

INITIATION A L'EFFICACITÉ EN PÉDAGOGIE OU LE DROIT DE COMPRENDRE ET D'APPRENDRE

NICOLAS WAPLER

Ce document est accessible sur le site

www.pedagogieactive.com

CE SITE PROPOSE, OUTRE UNE LECTURE SUIVIE DE CE DOCUMENT,

- **UNE LECTURE OU TOUS LES THEMES EVOQUES SONT RANGES
SELON UN PLAN METHODIQUE ET PRATIQUE**
- **UNE FONCTION « CONTACT »**
- **UNE FONCTION « REACTIONS »**

INTRODUCTION

Comprendre. Apprendre.

Ces deux verbes contiennent une forte charge émotionnelle. Pour beaucoup, ils évoquent l'effort, des obstacles à franchir, la compétition, les heures qu'il faut passer à essayer de mémoriser des cours, des jours entiers de lectures dans des bibliothèques et les devoirs que l'on doit faire à la maison, le soir, la tête penchée sur des livres qui donnent rarement les réponses aux questions que l'on se pose. Ils évoquent enfin l'échec, toujours menaçant et si souvent rencontré.

Pourquoi ?

Ne devraient-ils pas, au contraire, nous parler, d'abord, de découverte, de progrès, de réussite, de plaisir, de liberté ?

Pourquoi ont-ils si souvent pour prix les larmes de l'enfant, les soupirs de l'étudiant, la frustration du stagiaire et l'angoisse du professionnel qui se « recycle » ?

Pourquoi, surtout, considère-t-on si facilement que réussir n'est pas à la portée de tout le monde et que l'échec d'un grand nombre, sinon du plus grand nombre, est normal ?

L'enjeu est de taille. Il concerne l'épanouissement personnel de chacun et, par là même, celui de la société tout entière.

Si nous pensons que comprendre et apprendre devrait être le droit de tous et non le privilège d'une élite (quel que soit le sens que l'on donne à ce mot), nous devons nous demander : Qu'est-ce qui ne va pas ? A qui la faute ?

Est-ce la faute des livres qui ne seraient pas assez clairs ? Des programmes qui seraient inadaptés ? Des systèmes d'enseignement et de formation qui seraient engoncés dans des traditions sclérosées ? Des professeurs et des méthodes qu'ils utilisent qui seraient indigentes et archaïques ? D'une volonté collective défaillante ? De moyens financiers insuffisants ?

Nous pouvons, certes, nous interroger sur chacun de ces points, imaginer des solutions, des réformes. Ces réflexions sont utiles. Elles permettent sûrement d'avancer, d'améliorer les choses sur tel ou tel aspect. Mais touchent-elles à l'essentiel ? Je ne le crois pas, sauf à nous poser ces questions à partir d'un point de vue situé très en amont, au niveau, précisément, de nos deux mots : comprendre et apprendre.

*

Partons d'une réalité dont nous avons tous, - pour nous-mêmes en tout cas, - une très vive conscience : Comprendre et apprendre sont des phénomènes personnels, intérieurs. C'est dans l'esprit des « apprenants » que s'accomplit le mystère qui leur permet, - au terme d'un processus qui leur appartient et qui n'existe que s'ils s'y engagent et s'ils le maîtrisent, - de dire : « J'ai compris ! » - « Maintenant je sais ! » Cette vérité évidente et banale mérite d'être énoncée tant ses conséquences sont importantes.

C'est à partir d'elle que nous pouvons nous interroger sur le rôle de l'éducateur, du livre, du système d'enseignement, de la pédagogie.

C'est à partir d'elle que nous pouvons comprendre que l'éducateur doit travailler en partant des besoins des apprenants tels que ces derniers les perçoivent.

C'est à partir d'elle que nous comprenons qu'il ne suffit pas de dispenser un cours, de démontrer, feutre en main, des théorèmes, ou de donner informations et explications, pour, après, laisser les gens se débrouiller tout seuls.

C'est à partir d'elle que nous comprenons que le rôle de l'éducateur consiste à aider les apprenants à s'engager dans ce processus personnel qui leur permettra de comprendre et d'apprendre, à les aider à le conduire jusqu'à son terme, qu'il consiste à leur faciliter la tâche, à faire en sorte qu'ils ne rencontrent pas de fausses difficultés et qu'ils puissent accomplir toutes les démarches intellectuelles qu'ils jugent nécessaires. Bref, c'est à partir d'elle que nous pouvons nous poser correctement la question, la seule question, dont découle sans doute toute la pédagogie : Que faut-il faire pour aider efficacement les apprenants à comprendre et à apprendre ?
Tel est le sujet de ce livre.

*

Avant d'entreprendre sa rédaction, je me suis posé, parmi beaucoup d'autres, les deux questions suivantes :

Première question :

Avais-je la compétence et l'expérience nécessaire pour traiter ce sujet ?

J'ai été formé à une certaine approche de la pédagogie dont j'ai pu, en la pratiquant pendant près de vingt-cinq ans, éprouver la remarquable efficacité. Mon expérience, me demandais-je pourtant, n'était-elle pas trop partielle ? Elle a consisté en l'enseignement de certaines matières financières à des cadres et à des employés de banques et d'entreprises. Cela voulait-il dire qu'elle ne pouvait intéresser que mes collègues directs de la formation professionnelle et qu'elle ne concernait pas les autres éducateurs ?

Et puis : La pédagogie des adultes n'a-t-elle pas des caractères spécifiques qui la distinguent de celles qui concernent les enfants ou les adolescents ?

Fallait-il que j'abandonne mon ambition qui était de parler d'efficacité pédagogique en général et non pas d'une pédagogie particulière qui ne serait applicable qu'à l'environnement qui m'était familier ?

Il m'est apparu que ce scrupule n'était pas fondé.

S'il existe, en effet, nombre de « méthodes » pédagogiques, et c'est heureux, conçues chacune pour un contexte donné, il n'existe en réalité qu'une seule pédagogie, une seule « manière », un seul « art » de conduire efficacement une mission éducative. Je veux parler de l'esprit et des principes qui devraient les sous-tendre toutes. Or c'est bien cela qui a été au cœur de ma propre formation à l'enseignement et de mon activité d'enseignant. De plus, cet enseignement, ne l'avais-je pas pratiqué dans des conditions telles qu'il était libre des deux contraintes qui enferment presque tous les éducateurs : un nombre ingérable d'élèves et un temps d'enseignement réduit, éclaté en « heures » de cours réparties sur une longue période ? Du fait de mes sessions aux durées largement calculées pour traiter des groupes d'apprenants au nombre limité, n'avais-je pas eu la possibilité, je dirais même le privilège, de faire fonctionner et de voir fonctionner dans des conditions exceptionnellement favorables cette pédagogie efficace à laquelle j'avais été initié ?

Il m'a donc semblé que je pouvais tenter de répondre à la question : « Que faut-il faire pour aider les apprenants à comprendre et à apprendre ? »

Deuxième question :

Quelle forme donner à mon travail ?

Je voulais rédiger un précis, concret et pratique, directement utile à ceux qu'il concernerait, où les différents aspects de cette « manière » pédagogique seraient identifiés, classés, définis, expliqués.

C'est sur cette idée que j'ai commencé mon travail, mais il m'a fallu rapidement me rendre à l'évidence suivante :

Tous les thèmes que j'abordais étaient, certes, clairs, mais dissociés de mon expérience concrète, ils m'apparaissaient comme desséchés, lyophilisés. Ils avaient perdu leur substance vivante. C'était des idées abstraites dont chacun sait qu'on peut les contester, les démonter, les retourner. Ils avaient perdu ce, je ne sais quoi, qui emporte la conviction et que seul un solide ancrage dans la réalité peut donner.

Il m'est apparu alors que le mieux était de ne pas séparer ces idées du contexte où je les avais rencontrées ; mon expérience.

C'est pour cela que j'ai pris le parti de donner à mon travail la forme d'un récit.

Au lieu d'analyser, d'expliquer, d'énumérer, j'ai décidé de raconter, comme on raconte une histoire, tous ces différents aspects de la pédagogie que je connaissais pour l'avoir pratiquée.

Il m'a semblé que cette forme me permettrait de rédiger un texte vivant, plus intéressant, plus nuancé, plus vrai, plus utile.

Il m'a semblé, en outre, que cette forme était la mieux à même de décrire ce qui, au demeurant, est avant tout un savoir-faire, pas une théorie.

Pour transmettre un savoir-faire, il faut « montrer ». Rien de tel, donc, que de dire comment on s'y est pris soi-même.

La forme « récit » présentait certes un danger :

Ne risquais-je pas de trop attirer l'attention du lecteur sur les matières que j'enseignais et sur les caractères spécifiques des populations qui assistaient à mes formations ? Ne risquais-je pas, par conséquent, de parler non plus de pédagogie, mais d'une « méthode » particulière ?

J'ai essayé d'éviter cet écueil en n'évoquant jamais les techniques financières qui étaient l'objet de mon enseignement sauf, et très rarement, lorsque elles me fournissaient des exemples simples et vécus me permettant d'illustrer de manière concrète une idée à caractère général. Pour ce qui est des populations concernées, je laisse au soin du lecteur la tâche de distinguer les développements qui, à l'évidence, concernent les apprenants toutes catégories confondues de ceux (ils ne sont pas très nombreux) qui concernent plutôt une population d'adultes. Si leur souci est la formation des jeunes, ils devront donc, parfois, faire un petit effort de transposition. Je ne crois pas qu'ils auront beaucoup de mal à reconnaître dans tel imposant directeur dont je parle tous les traits de caractère qu'ils se désolent à trouver chez tel élève qui leur donne tant de fil à retordre.

Il ne me fallait pas, toutefois, perdre de vue mon objectif initial, celui d'un ouvrage pratique, de portée très large et directement utilisable. Il fallait que les différentes questions soient abordées dans un ordre progressif et logique.

Certes, mon expérience offrait cet ordre mais, pas tout à fait quand même. J'ai donc parfois un peu « sollicité » la chronologie de mes souvenirs et de mes notes de façon à mieux développer mon propos.

Ces choix que j'ai faits sont-ils appropriés ? Je l'espère. Je me rassure en pensant que je n'ai fait qu'imiter les grands pédagogues de notre époque, Maria Montessori en tête qui, pour nous faire comprendre la pédagogie, ne parle dans ses livres que de son expérience concrète.

Il me reste maintenant à demander au lecteur sa complicité.

Ce livre a pour objectif de l'aider mais, fidèle à l'esprit qu'il décrit, il lui demande aussi de s'engager, d'en discuter, voire disputer, chacune des propositions. Bref, de le prendre comme point de départ de ses propres réflexions.

Ce qui est important c'est moins ce qu'il lira dans ces pages, que les idées qu'il élaborera lui-même pour son propre usage.

A qui s'adresse cet ouvrage :

A tous ceux qui sont engagés dans une mission éducative, mais aussi aux élèves, étudiants, jeunes et professionnels en formation, en leur apportant, une conscience plus claire de la légitimité de ce qu'ils, ou elles, ressentent comme étant leurs besoins d'apprenants, besoins qu'ils, ou elles, sont en droit de demander à leurs éducateurs de satisfaire.

J'espère enfin qu'il intéressera le public en général.

La pédagogie est encore la parente pauvre du débat public. Personne n'ose vraiment se prononcer à son sujet, pas même les politiques. On la croit réservée à des spécialistes, or il en est très peu d'autres dont les enjeux soient aussi importants, pour chacun et pour la société tout entière. Encore faut-il avoir une conscience claire de ce qu'est une pédagogie efficace pour pouvoir en discuter. C'est par là qu'il faut commencer et c'est bien l'objectif de ce livre : Montrer de manière concrète que l' « efficacité » en pédagogie, ça existe

Plan de l'ouvrage :

- Dans un premier chapitre : « **Apprendre quand personne ne vous aide** », J'évoque les difficultés à comprendre et à apprendre dans un environnement où la pédagogie est peu présente et, parfois même, carrément absente ; ces difficultés que rencontrent tant d'élèves et d'étudiants dans le cadre de leurs études, mais aussi les jeunes et moins jeunes du monde professionnel.

Je raconte ensuite les circonstances qui m'ont mis sur la voie de l'enseignement.

- Le deuxième chapitre : « **Pédagogie : la rencontre** », traite de la pédagogie elle-même. Je décris la manière dont elle nous a été présentée, à moi et à quelques collègues ; ses principales caractéristiques et ce qui a été fait pour que nous puissions la mettre en pratique.

C'est la partie centrale de l'ouvrage. On y trouvera exposés les grands principes de cette pédagogie, mais aussi, et peut-être surtout, cet autre aspect fondamental qui concerne la formation des éducateurs ; un apprentissage systématique sur le terrain, contrôlé à l'aide de méthodes et d'instruments précis, un apprentissage grâce auquel elle cesse d'être une collection d'idées intéressantes pour devenir un savoir-faire pratique.

