leurs voix, voir leurs visages et ils en retirent beaucoup.

Le mot clé est *accès* : aux personnes, aux lieux, aux expériences, aux lieux où l'on travaille, à tous les lieux où l'on se rend – villes, campagnes, rues, bâtiments. Nous pouvons aussi mettre à la disposition des enfants des outils, des livres, des enregistrements, des jouets et toutes autres ressources. Dans l'ensemble, les enfants sont plus intéressés par ce que les adultes utilisent réellement que par les petites choses que nous achetons exprès pour eux. Toute personne qui a observé des enfants dans une cuisine sait qu'ils préfèrent jouer avec les vraies casseroles plutôt qu'avec quoi que ce soit qui a été fabriqué par *Fischer Price* ou *Lego*. 15¹

Non seulement la leçon non sollicitée ne conduit pas à un apprentissage, mais – et ça a été difficile pour moi à comprendre – pour l'essentiel un tel enseignement *empêche* l'apprentissage. Et ça, c'est une vraie catastrophe. D'un enseignement qui n'a pas été sollicité ne résultera pas un apprentissage, mais en découlera au contraire un *obstacle* à l'apprentissage. Les parents l'observent très souvent. 16

Ce dont les jeunes enfants ont besoin c'est d'avoir l'occasion de voir des enfants plus âgés et des adultes choisir et entreprendre des tâches variées, puis travailler dessus pendant un certain temps jusqu'à ce qu'ils aient terminé. Les enfants ont besoin de comprendre les processus qui mènent à un bon travail. La seule manière qu'ils ont d'apprendre combien de temps et d'effort il est nécessaire pour fabriquer, mettons, une table, c'est d'être en mesure de *voir quelqu'un fabriquer* une table, du début jusqu'à la fin. Ou peindre un tableau. Ou réparer un vélo, ou écrire une histoire, ou toute autre chose. 18

On se souvient mieux de ce qu'on arrive à comprendre tout seul. Et, à chaque fois qu'on comprend quelque chose tout seul, on *prend confiance dans sa capacité à comprendre les choses tout seul*.

Oui, les enfants veulent apprendre, mais de la même manière qu'ils veulent respirer. Apprendre, pas plus que respirer, n'est un acte volontaire pour les jeunes enfants. Ils ne pensent pas : « Maintenant, je vais apprendre ceci ou cela. » C'est dans leur nature de chercher autour d'eux, d'embrasser le monde avec leurs sens et de lui donner du sens, sans savoir pour autant comment ils le font, ni même qu'ils le font. L'une des plus grandes erreurs que nous commettons avec les enfants est de les rendre conscients de leurs apprentissages, car ils commencent alors à se demander : « Est-ce-que je suis en train d'apprendre ou pas ? » La vérité est que toute personne qui *vit* réellement, qui s'expose à la vie et qui va à sa rencontre avec énergie et enthousiasme, est en même temps en train d'apprendre. Ce sont les inquiétudes au sujet des apprentissages qui éteignent les apprentissages des enfants. 26

¹ Le nombre qui suit la fin d'une ligne indique le numéro de la page où figure tout le texte qui précède.

Quand les enfants atteignent l'âge auquel ils commencent, parfois, à apprendre consciemment et délibérément quelque chose qu'ils veulent apprendre, il ne s'ensuit pas qu'ils souhaitent toujours recevoir une explication. Un enfant bien portant préférera presque toujours comprendre les choses par lui-même. Il y a peu, un enseignant brillant a résumé admirablement ce phénomène : « Lorsqu'on souffle une solution à celui qui cherche, ça le met en rage ! »

Environ 90% des félicitations que j'ai pu observer étaient plus nuisibles qu'efficaces. Je pense à d'innombrables adolescents que j'ai connus qui se haïssaient eux-mêmes alors qu'ils avaient été félicités toute leur vie. Ils disaient : « Les gens me félicitent juste pour obtenir ce qu'ils veulent. » 27

Le problème avec les motivations externes, qu'elles soient négatives (menaces, punitions ou réprimandes) ou positives (bons points, M&M's, notes, doctorat) c'est qu'elles supplantent et écrasent la motivation interne. Les bébés n'apprennent pas pour nous faire plaisir. Ils se mettront à craindre de ne pas faire ce qu'il faut, comme s'ils étaient sans cesse menacés de punition, la punition étant l'absence de félicitations. 28