- Le troisième chapitre décrit ce que j'appelle : « **L'épreuve de la durée** ». On y lira ce qu'il peut advenir de cette pédagogie lorsqu'un éducateur l'utilise pendant une très longue période ; les résultats remarquables qu'elle lui permet d'obtenir, les efforts qu'il doit faire pour la rendre toujours plus pertinente, mais aussi les dangers qui font qu'elle peut s'affadir entre ses doigts et perdre tout ou partie de son efficacité.

- La conclusion propose enfin une réflexion :

La pédagogie dont cet ouvrage décrit les aspects essentiels n'est pas une nouveauté. Elle existe depuis toujours. Elle est présente, au moins en filigrane, dans l'esprit de tous les professionnels de l'éducation qui, d'instinct, s'efforcent, quand ils le peuvent, d'en appliquer certains des principes. Et pourtant !

Sa pratique systématique ne s'est jamais vraiment répandue ni à l'école, ni à l'université, ni dans le cadre de la formation professionnelle.

Après avoir essayé d'identifier les raisons de ce fait, j'examine les facteurs qui, à mon avis, font qu'elle finira par s'imposer pour le plus grand bénéfice de tous. J'évoque enfin le rôle que les institutions pourraient jouer pour favoriser sa diffusion.

Sujet de ce livre :

Ce livre traite de l'efficacité en pédagogie et de ce qu'il faut faire pour l'atteindre, une approche souvent nommée : « pédagogie active », « participative », ou « coopérative », dont les remarquables résultats sont reconnus depuis des décennies.

Il s'agit d'un domaine où la difficulté ne se trouve pas dans les concepts. Ceux-ci sont très simples, faciles à exposer et tout aussi faciles à comprendre.

La difficulté c'est leur mise en pratique dans un enseignement réel. C'est alors qu'apparaissent les vrais problèmes, les doutes, le découragement, l'impression d'impuissance qui fait dire : « je n'y arriverai jamais » ; tous sentiments qui peuvent conduire aux concessions dangereuses et, parfois même, à l'abandon.

Pour réussir à pratiquer efficacement cette pédagogie deux conditions sont nécessaires :

- Il faut y avoir été formé.
- Il faut s'y être entraîné, de manière systématique et contrôlée, dans le cadre d'un enseignement réel, avec de vrais élèves.

Le sujet de ce livre est autant la description de cette pédagogie que son apprentissage.

Forme :

Ayant été entraîné moi-même à cette pédagogie, et l'ayant pratiquée pendant plus de vingt ans, c'est dans cette expérience que je puise la grande majorité des thèmes qui sont ici développés.

Cette expérience, en effet me fournissait :

- Les différents aspects de la pédagogie
- L'ordre dans lequel ils doivent être présentés
- Une mine d'exemples concrets permettant d'illustrer chacun d'eux.

C'est pour cette raison que ce livre se présente sous la forme d'un récit.

Organisation du texte :

> L'ouvrage est composé de paragraphes numérotés qui, chacun, expose le thème qui est suggéré par son titre. Chaque thème est amené par une étape de mon parcours qui lui sert d'illustration.

Mon expérience, toutefois, est loin d'être unique. Elle s'insère dans un mouvement, encore minoritaire, mais très ancien, de pratique de la pédagogie efficace que je décris.

Pour élargir l'enquête au-delà de mon expérience directe, et pour permettre au lecteur de faire des comparaisons, certains paragraphes présentent les idées de pédagogues très connus, ou développent certains aspects particuliers.

> Les deux chapitres centraux distinguent deux phases :

L'apprentissage par la pratique

L'approfondissement

Illustrations :

Leur raison d'être ? Permettre à l'œil de se reposer de la lecture, certes, mais surtout, « montrer », par le dessin, un des aspects fondamentaux de l'efficacité en pédagogie ; les relations qui doivent unir l'éducateur aux apprenants et les apprenants entre eux.

I Apprendre quand personne ne vous aide

L'expérience pédagogique de toute personne chargée d'un enseignement ne se limite pas aux seules années d'exercice de sa profession. Elle remonte à beaucoup plus haut et inclut, bien sûr, le temps où lui-même suivait, recevait, ou subissait (comme on voudra), un enseignement. Mon récit commence donc par mes souvenirs d'écopier.

1) L'ANGOISSE DE L'ECOLIER

Notre expérience « d'apprenant », pour utiliser un mot à la mode mais très pratique, commence dès la petite enfance. Mais doit-on en parler ? Peut-on tirer quoique ce soit d'utile de la masse énorme de nos souvenirs. Ne sont-ils pas ce qui surnage de notre parcours personnel, des écoles et universités que nous avons fréquentées ? Ne sont-ils pas aussi le reflet de notre personnalité, inutilisables par conséquent, parce que dénués de toute valeur générale ?

Un grand nombre de ceux qui écrivent sur la pédagogie doivent le penser car ils ne parlent pratiquement jamais d'eux-mêmes. Leurs idées, ils les fondent sur les observations faites sur leurs propres élèves, sur des études, sur des enquêtes. Leurs souvenirs d'enfance et d'adolescence ne jouent, apparemment, aucun rôle dans leur conception de l'enseignement.

En ce qui me concerne, j'ai toujours gardé à l'esprit ma propre histoire, celle des quelques vingt années où j'ai été « enseigné » et je crois qu'elle est une des bases de l'intérêt que j'ai immédiatement porté à la pédagogie à laquelle j'ai été initié.

*

Les établissements que j'ai fréquentés avaient tous grande réputation, mes professeurs étaient tous considérés comme remarquables à tous points de vue. Et pourtant ! Comme c'est le cas pour un très grand nombre de gens, le souvenir que j'ai de mes années d'école est loin d'être lumineux.

Le sentiment d'ensemble qu'il me reste est d'avoir été « entouré » mais pas vraiment « aidé ».

Presque tout de ce que l'on a voulu m'enseigner m'a semblé difficile, exigeant un effort personnel immense, et très largement vain, car il donnait rarement les résultats que l'on attendait de moi. Notes le plus souvent « à la limite » et parfaitement effrayantes car elles étaient précises au quart de point près de telle sorte qu'elles m'apparaissaient aussi objectives et justes que la température lue sur un thermomètre.

Que dire aussi de ces jugements : « ne travaille pas assez » ou « paresseux » alors même que l'intensité du travail que je fournissais, le nombre d'heures que je consacrais à lire, à faire mes devoirs et à apprendre des choses par cœur, me semblaient insurpassables ?

Que dire du : « pourrait mieux faire » de mes carnets trimestriels qui ne me servait pas à

grand-chose car personne ne m'expliquait de manière concrète ce qu'il fallait faire, justement, pour mieux faire ?

J'ai, pendant de longues années, pensé que je portais en moi des défauts qui me barraient la route, d'autant plus frustrants que je n'arrivais pas à les identifier. Et puis cette peur des punitions et du regard apitoyé de tous ceux qui, me semblait-il, avaient plus pour mission de me juger que de m'enseigner !

Je pourrais faire la liste de vingt professeurs qui ont été gentils avec moi, qui ont passé du temps avec moi, qui ont donc essayé de m'aider. Cette attention qu'ils me portaient parfois, après les leçons, ne m'était d'aucun secours. Ils répétaient patiemment ce qu'ils avaient déjà dit en classe. Ils essayaient de tirer de moi les réponses qu'ils avaient en tête aux questions qu'à leur avis j'aurais dû me poser, réponses que j'étais incapable de concevoir, pas plus d'ailleurs que je n'arrivais à comprendre leurs questions. Je lisais alors dans leurs yeux leur découragement et comprenais, qu'au fond, ils partageaient la conviction qui était la mienne, qu'il n'y avait rien à faire, que seul un miracle serait à même de me sauver.

Je ressentais mon incapacité comme une fatalité qui résultait d'une mystérieuse infériorité.

Je n'étais, bien entendu, pas seul dans ce cas. Pratiquement tous mes camarades, à l'exception de quelques « forts en thèmes », étaient en fait logés à la même enseigne. Nous étions des médiocres incapables de profiter de l'enseignement que nos professeurs nous dispensaient.

Ils étaient pourtant agréables nos professeurs, bienveillants, justes, cultivés. Nous en étions conscients.

Que faisaient-ils ?

Eh bien d'abord ils nous faisaient cours ! Ils nous parlaient, exigeant de nous un silence absolu et une attention soutenue tout au long de leurs leçons qui étaient construites, logiques, presque toujours intéressantes, mais interminables.

Cette attention, nous n'étions, bien sûr, pas capables de la leur accorder. Passé un certain délai, nous commençons à nous intéresser aux mouches qui voletaient dans la salle ou à quelque curieuse petite paille noyée dans le papier de la page sur laquelle nous étions censés noter l'essentiel de ce qu'ils nous disaient.

Ensuite ils nous interrogeaient, nous faisaient « monter au tableau ». Ces moments où nous aurions pu nous exprimer, en fait, nous terrorisaient. Ils révélaient presque toujours notre ignorance et nos insuffisances. Ils n'étaient pas, loin s'en faut, une occasion de faire le point sur un sujet mais bien, un interrogatoire.

Poser une question de notre cru ? Comment aurions-nous osé le faire puisque c'était des réponses qu'il nous fallait donner ? Et ne pas répondre, ou répondre de travers à une question du professeur était considéré comme une faute méritant sanction.

Lorsqu'ils essayaient de dialoguer avec nous pour tenter de comprendre ce qui, en nous, faisait obstacle, c'était trop souvent pour nous dire que nous faisions fausse route, que nous n'avions pas compris ce qu'ils avaient pourtant si bien expliqué, que la question que nous nous posions était sans relation avec le sujet, ou encore que nous comprendrions cela « plus tard ». Parfois ils s'étonnaient : « Comment ! Mais vous devriez savoir ça depuis longtemps ! » Ils nous opposaient alors le fait qu'ils n'avaient pas le temps de « tout reprendre », qu'il ne fallait pas faire perdre de temps à la classe qui, elle, faisait toujours, et passivement, semblant d'avoir tout compris. Et, de fait, nos professeurs étaient pressés. Il leur fallait avancer au pas de charge pour « couvrir » le programme. A nous de nous débrouiller, après, le soir, en faisant nos devoirs, en

essayant de comprendre ce qu'ils nous avaient dit en classe, dont nous avions, d'ailleurs, le plus souvent, à peine le souvenir.

Résister à ces pressions, parfois ouvertes, souvent occultes, mais constantes ? Comment aurions-nous pu le faire ? Nous percevions nos professeurs comme tellement hauts placés, tellement supérieurs à nous qui étions des enfants alors qu'eux appartenaient au monde des adultes, à nous qui ne savions rien alors qu'eux savaient tout, à nous qui devions obéir et nous soumettre à leurs instructions.

Notre première préoccupation était de ne pas enfreindre l'ordre dans lequel ils nous encadraient. Nous étions soumis, obéissants, respectueux, timides, n'osant pas montrer que nous ne suivions pas de peur de déranger ces professeurs déjà si patients et qui, certainement, nous présentaient leur matière du mieux qu'il était possible. Jamais nous n'aurions eu l'idée de les juger, de penser qu'ils auraient pu s'y prendre autrement avec nous (ce que d'ailleurs ils ne pouvaient pas, je l'ai compris, mais des années plus tard). Parfois, nous étions submergés par des bouffées de révolte, dont nous ne comprenions d'ailleurs pas les raisons, mais nous n'en laissions rien paraître car nous savions qu'elles seraient impitoyablement réprimées. Nos révoltes restaient le plus souvent secrètes.

Il nous aurait fallu, pour casser cette mécanique qui nous empêchait d'accrocher et de comprendre, un courage et un sens critique que nous n'avions pas. Il aurait fallu que nous soyons capables de prendre du recul par rapport à notre situation.

Malheureusement, ces trois vertus, courage, sens critique, recul, qui sont les véritables leviers du progrès dans la connaissance, nous faisaient entièrement défaut car elles étaient, dans notre environnement, interdites de séjour. Nous étions incapables de comprendre que les causes de nos difficultés étaient inhérentes au système d'enseignement dans lequel nous étions plongé. Nous pataugions.

Je ne parle pas ici de ce que l'on appelle « l'échec scolaire », mais d'un phénomène beaucoup plus large, qui concerne sans doute les deux tiers des populations scolaires. Je parle de l'insuffisance de ce que l'on devrait appeler le « taux d'efficacité pédagogique ».

Ce taux n'est pas la mesure du succès ou de l'insuccès des élèves, non plus que des qualités individuelles de leurs professeurs. Il est le rapport existant entre la compétence que l'on souhaite communiquer aux apprenants, et la compétence qu'ils acquièrent effectivement : Habileté à s'exprimer oralement ou par écrit, assimilation des connaissances, sens de l'initiative, capacité à se prendre en charge, bref à s'engager dans le processus d'apprentissage et à le maîtriser.

Il mesure le résultat d'une pédagogie comprise comme un système dans lequel élèves et professeurs ne sont, finalement, que des acteurs.

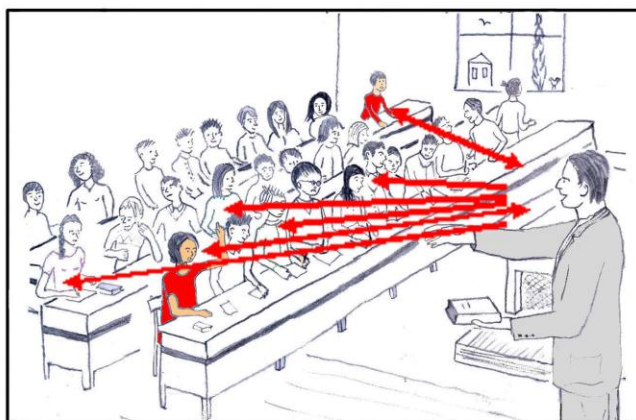
Eh bien ce taux ? Il était misérable pour la plupart d'entre nous.

Cette inefficacité, nous avons été nombreux à la vivre comme une angoisse, heureusement compensée par la gentillesse et le dévouement de nos professeurs, par la conscience que nous avions, malgré tout, d'avancer, de surmonter parfois des difficultés, d'apprendre des choses intéressantes. Et puis il y avait le jeu pendant les récréations, la camaraderie, l'amitié, le merveilleux sentiment d'être dans une classe, d'appartenir à une communauté solidaire.

Mais l'angoisse, elle était là ! Certains parvenaient à la surmonter, mais d'autres, s'y noyaient.



La classe



Je sais que les professeurs sont de nos jours plus accessibles, plus proches de leurs élèves, plus ouverts, plus tolérants.

Je sais que les élèves sont plus libres, plus audacieux. A preuve, ces manifestations de contestation de l'autorité, qui inquiètent, certes, mais qui sont aussi des signes positifs dans la mesure où elles dénotent une certaine prise de conscience. Pourtant, ce que j'ai vu et les nombreux témoignages que j'ai entendus me laissent penser que rien, à l'école, n'a véritablement changé et que les choses, à certains égards, se sont même aggravées.

Tous ces problèmes, je les ai subis, jamais analysés. Je n'ai jamais jugé mes professeurs, pas plus que le système qui nous enfermait tous. Ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai essayé de comprendre et de juger, lorsque j'ai été moi-même amené à enseigner. Cette analyse, je n'ai pu la faire que parce que, comme on le lira dans les pages suivantes, on m'a aidé à ouvrir les yeux.

En attendant cet instant, j'ai subi et j'ai souffert en espérant, qu'un jour, ça s'arrangerait.

Un jour ? On me disait en effet souvent : « Quand tu seras grand, tu verras, tout s'arrangera, et de tout cela, tu en riras ! » ou encore : « C'est comme ça l'école, c'est un temps à passer ! » ou encore : « A l'université, tu seras beaucoup plus libre, tout ira mieux » ou encore : « La vie professionnelle, c'est beaucoup plus simple. »

Las ! Lorsque j'ai abordé ces nouvelles phases de mon existence, j'ai dû déchanter.

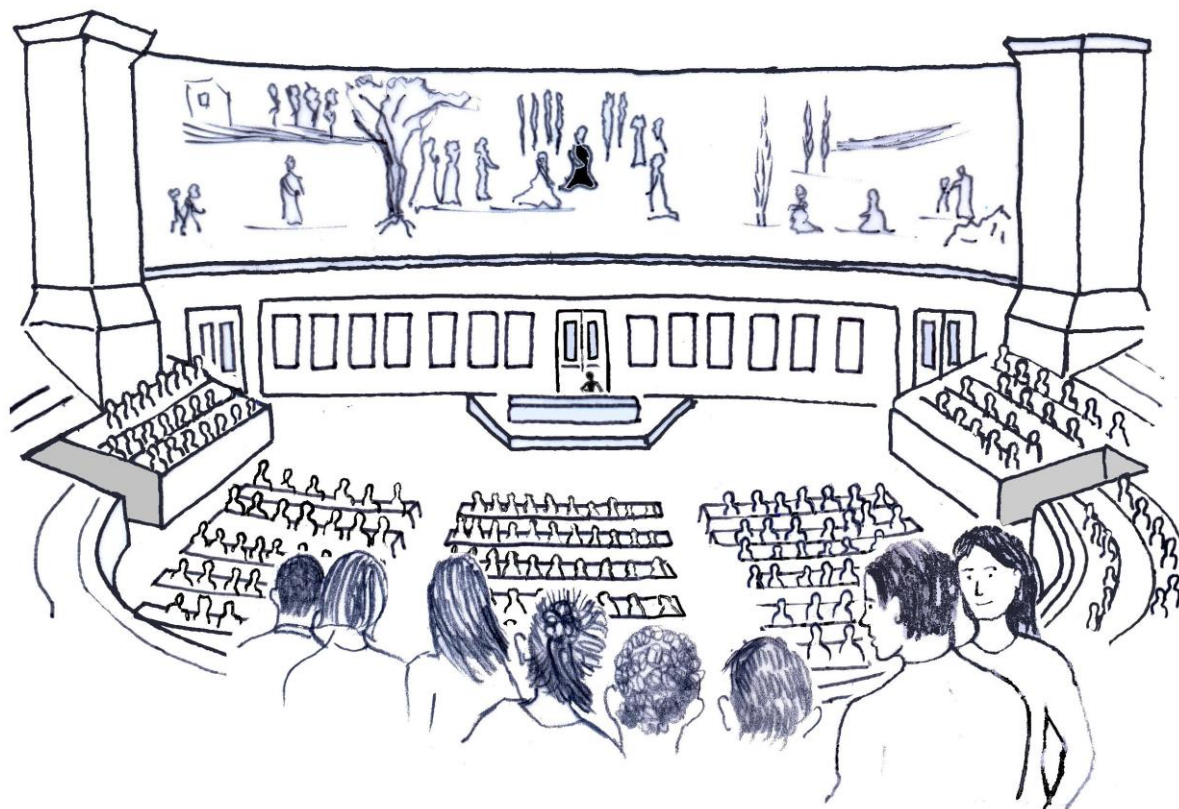
Rien ne s'est arrangé et les mêmes problèmes ont continué à se poser, sous des formes à peine différentes et avec, à la base, toujours, cette même vieille raison, qu'il est très difficile de comprendre et d'apprendre quand personne ne vous aide !

2) L'ANGOISSE DE L'ETUDIANT

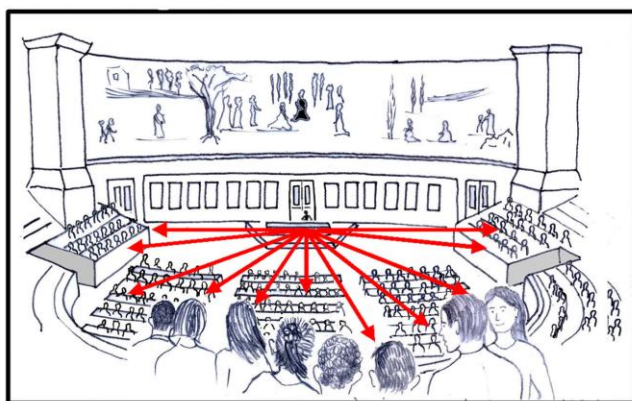
Quelques mots sur les années d'université. De nouveau, je dois dire que j'en ai gardé un souvenir plus que mitigé. Je suis conscient pourtant qu'elles m'ont été très utiles.

Ces années sont en effet essentielles. Elles apportent aux jeunes la possibilité de mûrir, de se trouver, de s'approfondir, surtout lorsque leurs études ne sont pas liées à des préoccupations trop directement « utilitaires ». Le trait majeur qu'il me faut mentionner, c'est que ce temps a été, en ce qui me concerne en tout cas, un temps de travail solitaire.

Disparition de l'encadrement qui existait à l'école et de la figure du professeur. Plus de professeur ! Le professeur remplacé par une personnalité, connue par ses travaux de recherche et ses ouvrages, merveilleusement intéressante mais aussi inaccessible qu'une vedette de cinéma ou un homme politique. Nous nous réunissions par centaines autour d'elle dans d'immenses amphithéâtres pour l'écouter dire son cours qui, le plus souvent, existait également sous la forme d'un photocopie. Leurs assistants, qui nous rassemblaient par lots d'une quarantaine dans des séances de « travaux pratiques », étaient à peine plus présents. Eux aussi nous « parlaient », et ils se contentaient de corriger deux ou trois fois par an quelque dissertation ou exposé qu'ils nous donnaient à faire.



L' amphithe



Plus encore qu'à l'école, je me suis senti seul.

- Seul face au discours.
- Seul face aux lectures en bibliothèque.
- Seul face aux rares devoirs obligatoires, dont nous devons, d'ailleurs, deviner nous-mêmes comment il fallait les faire.
- Seul face aux choix : d'une inscription ici ou là, d'une matière à privilégier, d'un sujet à approfondir.

Mon angoisse s'est concentrée autour des examens qu'il fallait réussir à tout prix pour obtenir les diplômes dont on disait qu'ils constituaient l'indispensable passeport d'entrée dans la vie professionnelle et dans la vie tout court.

3) LA DECEPTION DU STAGIAIRE

Ce sont parfois des raisons très superficielles qui poussent un jeune à choisir tel ou tel métier. Personnellement, j'avoue n'avoir réfléchi à rien. Je me suis lancé « dans la banque », comme ça, parfaitement au hasard. Un de mes amis m'y encourageait : « Les banques recrutent, profite-en ». Comme je n'avais pas d'autre idée, je me suis présenté au bureau de recrutement d'un des quatre très grands établissements français et j'ai été engagé.

Dès le lundi suivant, je suivais le programme « initiation bancaire » proposé par le service de la formation.

Nous étions, je crois, une quarantaine, garçons et filles. Nous avons assisté à toute une série de cours pendant lesquels la grande difficulté était de ne pas s'endormir. Nos professeurs étaient des professionnels, des sous-directeurs ou des chefs de services dont la carrière, de leur propre aveu, était un peu en suspens. Chacun devait nous présenter un aspect de notre futur métier.

De ces cours, je n'ai gardé aucun souvenir si ce n'est que, pendant toute une après-midi, un vieux monsieur proche de la retraite nous a parlé de l'étalon-or ; comme si la finance internationale était encore régie par ce système !

Je me souviens aussi d'une séance où l'organigramme de la banque nous a été présenté. Un schéma touffu et parfaitement illisible était projeté sur un écran. Une voix monocorde et gémissante lisait le contenu de chaque case : « Au-dessous du Président de la banque, il y a la Direction générale. Au-dessous de la Direction générale, les différentes directions. Il y en a six. La première, c'est la Direction internationale, ici, à gauche (l'homme était armé d'une baguette). Elle est dirigée par un Directeur central qui lui-même est assisté par... » Cela dura des heures.

Ces cours étaient si ennuyeux, si éloignés de toute réalité pratique, si manifestement inutiles, qu'un de mes camarades se sentit obligé de le dire à l'un de nos professeurs qui était ouvert au dialogue :

- Mais ces cours n'ont aucun sens !
- Ne vous inquiétez pas. L'essentiel, vous le verrez dans les services. C'est « sur le tas » que vous apprendrez votre métier !

Il parlait de la phase suivante.

4) APPRENTISSAGE « SUR LE TAS »

Apprendre « sur le tas » n'est pas une mince affaire. On vous cloue sur une chaise, derrière un employé, avec pour mission d'observer ce qu'il fait. J'ai ainsi, pendant une semaine, regardé une dame trier des pièces comptables. J'ai ensuite, pendant dix jours, regardé un monsieur signer consciencieusement les formulaires qu'on lui apportait par centaines, vérifiant que chacun était lui-même dûment signé par quelqu'un d'autre.

Pas moyen de s'évader, de s'échapper. Je me promenais aussi longuement que possible dans les couloirs, m'attardais devant le distributeur de boissons, bouillonnais d'impatience, accablé par cette forme d'ennui qui est si pesante que l'on ne peut plus, littéralement, tenir en place.

Personne ne me disant quand cette torture finirait, je décidai d'y mettre un terme en démissionnant.

Dès le lendemain, je me mis en chasse, mais un peu moins à l'aveuglette cette fois. J'avais entendu dire qu'il y avait dans la banque un métier amusant, vivant et fort prisé, celui de « cambiste ». Je partis donc à la recherche d'un poste de cambiste.

Il était facile, à l'époque, de trouver l'emploi que l'on souhaitait. C'est la filiale parisienne d'une banque américaine (la plus grande banque du monde, disait-on) qui me recruta et qui, directement, m'affecta à la salle des changes.