En dépit d'un siècle de résultats qui la contredisent, les éducateurs s'accrochent à l'idée que l'enseignement produit de l'apprentissage et que, donc, plus on enseigne, plus les enfants apprennent. Pas un seul des rapports que j'ai lus ne soulève de questions sérieuses au sujet de ce présupposé. Si les élèves n'en savent pas assez, c'est parce que nous ne commençons pas le remplissage assez tôt (commençons dès quatre ans !) ou qu'on ne fait pas le remplissage avec les bons ingrédients, ou pas à la bonne dose (renforçons le programme !). 39

Quand l'apprentissage réussit, c'est grâce à l'école (« Si tu sais lire, remercie le professeur ! ») ; et quand il échoue, c'est la faute des élèves.

Des éducateurs ont trouvé une autre explication au défaut d'apprentissage : « les troubles de l'apprentissage ». 40

On soumet à des batteries de tests, en dépistage systématique, des enfants de cinq à six ans, souvent dès leurs premiers jours à l'école, « pour découvrir ce qui ne va pas chez eux ». Certains enfants sont même prévenus par leurs enseignants que c'est là la raison de ces tests. Une part substantielle de la pédagogie est désormais consacrée à lister et décrire ces maladies, concevoir les tests qui sont supposés permettre de les diagnostiquer, ainsi que les activités conçues pour les traiter – mais presque jamais pour les guérir.

Les écoles présupposent que les enfants n'aiment pas apprendre et qu'ils ne sont pas très doués pour cela, qu'ils n'apprendront rien à moins qu'on le leur fasse apprendre, qu'ils ne peuvent rien apprendre à moins qu'on ne leur montre comment faire ; et que la manière de leur faire apprendre des choses est de diviser ces domaines prescrits en minuscules tâches à maîtriser une à la fois, chacune avec sa carotte et son bâton. Et quand cette méthode ne fonctionne pas, les écoles en déduisent que ce sont les enfants qui ont des problèmes – problèmes qu'elles doivent tenter de diagnostiquer et de traiter. 41

Les enfants sont passionnément désireux de comprendre le plus possible le monde qui les entoure. Ils sont très doués pour cela et ils le font à la manière de scientifiques, en *créant* de la connaissance à partir de l'expérience. Les enfants observent, s'interrogent, découvrent, élaborent et ensuite ils testent les réponses aux questions qu'ils se posent. Quand on ne les *empêche* pas de faire toutes ces choses, ils continuent à les faire et ils deviennent de plus en plus compétents.

Tant que le schéma mental d'un enfant le satisfait, tant qu'il reste approprié pour lui, les corrections n'ont pas de sens et ne servent à rien. Elles glissent sur lui. Les corrections qu'il fait lui-même ou du moins qu'il est d'humeur à écouter, sont les corrections dont il a besoin. 42

Quand un enfant apprend par lui-même, en suivant sa propre curiosité, une énorme quantité de choses passent à travers l'usine et l'enfant choisit inconsciemment ce dont il a besoin. Quand nous tentons de décider de tout à sa place, nous ralentissons le processus sans en augmenter l'efficacité. 43

Comment un petit enfant apprend-il à parler ? Il absorbe avec ses oreilles une quantité énorme d'information verbale s'il vit dans une famille où il entend beaucoup de conversations et où on lui parle. Il ne se souvient pas de tout, ni n'en comprend la plus grande partie. Pourtant il prend ce dont il a besoin. Nous disons : « Ah, c'est inefficace. Quand nous le mettrons à l'école, nous lui montrerons quelle est la manière efficace d'apprendre à parler. » Nous utiliserons la grammaire, la conjugaison, des listes de vocabulaire. Pourtant, qu'est-ce qui est le plus efficace ? Comment apprend-on le mieux les langues ? 44

L'enfant qui apprend vite est un aventurier : il est prêt à prendre des risques, il aborde la vie les bras grands ouverts, il veut tout embrasser. Il a toujours ce désir du très jeune enfant de donner un sens aux choses, il ne ressent pas le besoin de dissimuler son ignorance ou de se protéger. Il est prêt à s'exposer à la déception et à la défaite, il a une certaine assurance, il s'attend à comprendre les choses, tôt ou tard.