Le bureau où j'allais travailler, dans un bel immeuble du quartier de l'Opéra, était petit et poussiéreux : Une table qui rassemblait quelques platines de standardiste, autour de laquelle étaient assis quatre cambistes qui téléphonaient.

Aucun d'eux ne leva les yeux quand j'entraï, accompagné du directeur.

Celui-ci dit quelques mots pour me présenter et, sans attendre que l'un ou l'autre de ces messieurs daignât le regarder ou lui répondre, il s'esquiva.

Personne ne me prêtant, à moi non plus, la moindre attention, je m'assis sur une chaise que je trouvai dans un coin et attendis.

Quelques minutes après, le plus vieux de mes nouveaux collègues m'interpella : « Hé ! Vous ! Le télex ! Vous êtes sourd ou quoi ? Allez ! Répondez ! »

C'était la première fois que je voyais un tel appareil qui, en effet, d'endormi qu'il était, s'était comme réveillé. Tandis que je le regardais crépiter, le monsieur âgé, exaspéré, se leva et s'attela au clavier pour répondre.

Il me fallut deux jours pour comprendre comment marchait un télex, deux jours pour m'apercevoir que quand une petite lumière s'allumait sur une des platines téléphoniques, il fallait appuyer sur deux boutons, dont l'un, invisible, était caché dans le combiné. Il me fallut ensuite des semaines et des mois pour comprendre ce que mes collègues faisaient, car personne ne me disait jamais rien.

Mon chef, le vieux bonhomme, était un Suisse des environs de Zurich. Il avait près de 70 ans. Il ne s'exprimait que par monosyllabes et uniquement pour râler. Il était, c'est le moins qu'on puisse dire, bourru. Terriblement bourru. D'où ces dialogues, peu de temps après mon arrivée :

- Monsieur Spoerri, pouvez-vous me dire ce qu'est un « swap » ?
- Mais comment voulez-vous que je vous explique ça ! C'est beaucoup trop compliqué. Vous venez d'arriver. Vous n'y comprendrez rien !

Quelques jours plus tard, je revenais à la charge.

- Monsieur Spoerri, pouvez-vous, maintenant, m'expliquer ce qu'est un swap ?

Il explosa :

- Comment ! Depuis le temps que vous êtes ici, vous ne savez pas encore ça !

C'est ainsi que je passai des mois, apprenant par tâtonnement (il n'existait à l'époque aucun livre sur ce métier), devinant plus que comprenant ce que l'on faisait dans ce mystérieux bureau qui se targuait de gagner plus d'argent que tous les autres services de la banque mis ensemble.

Les choses que je comprenais à grand-peine et après un temps infini, étaient en général très simples. Tout un chacun les aurait comprises si on avait daigné les lui expliquer en une ou deux phrases claires. Mais les explications n'étaient pas le fort de mes collègues.

Je fus, littéralement, sauvé par l'arrivée dans notre bureau d'un jeune Américain qui avait un ou deux ans d'avance sur moi en fait d'expérience.

Il passa beaucoup de temps à m'aider à sortir de la mare où les autres se plaisaient à me voir patauger. Je devins finalement un cambiste à peu près normal, sachant vendre, acheter, prêter ou emprunter des dizaines de millions de dollars ou de livres sterling, pour le plus grand profit (ou la plus grande perte) de mon établissement. En arriver là aurait dû prendre deux mois. Cela nous coûta, à moi et à mes employeurs, plus de deux ans.

Des années plus tard, alors que je m'occupais déjà depuis longtemps de formation, une banque qui m'avait engagé comme consultant, avait organisé, le jour de la Fête des Pères, une visite de la salle des changes pour les enfants des cambistes qui y travaillaient. Merveilleuse idée pour ces enfants qui avaient ainsi l'occasion de voir ce que leurs papas ou leurs mamans faisaient. On me les confia avec pour mission de les instruire (et aussi de les occuper pendant toute la matinée). Quelle ne fut pas ma surprise de constater que des garçons et des filles de 12 ou 14 ans pouvaient comprendre en deux heures l'essentiel du métier de leurs parents (ce métier que j'avais eu moi-même tant de mal à comprendre), qu'il suffisait de savoir s'y prendre, et de jouer avec eux... aux cambistes.

5) LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES

Je me suis beaucoup demandé quelle était la nature des obstacles qui empêchent un jeune de comprendre rapidement un corps de connaissance ou un nouvel environnement. Sont-ils différents selon qu'il est écolier, étudiant ou stagiaire dans une entreprise ? S'agit-il des mêmes problèmes qui se présenteraient sous des formes différentes ? Examinons quelques-uns d'entre eux pour en juger.



Apprentissage sur le tas



- Le temps :

Nous avons déjà parlé du professeur qui ne dispose pas du temps nécessaire pour pouvoir consacrer à chaque élève l'attention personnelle dont il a besoin. Il a la charge de classes trop nombreuses et il doit « couvrir » son programme. Il n'a « pas le temps ». Dans l'entreprise, le même problème se pose pour des causes différentes. Les chefs de service ou les employés auprès desquels les jeunes sont placés, doivent, évidemment, expédier leur travail. La formation d'un jeune leur apparaît souvent comme un poids supplémentaire, et de surcroît une mission sur laquelle ils ne seront pas jugés et qu'ils peuvent, par conséquent, bâcler. Eux aussi se réfugient derrière l'imparable argument : « pas le temps », « pas aujourd'hui ».

- Communiquer ses connaissances est non seulement une disposition d'esprit, mais aussi un art qui s'apprend :

L'on sait qu'en France, les professeurs ont rarement la chance de bénéficier d'une formation spécifique à la pédagogie et que l'on compte, le plus souvent, sur leur bon sens et leur bonne volonté pour affronter leurs classes.

Cette réalité est beaucoup plus palpable encore dans l'entreprise où l'on n'attend pas des professionnels qu'ils aient le don ou le goût d'enseigner. Beaucoup d'entre eux, parfois très compétents, ne savent pas partager leur savoir, et en particulier, ces choses de leur métier qu'ils ont eu, eux-mêmes, beaucoup de mal à comprendre. Croyant bien faire, ils vous entraînent dans tous les raisonnements compliqués qu'ils ont dû construire pour arriver au stade de compréhension où ils se trouvent, et ils s'attendent à être compris au quart de tour.

- Le préjugé, tout à fait faux et un peu sadique, qui veut que les difficultés où l'on voit quelqu'un se débattre soient « formatrices » :

Elles développeraient chez les individus des qualités qu'ils n'acquerraient pas autrement. Qu'ils se débrouillent ! On prétend les aider en ne les aidant pas.

Ce préjugé se développe parfois en une conception quasiment darwinienne et, quand on y songe, parfaitement contreproductive ; qu'il est normal que les « meilleurs » gagnent et que les autres soient mis au rebut. Cette conception ne s'appuie, naturellement, sur aucune définition de ce que peut bien être un « meilleur » et donne des résultats parfaitement aléatoires car ce ne sont pas forcément les meilleurs, loin s'en faut, qui surnagent.

Cette idée très présente dans l'entreprise, existe aussi à l'école, de manière moins brutalement avouée peut-être. Il n'en demeure pas moins qu'elle est constitutive du système scolaire.

C'est elle qui fait que l'on accepte sans sourciller qu'il y ait une « barre » entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent, et que ceux qui échouent soient jetés. D'ailleurs elle est bien commode cette barre, puisque aussi bien, - c'est une conviction très largement partagée, - il n'y a pas place à table pour tout le monde. Et puis elle permet de se défaire de ses responsabilités. Ceux qui sont au dessous de la barre ? C'est quand même bien de leur faute ! Que l'on n'ait pas fait ce qu'il faut pour leur permettre, à eux aussi, de parvenir à la connaissance, n'entre en ligne de compte que sous la forme d'une mauvaise conscience soigneusement refoulée.

- Une attitude d'autodéfense :

Le savoir vous pose tout naturellement son homme dans une position supérieure et, souvent même, de pouvoir. Il en allait ainsi des médecins du temps de Molière qui

parlaient latin. Il en va de même des sorciers africains, des ingénieurs, des avocats, des informaticiens, des astrophysiciens, des philosophes, des énarques, des économistes... La liste est infinie.

Beaucoup de ces gens sont tentés, pour défendre leur position, de prendre de grands airs et de s'exprimer dans des langages ésotériques dont il n'est pas certain qu'ils leur permettent de se comprendre entre eux. Encore heureux qu'ils n'inventent pas, pour leur propre usage, un alphabet secret qu'ils écriraient à l'envers comme le faisait Léonard de Vinci.

Ce travers, ne favorise pas, c'est le moins qu'on puisse dire, la transmission des connaissances et des compétences. Et il ne se rencontre pas seulement dans les sphères élevées. Le plus simple des menuisiers peut, lui aussi, être déformé par ce défaut.

- **La vanité** : Beaucoup de gens considèrent que ce qu'ils savent est une sorte de mérite personnel qui brille d'autant mieux qu'un grand contraste les sépare de ceux qui les entourent. Cet obstacle me semble plus présent dans l'entreprise qu'à l'école, mais c'est peut-être une apparence.

La stratégie est le plus souvent inconsciente. Faire en sorte qu'un jeune ne comprenne pas ou qu'il comprenne le plus tard possible, est un moyen de conforter son prestige.

- **Il faut, enfin, citer cette raison, vieille comme le monde elle aussi :**

Je parle maintenant exclusivement de l'entreprise. Un jeune qui apprend un métier peut, en attendant de le connaître, rendre à ceux avec qui il travaille de grands services. C'est lui qui balaye l'atelier, prépare le café, range les outils... s'occupe du télex, transmet les documents au service comptable, vérifie les additions. S'il apprenait trop vite, mais qui donc ferait tout ça ?

Ces obstacles que rencontrent les jeunes qui abordent leur vie professionnelle sont donc, pour la plupart, ceux qu'ils connaissent depuis toujours et qui entravent si efficacement la transmission des connaissances.

6) PREMIERE EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT

Les cambistes faisaient gagner (ou perdre) de plus en plus d'argent à leurs établissements. Secrets comme ils étaient, personne n'arrivait, au juste, à comprendre comment. Les directeurs, en comité, hochaient la tête d'un air entendu lorsque le chef cambiste leur présentait ses mirobolants résultats mensuels. Lorsqu'il perdait, il leur farcissait la cervelle de mots incompréhensibles ; de déports, de points de termes, de swaps, d'ajustements internes, sans parler (à l'époque), des balances sterling et des capitaux flottants. D'ailleurs, leur disait-il, la perte était comptable, pas réelle. Avec un autre système, on aurait vu qu'il avait gagné !

C'est ainsi, qu'un jour, je fus convoqué par le « *manager* » de la banque, celui-là même qui m'avait recruté :

« Vous êtes dans la salle des marchés depuis longtemps. Vous connaissez donc votre métier sur le bout des doigts. Alors voilà ! Vous allez préparer un cours de deux heures pour expliquer à certains membres du personnel de la banque votre travail. Vous le répéterez cinq fois, à chaque fois pour un groupe de vingt personnes environ, en commençant par nous, la direction. »

Ce projet m'enthousiasma. J'avais tellement souffert d'avoir mis tant de temps à apprendre les choses si simples que je faisais, que je perçus ce cours comme l'occasion d'une sorte de vengeance personnelle. Oui ! J'allais, en deux heures, démystifier, tout expliquer, tout clarifier, montrer les choses dans leur désopilante simplicité !

Je me mis à l'ouvrage, passais des nuits à construire un cours cohérent, aussi complet et limpide que possible.

Ce travail ? Je fus le premier à en profiter. Je compris des choses que je n'avais jusqu'alors jamais comprises. Explorant certains aspects de notre système comptable (ce que je n'avais jamais fait, mes collègues affectant pour la comptabilité le plus profond mépris), je réussis même à saisir comment mon chef parvenait à présenter les bons et loyaux profits que faisait le service du crédit sous la forme de profits de change dont il s'attribuait le mérite. (C'était ça les ajustements internes !)

Le résultat fût un texte de vingt pages d'une admirable clarté. (Excusez-moi, mais c'est objectivement vrai !)

Le jour de mon premier cours arriva. Il était cinq heures moins cinq. J'étais à mon poste dans la salle des changes. J'avais clôturé mes positions et « balancé » mes livres.

Je pris mon texte, saluai négligemment mon chef suisse (avec qui jamais je n'avais discuté de ce que le directeur m'avait demandé de faire). J'allais sortir.

Il leva la tête, et me dit : « Hé ! Qu'on soit bien d'accord tous les deux ! Vous leur en direz le moins possible ! »

Le directeur, le chef du personnel, les autres membres de la direction arrivèrent et s'assirent silencieusement. Je pris la parole et, notant les points-clés sur un tableau blanc, m'arrêtant parfois pour demander si tout était clair, j'arrivai, à ma surprise, à la fin de mon exposé au bout d'une heure.

Tout avait été clair en effet. Mes prestigieux élèves avaient suivi avec attention, opiné du chef et pris des notes.

Sans que je me rendisse bien compte pourquoi, les choses ne devinrent vraiment sympathiques qu'après. On me posa des questions, et c'est en fait une conversation qui s'engagea, animée, intéressante, agréable.

L'ensemble des cadres supérieurs et des jeunes recrues de la banque assista à mon cours que je répétais donc plusieurs fois.

Tous ces auditeurs devinrent mes amis. Ils étaient manifestement contents de moi. Moi-même ? Content ? Je l'étais. Aurais-je dû l'être ? Bien évidemment pas. Mais c'est une pensée rétrospective. Combien de fois, l'un ou l'autre n'est-il pas venu me voir dans la salle des changes pour me demander de lui expliquer de nouveau telle chose ? Je pris conscience que quelques-uns de mes élèves n'avaient pas saisi l'essentiel que j'avais, à mon avis, si bien expliqué. Certains d'entre eux me montrèrent même, par leurs questions, qu'ils n'avaient rien compris du tout.

Mais allais-je m'en soucier ? N'avais-je pas été parfaitement clair, parfaitement logique, parfaitement complet ? Qui aurait pu me critiquer ? N'avais-je pas été reconnu comme le meilleur des professeurs ? Le texte de mon cours, si parfait, n'était-il pas là pour en témoigner ?

7) JE SUIS CHOISI POUR DEVENIR « PROFESSEUR »

Lorsqu'il se passe quelque chose dans une méga-banque américaine, ce n'est jamais par hasard. J'avais attribué la décision de mon directeur de me faire donner des cours à une idée qu'il aurait eu, comme ça, un matin, en buvant son café. Je me trompais. C'était en fait un élément, tout petit certes, mais qui faisait partie d'une stratégie, - mondiale comme de juste, - soigneusement concoctée au siège de notre banque aux Etats-Unis.

Celle-ci avait décidé de créer un cours pour combler le retard de ses cadres dans leurs connaissances en matière de change. Ce cours serait proposé, non seulement aux personnels concernés, mais aussi aux clients les plus importants qui pourraient ainsi constater combien leur banque était en avance dans ce domaine que personne, à l'époque, ne comprenait.

Le cours dont mon directeur m'avait chargé était un test. Il s'agissait de sélectionner cinq ou six professionnels doués pour l'enseignement, qui auraient pour tâche de mettre en œuvre le projet dont le responsable était le collègue américain, Townsend Walker, qui m'avait tant aidé et qui, depuis quelques mois déjà, avait quitté Paris pour Londres, sans que je sache, d'ailleurs, ce qu'il y faisait.

On me demanda d'aller l'y rejoindre.

II Pédagogie : La rencontre

La pédagogie, prise au sens d'un savoir faire à mettre en pratique, est un art qui s'apprend selon un parcours qui comporte plusieurs phases :

- Une prise de contact : Il s'agit tout d'abord de comprendre, dans le cadre de discussions de groupe, qu'il est possible d'aider les apprenants à s'engager dans un processus qui les conduira à la maîtrise de la connaissance qui fait l'objet de l'enseignement.

- Un entraînement dans un contexte d'enseignement réel avec de vrais élèves : Cette phase, qui elle-même comporte des étapes, est conduite et contrôlée à l'aide d'instruments précis qui permettent d'atteindre le succès recherché.

C'est ce long travail qui est décrit ici ; travail collectif animé par le « consultant pédagogique » dont le rôle est essentiel.

8) « FAIS-MOI UN DESSIN ! »

Londres : Après quelques minutes consacrées au plaisir des retrouvailles, Townsend m'entreprit sur le projet dont il était responsable et qui, manifestement, le passionnait ; la création du cours.

Il commença d'emblée par ce qui me sembla être un détail.

Je vous prie, lecteur, de me pardonner. Je vous ai promis de ne pas parler « opérations financières » et voilà que je vais maintenant me permettre une entorse. Ne vous en effrayez pas. Rien de technique dans ce que vous allez lire. Je tiens pourtant à raconter la petite scène suivante que j'ai vécue, sans rien y changer, car elle me semble constituer un très utile préambule, magnifiquement représentatif de la pédagogie dont j'allais par la suite apprendre les différents aspects.

Townsend : Dis-moi ! Qu'est-ce que c'est qu'une opération de change ?

Moi : Mais... (Mon Dieu !)... C'est une opération de change... Tout le monde sait ce que c'est !

Townsend : Oui mais, dis toujours !

Moi : Tu penses aux opérations de change que font les cambistes, où de celles que font les touristes au guichet ?

Townsend : À celles que font les cambistes.

Moi : Hé bien c'est un contrat selon lequel deux parties qui ont l'habitude de travailler ensemble, une banque et une entreprise par exemple, se mettent d'accord, au téléphone, pour échanger par transfert deux devises à un certain cours, l'échange étant prévu à une date qu'ils conviennent, par exemple deux jours plus tard, pour le change dit : « au comptant » !

Townsend : Bon ! Mais tu as oublié que ce contrat stipule aussi les montants dont il s'agit !

Moi : Évidemment !

Townsend : O.K. ! Maintenant : Pourrais-tu me dessiner une opération de change ?

La question me surprit. Comment dessiner une opération de change ? Je n'aurais pas été plus étonné s'il m'avait demandé de dessiner un air de musique ou une notion, telle que la liberté, le travail, le voyage, l'appétit...

Il me donna une feuille de papier et un stylo à bille.

- **Townsend** : Allez, essaye !

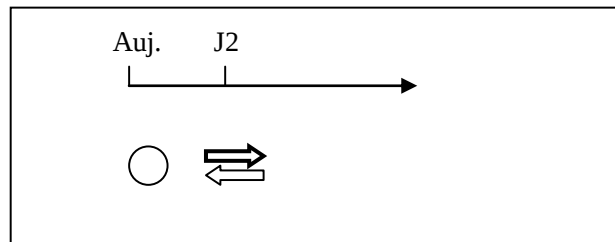
Pas facile ! Il fallait évidemment que sur le « dessin » toutes les caractéristiques d'une opération de change soient présentes : les montants échangés, les deux parties au contrat. Il fallait que l'on voie quelle devise chacune d'elles payait à l'autre et recevait de l'autre. Il fallait que l'on voie le cours de l'opération, la date à laquelle le contrat était passé et la date à laquelle l'échange aurait lieu.

Je me mis à tracer des chiffres, des cercles, des lignes, avec des mots par-ci par-là, sans réussir à grand-chose.

Finalement, il ne résista pas à l'envie de me montrer ce à quoi il était lui-même arrivé :

Townsend : Je vais te dire ! Notre idée ? La voici !

Il prit le bloc qu'il m'avait confié et « dessina » ceci :



« L'axe, m'expliqua-t-il, au haut du dessin, représente le temps. A gauche, c'est le jour d'aujourd'hui, date à laquelle l'opération est nouée. Plus à droite, dans deux jours, c'est la date où l'échange des devises aura lieu. Le cercle blanc représente l'une des deux contreparties, la banque par exemple. La flèche grasse qui pointe vers la droite, vers l'extérieur (un flux sortant), représente la devise qu'elle vend, disons, des dollars. La flèche maigre qui pointe vers l'intérieur (un flux rentrant), c'est la devise que la banque reçoit en échange, disons, des livres sterling ».

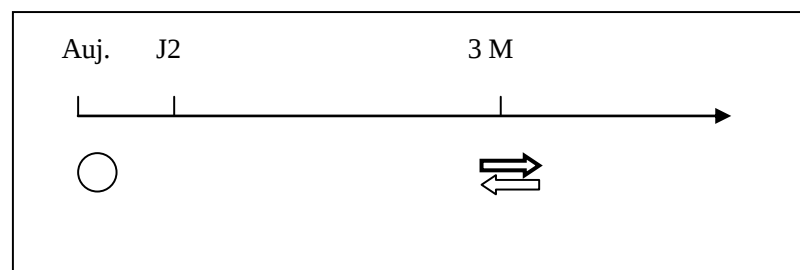
Certaines « grandes » idées sont si simples qu'on pourrait ne pas les remarquer, mais il aurait fallu être aveugle pour ne pas comprendre l'importance de celle-ci.

« Évidemment, ajouta-t-il, ce n'est que la représentation d'une opération élémentaire, l'opération de change de base. La question que nous nous posons maintenant, c'est comment représenter les opérations plus complexes ? L'opération de change à terme, et surtout le swap. »

Pris par l'enthousiasme de mon ami, je répondis immédiatement :

« Mais c'est très simple ! Il suffit d'utiliser les mêmes conventions ». Je lui arrachai son bloc-notes et dessinaï ceci en criant :

« Voici l'opération de change à terme ; un contrat de change conclu aujourd'hui pour échange, à un cours défini, dans, par exemple, trois mois. »

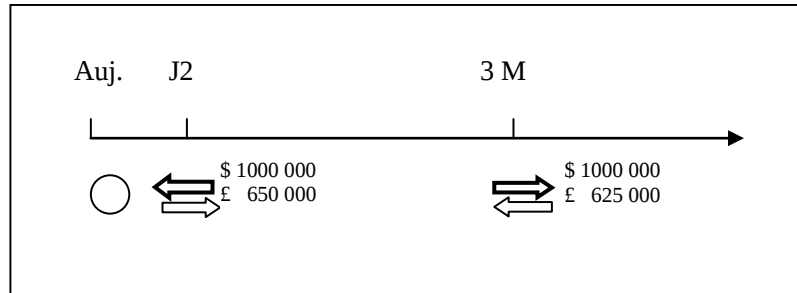


Ensuite, d'une voix précipitée, laissant les mots se bousculer dans ma bouche tant j'étais pressé, je continuai :

« ... Et voici le swap qui est une opération conclue aujourd'hui entre deux parties, qui se compose de deux contrats de change, de sens opposés, d'un même montant d'une devise contre une autre, dont elles définissent les cours, et les dates.

Je le représente ici avec le point de vue de l'entité blanche. On voit bien qu'elle achètera à sa contrepartie tel montant de dollars, par exemple, dans deux jours, et qu'elle le lui revendra dans trois mois et que, pendant ces trois mois, elle disposera donc des dollars

dont elle a besoin en échange des devises, des livres sterling par exemple, dont elle se défait tout aussi temporairement et dont elle n'a pas besoin pendant cette période. Le schéma est évidemment plus clair que mon explication. Si l'on y ajoutait le cours de chacun des contrats et les dates exactes, la représentation deviendrait tout à fait précise et complète ».



Townsend avait l'air enchanté.

Avais-je trouvé moi-même, à cet instant, une des idées-clé qui fit de nos cours, quelques mois plus tard, un succès mondial ? Bien sûr que non !

Townsend était déjà rompu au principe pédagogique de base qu'il apprenait avec le consultant américain que la banque avait engagé pour l'aider :

Ce principe consiste à faire en sorte que ce soit toujours celui à qui l'on veut transmettre une connaissance qui échafaude les raisonnements et fasse les découvertes qui lui permettent d'avancer.

Il m'avait mis sur la piste, m'avait fourni les éléments essentiels et avait laissé mon « mécanisme » mental se dérouler comme un ressort.

Cette petite conversation montrait également un deuxième aspect fort important : le rôle que peuvent jouer les « modèles » graphiques dans une action d'enseignement.

9) L'UTILITE DES MODELES DE REPRESENTATION DE LA REALITE

Il n'est pas utile, ici, de décrire plus en détail le système de représentation graphique que Townsend avait imaginé. Ce que je veux dire cependant, c'est qu'il a joué un rôle essentiel dans notre travail et que, sans lui, le succès de notre enseignement n'aurait jamais été aussi grand.

Ce système graphique était un modèle de la réalité financière à laquelle nous voulions familiariser nos futurs élèves. Il la représentait complètement, simplement, d'une manière claire et visuelle qui ne laissait de place ni au doute, ni à l'ambiguïté, ni à l'erreur d'interprétation. Il pouvait illustrer ou remplacer avantageusement de longues descriptions orales ou écrites qui, elles, sont complexes, souvent obscures et parfois erronées. « Un court schéma vaut mieux qu'un long discours ». Tout le monde sait ça.

Si ce modèle permettait de fixer les différents aspects de la réalité de manière claire et précise, on pouvait aussi le manipuler, le faire fonctionner. C'était un outil de représentation, mais aussi un outil d'expérimentation, un système de symboles qui permettait d'empiler les opérations et de faire des simulations. Outil professionnel permettant de raisonner et d'imaginer, mais aussi, outil pédagogique qui permettait de « voir », d'un simple coup d'œil, la réalité même, et de s'exercer.