Pour l'enfant qui réussit moins bien, le monde n'est pas seulement un endroit dénué de sens, il est aussi plein de pièges. L'enfant ne sait pas ce qui va arriver, mais il a l'intuition que ce ne sera pas très bon. Il n'a pas confiance. 45

Vivre c'est apprendre. Il est impossible d'être vivant et conscient (et certains diraient même inconscient) sans être constamment en train d'apprendre quelque chose. Etant vivant, nous recevons en continu divers messages de notre environnement. Nous les assimilons sous une forme ou sous une autre, et nous les utilisons. Nous sommes constamment en train d'expérimenter la réalité et, d'une manière ou d'une autre, nous l'incorporons dans notre représentation mentale de l'univers : c'est-à-dire dans la somme organisée de tout ce que nous pensons savoir au sujet de tout. 47

Les enfants ont un désir passionné de comprendre tout ce qu'ils peuvent du monde, même ce qu'ils ne peuvent ni voir ni toucher. Ils ont le désir d'acquérir autant que possible des aptitudes, des compétences et de s'en servir. Or, ce désir, ce besoin de comprendre le monde et d'y accomplir des choses – les choses que font les grandes personnes – est tellement fort que nous pourrions le qualifier de physiologique. Ce besoin est tout aussi puissant que celui de nourriture, de chaleur, de réconfort, de sommeil, d'amour et de sécurité. Au fond, je pense même qu'on pourrait aller jusqu'à dire que ce besoin est plus fort que tous les autres.

J'ai réalisé que c'était quand je me mettais à enseigner le moins que les enfants se mettaient à apprendre le plus.

« L'apprentissage n'est pas le produit de l'enseignement. »

« L'enseignement ne fait pas l'apprentissage. » Comme je l'ai déjà mentionné, les institutions éducatives sont fondées sur le présupposé que les enfants apprennent seulement quand on leur enseigne, ce qu'on leur enseigne et parce qu'on le leur enseigne. C'est très loin d'être vrai. Les apprenants font l'apprentissage. Les apprenants créent l'apprentissage. On l'a oublié parce que le fait d'apprendre a été transformé en un produit nommé « éducation », exactement comme l'activité qui consiste à prendre soin de sa santé est devenue le produit « soin médical ». 49

Quand les enfants ne sont pas en train de manger ou de dormir (et encore !), ils créent du savoir. Ils observent, pensent, spéculent, théorisent, testent et expérimentent – en permanence – et ils sont bien meilleurs que nous, adultes, à ces tâches. L'idée même que nous pourrions enseigner à des enfants comment apprendre a fini par m'apparaître totalement absurde.

Les enfants apprennent de la moindre chose et de tout ce qu'ils voient. Ils apprennent où qu'ils soient et pas seulement dans des lieux prévus à cet effet. Ils apprennent bien plus à partir de choses, naturelles ou fabriquées, qui sont réelles et signifiantes par elles-mêmes et non pas fabriquées pour aider les enfants à apprendre ; en d'autres termes, ils sont plus intéressés par les objets et les outils que nous utilisons dans notre vie quotidienne que par la plupart du matériel éducatif spécialisé fabriqué à leur intention. 51

Les enfants naissent passionnément avides de donner du sens aux objets qui les entourent. Le processus par lequel les enfants transforment l'expérience en connaissance est exactement le même, point par point, que celui qu'utilisent ceux que nous appelons les scientifiques pour élaborer des connaissances scientifiques. Les enfants observent, se questionnent, élaborent des thèses. Ils pensent tout haut aux réponses possibles, ils font des théories, posent des hypothèses et ensuite les testent en posant des questions, en observant, en expérimentant ou en lisant. Alors ils modifient leurs théories si besoin, ou même ils les réfutent, et le processus continue. 57

Jacob Bronowski, dans *Science and Human Values* [litt. *Science et valeurs humanistes*], a mis en exergue, très joliment et graphiquement, que découvrir la connexion entre ce qui semblait être deux faces isolées de l'existence est un acte créatif, que ce soit en matière d'art ou de science. Il appelle cela un acte d'unification. C'est quelque chose que nous ne pouvons pas faire pour quelqu'un d'autre.