Beaucoup d'environnements, s'il n'en existe pas déjà un pour les représenter, permettent la création d'un tel modèle ; que ces environnements soient chimiques, physiques, mathématiques, financiers, grammaticaux, comptables ou autres... Les philosophes eux-mêmes en créent parfois, qu'ils auraient d'ailleurs intérêt à développer s'ils voulaient être mieux compris.

Nous sommes ainsi faits que, pour nous exprimer, nous avons souvent besoin d'un schéma qui représente visuellement ce dont nous parlons. Combien de gens, lorsqu'ils expliquent quelque chose, ou qu'ils écoutent une explication, griffonnent sur une feuille de papier des ronds, des croix, des lignes ou des flèches !

Un modèle de représentation d'une réalité n'est rien d'autre qu'une expression élaborée de ce besoin qui passe par l'utilisation systématique de conventions précises qui, naturellement, doivent aussi être partagées.

Des deux exemples suivants, le premier montre que la « modélisation » d'une réalité complexe est bien une inclination naturelle de l'esprit. Le second, qui est très connu, montre la puissance des modèles lorsqu'ils sont utilisés dans un contexte d'enseignement.

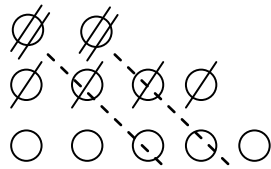
10) LES « RONDS » DE LA GRAND-MERE D'ALBERT CAMUS

Dans « *Le Premier Homme* » Albert Camus raconte ses souvenirs d'enfance, sa famille, très pauvre, les gamins avec lesquels il jouait dans les rues d'une banlieue d'Alger. Aucun adulte de son entourage ne savait ni lire ni écrire. Il fallait pourtant gérer au plus près les maigres ressources de la maisonnée et donc, prévoir et calculer. C'est sa grand-mère, analphabète elle aussi, mais forte femme, qui s'en chargeait.

« Elle faisait ses comptes avec un système de ronds qui, selon qu'ils étaient rayés une ou deux fois, représentaient l'unité, la dizaine ou la centaine. »

Camus ne nous dit pas si sa grand-mère avait hérité ce système d'une antique tradition ou si elle l'avait inventé. Il ne nous dit pas non plus comment elle l'utilisait, mais il est facile de le deviner.

Imaginons-la, penchée sur la manière d'utiliser au mieux son budget mensuel de 245 francs. Elle aurait d'abord noté cette somme de la manière suivante :



- Ensuite, elle aurait réparti ces symboles entre les différentes enveloppes de ses dépenses :

- **Nourriture :** Ø Ø
- **Loyer :** Ø Ø ○ ○ ○
- **Transports :** Ø ○ ○
- **Imprévus :** Ø
- **Vêtements enfants :** (On verra ça le mois prochain)

Qu'aurait-elle dit à l'instituteur du petit Albert, monsieur Germain, si ce dernier avait voulu l'initier à la magie des chiffres ? Certainement que son système à elle était beaucoup plus commode ! Et il l'était, véritablement, car il permet de « voir » les quantités, d'additionner et de soustraire, directement, sans recours à d'incompréhensibles abstractions. Qu'aurait pensé de ce système Maria Montessori qui n'a finalement pas trouvé autre chose pour familiariser les enfants avec l'arithmétique.

11) LE MODELE MONTESSORI POUR APPRENDRE A COMPTER

Le système décimal est un modèle de représentation de la réalité des nombres. Il repose sur l'utilisation de symboles simples (les chiffres) mais aussi de conventions d'utilisation (l'ordre dans lequel on les dispose et le rôle du zéro) qui sont très abstraites ; d'où les difficultés que les enfants peuvent rencontrer lorsqu'ils approchent l'univers de l'arithmétique. Maria Montessori, la très célèbre pédagogue italienne, a révolutionné, entre autres, l'enseignement de l'arithmétique élémentaire aux jeunes enfants. Sa méthode repose sur un matériel constitué d'objets qui permettent d'appréhender les quantités de manière tactile et visuelle, et sur cette base, d'apprendre à compter, pour après, comprendre le système décimal, son fonctionnement et les opérations arithmétiques de base.

La représentation des quantités par des objets :

- Les unités sont représentées par des billes (ou perles).
- Les dizaines par des règles d'une longueur égale à dix billes alignées.
- Dix règles placées côte à côte forment un carré, c'est la centaine.
- L'empilement de dix carrés fait un cube qui représente le millier.

En associant ou dissociant ces objets les enfants apprennent à constituer des quantités. Ils peuvent alors les ajouter, les multiplier, - ou encore les répartir à la manière de la grand-mère de Camus en quantités plus petites effectuant ainsi de manière concrète, soustractions et divisions.

Lorsque leurs opérations l'exigent, ils peuvent échanger les règles représentant les dizaines, contre des perles représentant les unités ou vice versa, auprès d'une « banque » qui est le stock commun où ils vont chercher ces objets pour constituer les quantités dont ils ont besoin.

Au cours de ces manipulations, ils apprennent, bien sûr, à nommer les quantités, c'est à dire à compter : De un à dix, puis jusqu'à cent, mille et au delà.

L'apprentissage des chiffres :

Vient ensuite l'apprentissage des symboles écrits que sont les chiffres, de 1 à 9. Ceux-ci sont découpés dans du papier de verre pour augmenter la sensation tactile que les enfants en retirent lorsqu'ils les manipulent. On leur demande de constituer avec les billes des quantités de 1 à 9 (qu'ils savent déjà nommer) et de leur associer les chiffres « rugueux » correspondants.

Les dizaines et le zéro : Les enfants apprennent ensuite la signification du symbole zéro, cette « quantité » nulle qui, - disent les éducateurs, - les fascine : Ce zéro qui sert à pousser le chiffre derrière lequel on le place, d'un rang vers la gauche et qui fait qu'il représente alors un nombre de dizaines. Ils comprennent ainsi que le nombre des dizaines se trouve toujours au deuxième rang à partir du rang le plus à droite qui dénombre les unités... que les centaines se trouvent au troisième rang, et ainsi de suite.

12) COMMENT CREER UN MODELE ET LE FAIRE ACCEPTER ?

Comment crée-t-on un modèle ? Je ne crois pas qu'il y ait de règle, mais ce que je sais c'est qu'il faut y consacrer autant de temps, d'énergie et d'imagination que nécessaire, laisser venir l'inspiration, discuter, glaner toutes les suggestions que peuvent avoir les uns ou les autres.

Lorsque l'on pense avoir trouvé une idée, il faut la tester, la perfectionner, étudier son utilité, sa portée, ses limites, et cela jusqu'à ce que l'on sente que l'on a réussi.

Supposons maintenant que l'on parvienne à créer le modèle de représentation dont on a besoin et qu'il ait les qualités requises. Il reste encore un obstacle de taille. Comment faire en sorte que ceux auxquels il est destiné l'utilisent ? On peut, en effet, rencontrer de nombreuses résistances. Voici les principales :

- Le modèle (c'était le cas du nôtre), peut être si simple, il peut imiter la réalité avec un tel réalisme, que beaucoup de gens peuvent avoir du mal à comprendre qu'il faut quand même en apprendre le maniement et l'utiliser.
- Beaucoup de ceux qui connaissent déjà l'environnement dans lequel on veut les perfectionner, ont développé pour leur propre usage, une sorte de langage mental qui fait office de modèle. Ils ont spontanément tendance à défendre ce modèle personnel et à vouloir continuer à l'utiliser. Ils rejettent donc souvent le système de représentation qu'on leur propose, même s'il peut leur simplifier la vie. Ce rejet est d'autant plus fréquent que les personnes en question sont avancées dans la connaissance concernée. L'utilisation d'un modèle qui n'est pas le leur, leur apparaît comme un désaveu des efforts qu'elles ont faits jusqu'à présent, un acte de soumission à une autorité qu'elles ne veulent peut-être pas reconnaître, une remise en cause de tout ce qu'elles savent, un effort inutile ou dangereux ; un peu comme si on voulait leur imposer un nouvel alphabet pour écrire leur propre langue.

Ces obstacles ne sont pas à négliger. Ils peuvent être le signe que le système proposé est réellement imparfait, que sa portée n'est pas suffisante, qu'il est ambigu ou peu clair. Mais ils peuvent aussi être le signe qu'on n'a pas su démontrer ses avantages, qu'on n'a pas laissé aux gens le temps de se familiariser et de s'exercer avec lui. Combien d'enfants (et d'adultes) seraient moins mauvais en maths si les livres et les professeurs accordaient plus de place et d'importance à l'apprentissage des symboles qu'ils utilisent ?

Un modèle graphique doit être enseigné, montré, expliqué. On doit permettre aux gens de s'exercer à l'utiliser jusqu'à ce qu'ils se sentent parfaitement à l'aise avec lui.

13) LE CONSULTANT PEDAGOGIQUE

A peine arrivé, on me présenta au consultant pédagogique qui était chargé d'inspirer notre équipe.

Je me souviens de cette première rencontre dont je pourrais, encore aujourd'hui, faire la relation complète.

Fred Kohler était grand, très myope, un peu chauve, barbu, la quarantaine. Il paraissait réservé, mais en même temps on le sentait, derrière sa gentillesse, très sûr de soi.

La première chose que l'on remarquait chez lui, c'est l'extrême attention avec laquelle il vous écoutait, une attention que sa manière de vous regarder et toute son attitude soulignaient.

Qu'était-il exactement ? Un consultant pédagogique américain ? Certes, mais il était beaucoup plus que ça. Il voyageait sans cesse pour s'occuper de très prestigieux clients dont il paraissait être le confident intime. J'ai, plus tard, mieux compris ce qu'il faisait et les raisons de son succès à la suite de la conversation suivante :

Fred : Mon métier ? La pédagogie ? C'est comme ça que vous le percevez ! En fait, je crois qu'il consiste à faire réfléchir les gens, par exemple les « *executives* » des grandes firmes : ceux qui lancent un nouveau produit, envisagent un projet gigantesque ou montent une nouvelle stratégie dont l'avenir de leur entreprise dépend. Ça n'est pas facile parce que, finalement, personne ne veut jamais réfléchir.

Moi : Pourquoi ?

Fred : Parce que réfléchir, c'est fatigant. Ça vous empêche de faire les choses que vous avez envie de faire. Ça vous oblige à faire des choses que vous n'avez pas envie de faire. Réfléchir, ça dérange, ça déstabilise.

Moi : Et comment faites-vous pour les forcer à réfléchir ?

Fred : Je ne les force à rien. Il faut qu'ils y arrivent tout seuls. Je fais de sorte qu'ils comprennent que ça va leur permettre de réussir et de gagner beaucoup d'argent !

14) « DITES-MOI ! VOTRE OBJECTIF ; C'EST QUOI ? »

Après les présentations et les quelques instants de bavardage qui nous permirent de nous sentir en confiance, Fred entra dans le vif du sujet. Je résume, bien sûr.

Fred : On m'a dit que vos cours à Paris ont remporté un grand succès.

Moi : En effet. C'est, je pense, pour cela qu'on m'a envoyé à Londres.

Fred : Je le sais. Votre directeur nous a informé de vos qualités de professeur. Comment cela s'est-il passé ?

Moi : J'ai essayé de faire le cours le plus clair possible et après on m'a posé des questions.

Fred : Vous avez aimé ce temps réservé au dialogue ?

Moi : Beaucoup. Et il me semble que les gens en ont bien profité pour clarifier leurs idées.

Fred : Cette expérience vous sera très utile ! Dites-moi : Combien avez-vous eu d'élèves dans votre premier cours ?

Moi : Une vingtaine.

Fred : A votre avis, combien de ces personnes ont compris tout ce que vous leur avez enseigné ?

Je réfléchis un instant, comptant sur mes doigts pour donner une réponse précise.

Moi : Cinq personnes. Et je sais exactement lesquelles (mon directeur faisait partie du lot).

Fred : Et les autres ?

Moi : Je pense qu'une dizaine d'entre elles ont profité de mon enseignement et qu'elles en sont sorties avec un certain nombre de notions utiles et une idée générale du métier.

Fred : Diriez-vous qu'elles ont compris et retenu 80% de ce que vous leur avez expliqué ?

Moi : Pas 80%, mais 50%. Sûrement !

Fred : Et les cinq autres personnes ?

Moi : Je pense qu'elles... Enfin... je veux dire que... mais c'est normal. C'est toujours comme ça !

Fred : Vous voulez dire qu'il est inévitable qu'un certain pourcentage d'auditeurs, disons 25%, ne comprennent rien ?

Moi : Oui ! Du moins c'est mon expérience. Ça a été comme ça dans chacun de mes cours. D'ailleurs je pense que lorsque j'étais à l'université, ce pourcentage était beaucoup plus élevé.

Fred : Alors faisons un calcul : Vous avez perdu le quart de vos auditeurs. La moitié de vos élèves n'ont profité de votre enseignement qu'à moitié. Heureusement le dernier quart en a profité pleinement. En moyenne, cela fait un succès de 50%. Je pense qu'on peut quand même vous féliciter et que, pour un cours, il est difficile d'espérer mieux. Mais il ne faut pas oublier les 50% d'échec. Imaginez une usine de porcelaine dont les chaînes produiraient 50% de produits vendables et 50% de rebuts !

Moi : Il faudrait la fermer d'urgence, renvoyer son directeur, mettre toutes ses machines à la casse et tout reprendre à zéro.

Fred : C'est pourtant là, sans doute, le résultat de presque tous les systèmes d'enseignement actuels, les écoles, les universités, les instituts de tous genres. Mais voilà ! Ce que je vous demanderai à vous, c'est 100% !

Moi : Vous voulez dire ?

Fred : ... que 100% de ceux qui bénéficieront de votre enseignement devront comprendre 100% de ce que vous souhaitez qu'ils apprennent !

Moi : Mais c'est impossible ! C'est irréaliste !

Fred : Si vous pensez ça d'avance, vous aurez du mal à atteindre cet objectif. Moi, je vous dis que c'est possible. Il suffit de le vouloir et de faire pour cela ce qu'il faut. On ne peut atteindre le centre d'une cible que si on le vise. Vous y arriverez. J'en suis sûr.

Mon scepticisme n'était que de surface. J'étais en fait subjugué. Son assurance m'avait convaincu, emporté. Ainsi il existait des techniques telles qu'il est possible que chacun arrive à acquérir les connaissances que l'on veut lui transmettre ! Je me disais que, résolument oui, j'allais suivre cet homme au bout du monde.

Je me représentais combien il était scandaleux de retenir dans des classes et sur des bancs, ces foules immenses d'élèves, d'étudiants, d'apprentis et de stagiaires, avec l'idée qu'il est tout à fait normal que le quart d'entre eux perdent entièrement leur temps, que la moitié n'en profitent qu'à moitié, et qu'un quart seulement en profitent pleinement. Je ressentais cela comme une perte épouvantable. Me souvenant de mes propres études et de mes stages, je n'osais compter les années que j'avais perdues et que, jamais, je ne pourrais rattraper, sans parler du découragement, de l'ennui, ni du sentiment de toutes les occasions manquées. Et je pensais que cet affreux gâchis était le résultat d'une culture du mépris ; mépris des autres, mépris des jeunes, mépris de ceux qui ne savent pas et, finalement, mépris de soi-même et de sa propre impuissance.

Tout cela, je le dis à Fred qui m'écoutait.

15) SEANCES D'INITIATION A LA PEDAGOGIE

Townsend bâtit notre cours, imaginant fiches et exercices. Pour ma part je m'occupais à essayer de mettre en forme mes connaissances pour les rendre compréhensibles à des élèves. L'important, pourtant, était moins le travail que nous faisions, que le travail que Fred faisait sur nous. La matière première qu'il fallait façonner n'était pas notre matière, c'était nous : Townsend, trois collègues et moi-même qui, tous, serions bientôt chargés de l'enseigner.

Fred nous réunissait, deux ou trois fois par semaine, pour discuter, mais il arrivait aussi que nous le rencontrions seul à seul, quand il le jugeait nécessaire ou quand nous le souhaitions.

Je n'avais, en ce qui me concerne, jamais réfléchi à la pédagogie. Par contre, le souvenir des enseignements que j'avais suivis pendant des années me révoltait encore ; car je n'avais aimé, je l'ai dit, ni l'école, ni le lycée, ni l'université, et j'avais détesté les cours de « banque ». Tout cela revenait à mon esprit, et c'est sans doute pour ça que j'étais particulièrement ouvert à ce que Fred avait à dire : Un Fred qui, pourtant, à mon grand étonnement, ne disait presque jamais rien !

Apparemment, ce qui était important pour lui, c'était ce que nous pensions. Et nous pensions tous... beaucoup de choses.

16) CE QU'IL FAUT FAIRE POUR AIDER LES GENS A APPRENDRE

Pendant ces réunions, c'est nous qui parlions. Nous parlions à Fred, qui était avec nous, et entre nous, devant Fred, qui nous écoutait. C'est ainsi que nous avons « découvert » ce qu'il fallait faire pour aider les gens à apprendre.

- Nous avons compris combien il est vain de bombarder les élèves d'idées et de raisonnements déjà complètement élaborés, en pensant que, de ce simple fait, ils arriveront à les comprendre et à les assimiler.
- Nous avons pris conscience qu'apprendre, c'est autre chose, que c'est une autre démarche. Une démarche que l'apprenant doit entreprendre lui-même et qui consiste à construire, ou reconstruire lui-même, idées et raisonnements.
- Nous réalisons combien nous aurions, nous-mêmes, aimé avoir des professeurs qui nous auraient aidés dans une telle démarche, qui nous auraient encouragés, qui nous auraient donné les informations dont nous avons besoin, qui auraient répondu à nos questions, qui n'auraient pas eu l'air constamment si pressés de couvrir le programme, qui auraient attiré notre attention sur les choses importantes, les mystères à élucider, qui auraient écouté la manière dont nous voyions nous-mêmes les choses, qui auraient discuté avec nous...

Souvent, nous nous arrêtons, découragés, face à un Fred silencieux, mais qui parfois aussi nous pressait de questions : « Lorsque vous dites que vous auriez souhaité avoir des professeurs qui vous écoutent, cela veut-il dire que vous auriez aimé qu'ils parlent moins, qu'ils se taisent plus souvent ? » Logique ! Quand un professeur ne parle pas, en principe et, au moins pendant ce temps, ses élèves devraient pouvoir parler. Et nous étions comme relancés, propulsés dans de nouvelles réflexions.

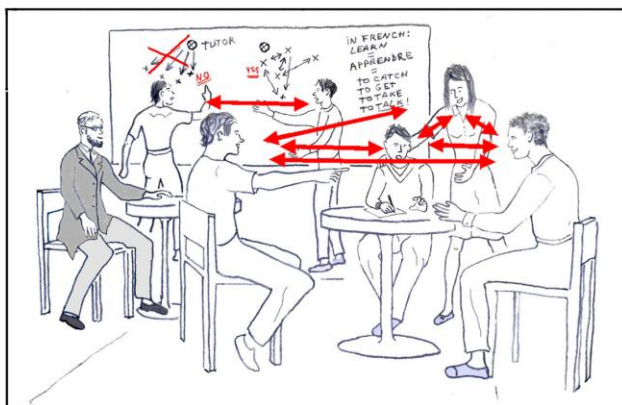
- Pourquoi faut-il laisser les élèves parler ? Mais c'est évidemment parce que, abordant une matière qu'ils ne connaissent pas, ils doivent combler en eux les lacunes que ce nouveau savoir met en évidence, relier ce qu'ils apprennent à ce qu'ils savent déjà. Ils doivent : « *put everything together* » - mettre les choses « ensemble ». On doit les laisser parler pour leur permettre de faire ça, en posant leurs questions. Et tant mieux si elles sont naïves, si elles dénotent une surprenante ignorance. Ça leur permettra de se mettre à jour. Il faut qu'ils puissent faire tout ce qu'ils pensent devoir faire pour comprendre, parce que c'est eux qui savent ce dont ils ont besoin pour y arriver.

- Et bien sûr que le professeur ne doit pas contrer ou bloquer les raisonnements de ses élèves mais, au contraire, les favoriser, même lorsqu'ils éloignent du sujet ou qu'ils sont faux ! Les élèves ne sont-ils pas suffisamment raisonnables, pour s'apercevoir qu'ils s'égarent, et revenir d'eux-mêmes sur la bonne route après avoir,- et c'est très utile,- exploré une impasse ?

- Et bien sûr que le professeur doit permettre à ses élèves de vagabonder autour du sujet auquel il se propose de les initier, d'anticiper ou de revenir sur des points déjà vus ; pour faire, en quelque sorte, le tour de ce sujet, voir quelles en sont les frontières, où sont les obstacles et les voies d'entrée.



Séances de formation à la pédagogie



- Et bien sûr qu'il doit leur laisser toute liberté d'exprimer ce qu'ils commencent à peine à entrevoir ! C'est seulement comme ça qu'ils finiront par trouver le raisonnement juste qui leur convient et qu'ils pourront facilement emmagasiner ; car une pensée n'existe véritablement dans un esprit que dès lors qu'il l'a exprimée (*). Et pour permettre aux élèves d'y parvenir, il faut qu'ils aient, chacun, l'occasion de s'exprimer souvent, d'essayer différentes formulations, de se tromper, de se perdre éventuellement dans des explications vagues, avant de trouver la formulation juste qui illumine. La compréhension ne s'acquiert qu'au bout d'un processus de « *trial and error* ».

- Et bien sûr que le professeur doit comprendre les besoins des apprenants, pour pouvoir les satisfaire, de manière à ce que ces derniers arrivent à une compréhension claire et simple de ce qu'ils étudient.

Cette dernière idée, je crois que nous ne l'aurions pas développée sans Fred qui saisit la balle au bond pour nous pousser dans une réflexion aussi importante que surprenante, pour moi en tout cas, qui n'imaginai pas son utilité sur le plan pratique.

Il ne s'agit pas de comprendre les besoins des apprenants, « comme ça », « en gros », en les subodorant. Non. Nous ne pourrions les connaître que si nous « observions » les apprenants, attentivement, systématiquement, objectivement, sans les juger, tous, et chacun d'eux en particulier : Quels sont leurs points forts, leurs points faibles ? Comment raisonnent-ils ? Quels sont ceux qui avancent en s'exprimant oralement, en manipulant quelque chose, en écrivant, en dessinant ou en s'isolant un instant dans une réflexion personnelle ?

Si l'idée nous paraissait raisonnable, nous avions du mal à comprendre comment un professeur, en pleine action, déjà attentif à une foule de choses, pouvait se permettre, en plus, d'observer les apprenants, un peu comme on observe un phénomène chimique, avec le détachement et la rigueur que cela implique.

Fred qui, bien sûr, nous avait convaincu, essaya de nous rassurer : « Mais c'est très facile, il suffit de savoir que c'est ça qu'il faut faire ! Vous le constaterez bien vite avec vos apprenants. »

(*) *De nombreux auteurs affirment qu'il n'existe pas de pensée sans mise en langage. Une amusante expression de cette idée, cette répartie tirée d'un roman d'E. M. Forster : « Mais quelle sottise, s'exclama la vieille dame ! Comment voulez-vous que je sache ce que je pense avant d'entendre ce que je dis ! »*

17) QUE DEVIENT LE « COURS » DANS TOUT ÇA ?

Une question nous troublait : Mais si ce sont les élèves qui parlent, qui raisonnent, qui formulent, cela voulait-il dire que le professeur n'explique jamais rien ? Cela voulait-il dire qu'il ne fait pas... de cours ?

Chacun de nous avait sur ce point une position différente.

- Les uns pensaient qu'en effet, il ne s'agissait plus pour lui de faire un cours, et qu'en fait d'explications, il devait s'en tenir au minimum, qu'il devait poser les grandes lignes

des questions, donner les informations nécessaires, et après, laisser parler et éviter de « vendre la mèche » inutilement.

- D'autres disaient qu'il pouvait, bien sûr, proposer des explications lorsque c'était nécessaire, mais que celles-ci devaient toujours rester « discutables », matière à discussion, qu'elles ne devaient jamais avoir le caractère de vérités définitives qu'il s'agit d'avalier. Les vérités définitives, c'était aux élèves de les formuler.

- D'autres enfin, qu'il fallait se montrer pragmatique : « Dès lors que l'éducateur comprend qu'il faut laisser les gens parler et réfléchir, et surtout ne jamais les en empêcher par des interventions intempestives, il ne peut pas commettre d'erreurs. »

Certains suggéraient que laisser les gens réfléchir et s'exprimer pouvait même nous aider à mieux comprendre nous-mêmes notre matière en entendant des explications auxquelles nous n'aurions pas songé. Alors pourquoi ne pas en profiter ?

Nous avons essayé de résumer. J'ai retrouvé dans mes notes les deux phrases suivantes dites, sans doute, par l'un ou l'autre d'entre nous :

« L'élève est là pour faire des découvertes, pas pour subir des démonstrations. »

« Le tuteur doit mettre l'information à la disposition des élèves. Il doit les aider à la traiter eux-mêmes de manière à pouvoir la comprendre et l'assimiler. Il n'est pas là pour imposer quoique ce soit. Son rôle n'est pas d'expliquer ou de parler, empêchant du même coup les gens de réfléchir. Il est là, justement, pour leur permettre de réfléchir. Bien sûr, rien ne lui interdit d'expliquer, lorsque c'est utile ».

Nous n'étions, évidemment, pas les premiers à avoir de telles idées, mais le fait d'avoir l'impression de les découvrir nous-mêmes leur donnait beaucoup de force.