L'apprentissage est un processus de découverte, et si nous voulons qu'il se fasse, nous devons en créer les conditions favorables. Nous savons ce que sont ces conditions : elles comprennent le temps, le plaisir, la liberté et l'absence de pression. 61

A l'école on demande souvent aux enfants de répéter comme quelque chose de logique, quelque chose qui ne leur semble pas du tout logique, au point qu'ils renoncent à réconcilier ce que disent les gens sur le monde et ce qu'ils ressentent réellement de ce monde. Ils acceptent comme une vérité tout ce que l'autorité dit être la vérité. Ils n'essaient plus de vérifier ou de tester. Ils finissent très vite par oublier comment tester d'ailleurs. 62

Les enfants ne peuvent pas passer de l'ignorance à la connaissance d'un seul coup, comme on allume une lumière. Ils *n'acquièrent* pas le savoir, ils le *créent*. 63

Les expériences des psychologues avec les enfants montrent que lorsqu'ils leur donnent un moyen de montrer ce qu'ils savent en *actions* plutôt qu'en mots, les résultats de Piaget sont invalidés. Les enfants montrent qu'ils sont vraiment capables de faire nombre de choses qu'il disait impossible pour eux. De jeunes enfants de deux ans ont montré qu'ils étaient capables de faire exactement les raisonnements logiques et formels qu'il déclarait leur être inaccessibles. 64

E.F. Schumacher raconte cette histoire au sujet d'un vieux berger : « Ne compte pas les moutons, disait-il, sinon ils ne grandiront pas bien ». Il voulait dire par là qu'en comptant les moutons, on transforme chaque animal vivant et réel, en une abstraction ou un symbole de mouton – un mouton = un mouton = un mouton. Alors on commence à les perdre de vue en tant que moutons individuels, et on échoue à voir s'ils restent en bonne santé et vigoureux.

En comptant et en évaluant tout ce que font les enfants, les enseignants, comme le mauvais berger, en viennent à penser que ces nombres sont plus réels que les enfants eux-mêmes. Bientôt ils oublient de regarder les enfants et ils oublient même *comment* les regarder. Les enfants résistent à cette abstraction permanente parce que leur ligne directrice dans la vie c'est de trouver et de faire du sens, de donner du sens au monde qui au départ leur semble globalement en manquer. Ce n'est pas une faiblesse de leur part, mais une force ; Ils sont plus passionnément intéressés par la réalité et par le sens que nous, et ils luttent pour les préserver, pour les trouver et pour les inventer, où et comme ils le peuvent. 66

Les enseignants de maternelle veulent que les enfants soient capables de dire « Un, deux, trois », mais cette capacité n'a pas forcément grand rapport avec la compréhension de ce que sont les nombres. 71

$2 + 3 = 5$, $3 + 2 = 5$, $5 - 2 = 3$ et $5 - 3 = 2$ ne sont pas quatre réalités différentes, mais quatre façons différentes de regarder une seule réalité. De plus cette réalité n'est pas une réalité de l'arithmétique qu'il faut absorber par foi et mémoriser comme des syllabes dénuées de sens. C'est une réalité de la nature, que les enfants peuvent découvrir par eux-mêmes aussi souvent qu'ils en ont besoin ou qu'ils le désirent.

Ce n'est pas une réalité arithmétique, c'est une réalité de la *nature*. Ca n'est pas devenu vrai du jour où les hommes ont inventé l'arithmétique. C'est vrai partout dans l'univers. On n'a pas besoin de connaître quoi que ce soit à l'arithmétique pour le découvrir ou le vérifier. 75

« Si vous ne commencez pas tôt, il est trop tard. » C'est un des grands mythes sur la musique, un vrai morceau de folklore musical. Disons-le simplement, c'est faux. 116

Le mythe selon lequel ce n'est même pas la peine de commencer si vous ne commencez pas suffisamment jeune tend à être une auto-prédiction. 118

Ramener l'apprentissage de la musique vers l'exploration, la découverte, l'aventure et, par dessus tout, vers la joie et l'excitation qui en sont la véritable substance. Bref ! Vers tout ce qu'un enseignement trop formel ou trop rigide peut annihiler. 128

Paulo Freire commençait par parler avec ces paysans de leurs conditions de vie et de leurs problèmes, avant de leur montrer comment écrire et lire les mots qui revenaient le plus souvent dans leurs propos. Lui aussi a établi qu'il fallait seulement une trentaine d'heures d'enseignement pour que ces paysans tragiquement pauvres et démoralisés soient capables de poursuivre seuls l'exploration de la lecture.

Trente heures. Une semaine d'école. Voilà l'ampleur réelle de la tâche. 137

Je pense qu'enseigner à ses enfants n'est ni utile ni nécessaire, cela fait même des dégâts. Apprendre à lire est facile et la plupart des enfants le feront mieux, plus rapidement et avec plus de plaisir s'ils peuvent le faire seuls – sans qu'on ne leur enseigne ni qu'on les teste – et en recevant de l'aide uniquement quand ils en demandent. 140

Ce dont les enfants ont besoin pour être prêts à lire, c'est d'être en contact avec un grand nombre de choses écrites. Pas des images, des écrits. Ils ont besoin de faire prendre à leurs yeux un bain d'écrit, de la même façon que lorsqu'ils étaient plus jeunes leurs oreilles étaient dans un bain de paroles. 142

Je suggère que l'on place dans l'environnement visuel des jeunes enfants, à l'école comme à l'extérieur, toutes sortes d'écrits provenant du monde des adultes, et ce pas seulement pendant les années d'apprentissage de la lecture mais aussi après. Par exemple, des calendriers, des cartes routières, des tickets, des photocopies de lettres, des tracts politiques, des factures, des billets, diverses sortes de formulaires officiels, des relevés bancaires, des photocopies de mode d'emploi de diverses machines, des photocopies de contrats, de garanties, et toutes sortes de petits prospectus qu'on trouve dans les banques. [...] Oh, et aussi de vieux annuaires téléphoniques, en particulier des annuaires de téléphone commerciaux. En termes d'études sociologiques, un plongeon dans les *Pages Jaunes* nous en raconte davantage que n'importe quel manuel scolaire sur ce que les gens font et sur ce qu'il y a à faire. 143

Les enfants qui lisent pour leur plaisir s'arrêtent rarement pour poser des questions sur des mots. Ils ont envie d'avancer l'histoire. Si le mot est important, ils devinent son sens. « Il tira une flèche de son

carquois. » Il est facile de comprendre que le carquois est un truc pour mettre des flèches dedans. En ce qui concerne les mots plus compliqués ils les comprennent en les rencontrant dans différents contextes. 149

Quand les livres ont du sens pour eux, les jeunes veulent lire, ils en ont besoin et ils aiment ça. 158

La meilleure façon de bien orthographier est de beaucoup lire et écrire. Cela va remplir vos yeux avec *l'apparence* des mots, et vos doigts avec la *sensation* des mots. Les personnes ayant une bonne orthographe ne regardent pas souvent un dictionnaire et ne mémorisent pas les règles d'orthographe. Quand ils ne sont pas sûrs de la façon d'orthographier un mot, ils l'écrivent de plusieurs manières et gardent celle qui a la meilleure apparence. 165

Les livres nous appartiennent. [...] Des histoires habitent dans les livres ; il y a des mots dedans ; les histoires sont en quelque sorte contenues dans les mots ; la clé pour voir surgir et prendre possession des histoires consiste à saisir les mots ; et, ainsi, les histoires peuvent être partagées avec d'autres gens. 172

John Holt (Postface de Laurence Holvoet)

« La plus grande part de ce que je sais aujourd'hui, ce n'est pas à l'école que je l'ai appris ; en fait, ce que je sais, on ne me l'a jamais enseigné. » (J. Holt) 175

Holt pense que l'école n'est pas défailante du tout en ce qui concerne ses vrais objectifs et, d'après lui, ceux-ci sont les suivants : d'abord, elle débarrasse le plancher aux adultes. Ensuite, elle a pour objectif de faire le tri entre les gagnants et les perdants, de faire perdurer les hiérarchies sociales en entretenant un mythe qui permet de les légitimer aux yeux mêmes de leurs victimes. 178

Avoir le choix de fréquenter ou non une école, cela fait toute la différence. Et, afin de transformer les écoles en des lieux où l'on vient effectivement apprendre quelque chose, Holt propose de dissocier écoles et diplômes. Selon lui, de nombreux enfants pourraient ainsi aller plus vite que ce que l'institution les oblige à faire. 182

[À l'école Ny, près de Copenhague] ... personne n'attend jamais des enfants de réalisations à présenter. 183

Extraits sélectionnés par Jean-Pierre Lepri