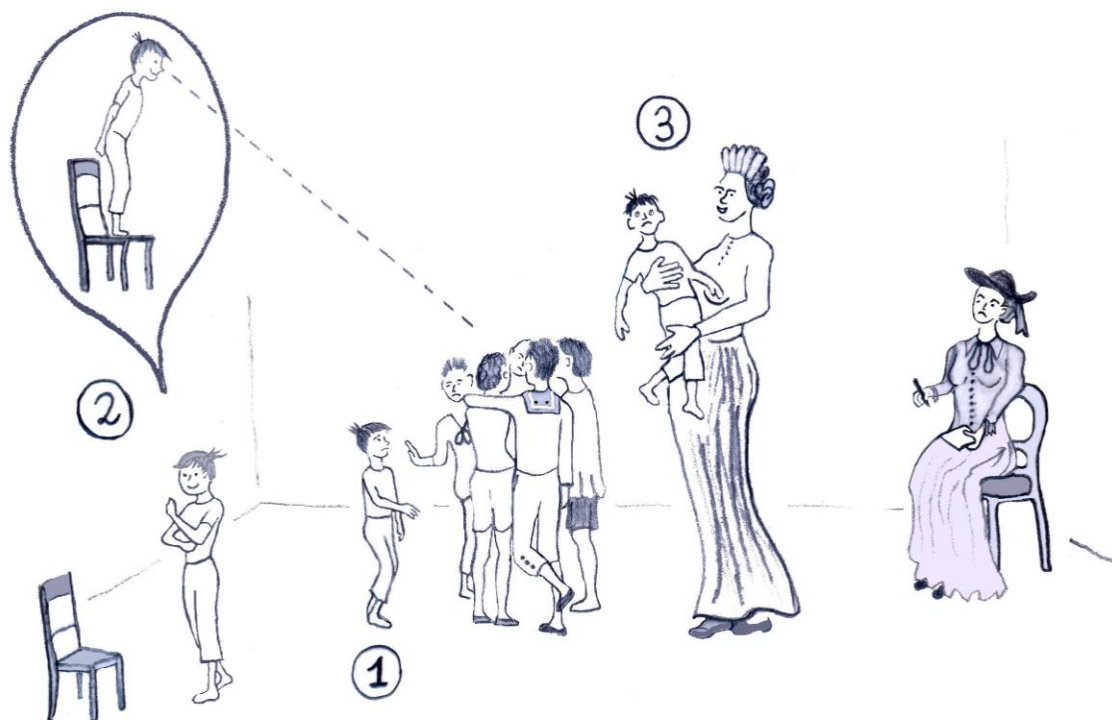
18) LA CHAISE ET LE PETIT GARÇON

Par Maria Montessori (*)

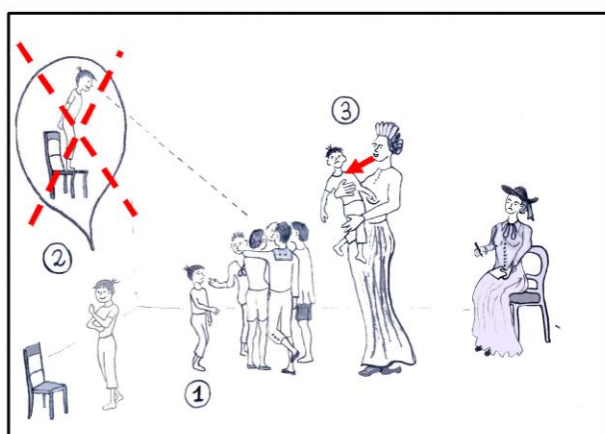
Maria Montessori est très certainement la plus remarquable pédagogue du 20^e siècle. Ce texte, extrait d'un de ses livres, est très révélateur de l'esprit qui inspire la pédagogie qu'elle a diffusée dans le monde entier au travers des nombreuses écoles qu'elle a fondées.

« Un jour, les enfants s'étaient rassemblés en cercle, riant et parlant, autour d'une cuvette d'eau sur laquelle flottaient quelques jouets. Nous avions à l'époque à l'école un petit garçon d'environ deux ans et demi. Il était à l'extérieur du cercle, seul, et il était visible qu'il était rempli de curiosité.

Je l'observais de loin avec beaucoup d'intérêt. Il commença par s'approcher des autres enfants et essaya de se frayer un passage parmi eux, mais il n'était pas assez fort pour cela. Il resta donc là, regardant autour de lui. L'expression réfléchie de son petit visage était vraiment fascinante. J'aurais voulu avoir un appareil pour le photographier.



La chaise et le petit garçon



Tout à coup, son regard s'illumina à la vue d'une petite chaise. Très évidemment il avait décidé de la porter près des enfants de façon à pouvoir y grimper pour regarder par-

dessus leurs épaules. Il commença à s'approcher de la chaise, le visage plein d'espoir, mais à ce moment-là, la maîtresse le prit brutalement (elle se serait défendue en disant « doucement ») dans ses bras, le soulevant au-dessus des têtes des autres enfants. Elle lui montra la cuvette d'eau en disant « *Regarde, mon pauvre petit ! Comme ça tu peux voir toi aussi !* ».

Il est certain que l'enfant, en voyant les petits jouets flottants, n'a pas éprouvé la joie qu'il était sur le point de ressentir en surmontant de ses propres forces un obstacle.

La vue de ces objets ne pouvait lui être d'aucun avantage, alors que le succès de son effort, si intelligent, aurait développé son potentiel intérieur.

La maîtresse a empêché l'enfant de s'éduquer lui-même, sans rien lui donner en compensation. Le petit garçon était sur le point de se sentir comme un conquérant, et il s'est retrouvé, impuissant, prisonnier de deux bras.

L'expression d'anxiété, d'espoir, de joie qui m'avait fascinée avait disparu de son visage pour être remplacée par l'expression de stupidité caractéristique de l'enfant qui sait que les autres vont agir à sa place. »

(*) EXTRAIT DE : « LA PEDAGOGIE SCIENTIFIQUE APPLIQUEE A L'EDUCATION DES ENFANTS »
(Pour plus de détails sur les idées de Maria Montessori, voir plus loin le § 51)

19) L'ENSEIGNANT DOIT-IL POSER DES QUESTIONS ?

Si l'enseignant ne fait pas de cours, au sens classique du mot, s'il n'explique que peu de choses, quel est son rôle ? Doit-il poser des questions aux élèves pour les inciter à réfléchir et à comprendre par eux-mêmes ? Il s'agit là d'un des thèmes sur lesquels nous nous sommes le plus interrogés. Nous étions conscients que poser des questions est difficile et que nous n'apprendrions vraiment à le faire qu'en situation réelle, devant un groupe.

Poser des questions ? Certes, mais en respectant certains principes. Nous avons trop de souvenirs de ces professeurs qui posent des questions incompréhensibles qui sont accueillies dans un silence glacial et auxquelles il finit par répondre lui-même.

Le problème consiste à mettre les apprenants sur une voie qui les entraîne, où les questions se posent comme d'elles-mêmes, appelées par l'ordre dans lequel on progresse dans la matière et par la dynamique que cet ordre sous-tend.

Quelles sont ces questions ? Ce sont celles qui peuvent provoquer chez les apprenants un étonnement, qui proposent un mystère aussi intéressant à percer que la recherche du mécanisme d'un tiroir secret, celles qui se présentent naturellement à l'esprit, jamais celles auxquelles les apprenants ne peuvent pas répondre, parce qu'ils ne se les posent pas, parce qu'ils n'en sont pas encore là, parce qu'ils ne peuvent pas encore en percevoir le sens ou l'importance (*).

Je me souviens de cette remarque d'un collègue : « Il serait absurde de demander à quelqu'un comment est meublée la pièce d'à côté. Il ne peut pas répondre. Et en plus ça va l'agacer ! Il faut lui demander comment est meublée la pièce dans laquelle il se

trouve. Il pourra répondre, et il aura probablement quantités d'idées sur ce qu'il faudrait faire pour la rendre plus confortable ou plus agréable ».

Et aussi : « Poser des questions, c'est bien, mais si ce sont les élèves qui se les posent les uns aux autres, c'est mieux ».

Et puis il y avait toutes ces autres questions, simples, directes, bienveillantes, ces questions qui rapprochent comme autant de mains tendues : « Que pensez-vous de tout ça ? » - « Où en êtes-vous ? » - « Comment puis-je vous aider ? » - « Voulez-vous que nous fassions une pause ? »

() Nous pensons souvent que la technique du questionnement (savamment désignée sous le nom d'« ironie pédagogique » - du gr eirōneia = action d'interroger en feignant l'ignorance) exclut la sincérité, qu'il s'agit justement d'une technique, d'une sorte de manœuvre. C'est une erreur. Les questions suscitent très souvent des réponses intéressantes, une nouvelle manière de dire les choses, une idée originale, voire puissante. Lorsque nous interrogeons en ayant conscience que les apprenants peuvent beaucoup apporter, la sincérité est nécessairement au rendez-vous. L'ironie socratique était sincère et ne contenait sûrement pas la moindre trace d'ironie au sens où nous l'entendons et dont Verlaine disait qu'elle « fait pleurer les yeux de l'Azur ».*
Il n'est pas de bon questionnement sans sincérité.

20) DE LA DIFFICULTE DE POSER DES QUESTIONS

Éva est professeur de terminale. Voici ce qu'elle écrit sur son site Internet au sujet de l'art difficile de poser des questions ; un art qu'elle avoue avec humour ne pas bien maîtriser. Ses réflexions, que je propose pour illustrer les difficultés que peut vivre un enseignant résolu à pratiquer le questionnement, montrent pourtant qu'elle n'est pas loin du but. Elle me pardonnera (j'espère) d'avoir coupé son texte, si riche, pour ne citer que les extraits qui sont en relation avec notre propos.

« C'est amusant de poser des questions. C'est un peu comme un jeu. Il faut trouver la façon la plus efficace d'interroger, sans mettre la réponse dans la question ni, non plus, être trop vague et imprécis. La meilleure question est celle qui suscitera la réponse qui ira au coeur même des choses.

Amusant mais pas facile. J'ai, cette année, une classe qui me permet de m'entraîner à ce genre d'exercice. Les élèves sont-ils timides ? Sont-ils peu malins ? Quoi qu'il en soit, j'ai un mal fou à tirer de leurs lèvres des bribes de réponses. C'est presque toujours le vide total, le silence pesant lorsque je leur demande quelque chose de précis. Alors je reformule la question, prends le problème sous un autre aspect, contourne la difficulté pour l'aborder autrement. Mais toujours rien, ou plutôt, toujours, ces grands yeux qui s'arrondissent encore un peu plus. Après avoir posé ma question de dix façons différentes, au moment où je me demande, devant le silence, si je vais me cogner la tête contre les murs ou m'arracher les cheveux, j'entends une faible voix qui prononce un bout du mot que j'attendais, et je m'exclame avec joie : « *Ouiiiiiiiii ! C'est ça ! Qui a dit ça ?* ». Mais voilà ! Les yeux ronds s'en vont arrondir le bout de leurs chaussures, et personne ne veut avouer qu'il vient de remporter le gros lot.

Je ne crois pas être encore experte dans l'art d'interroger. Je ne ressemble à Socrate que de loin - de très loin. J'aimerais que la question mène mon interlocuteur vers le vrai. J'aimerais que ce soit lui qui trouve la réponse, et non pas moi qui la lui donne toute faite. Mon but idéal est de l'aider à "accoucher" la vérité.

Une question exige une réponse. La première ne trouve son sens et même sa réalité que dans la seconde. C'est logique. A toute question, est presque nécessairement accolée une réponse. La plupart du temps, elle est simple. Si je demande : "*Quelle heure est-il ?*" il suffit de regarder sa montre, la réponse est facile et elle tient en quelques mots. Bien entendu, certaines questions sont moins évidentes que d'autres mais à chaque fois, il y a une réponse strictement objective appelée par la question elle-même. Seulement il me semble que parfois les questions que je pose n'en sont pas. Elles sont plutôt des *problèmes*. Un problème, c'est ce devant quoi nous nous heurtons et qui nous empêche d'avancer. C'est un choc. Un choc parfois violent. Un problème désigne un paradoxe, une contradiction, et il ne pourra être élucidé que si on parvient à réconcilier les contraires, à unir les oppositions. La réponse à un problème n'est ni blanche ni noire, ni évidente, ni non plus impossible, heureusement ; mais elle est cachée. Elle est parfois si profondément dissimulée qu'elle peut être très difficile à trouver. ».

21) DYNAMIQUE DE GROUPE ET ELABORATION DES RAISONNEMENTS

Nous revenions souvent sur la question de l'effet positif que joue le fait que les apprenants puissent s'exprimer souvent et librement.

« On ne comprend vraiment bien que ce que l'on s'explique à soi-même ». Nous étions tous d'accord pour penser que, derrière son apparence un peu tautologique, cette phrase exprimait une vérité très utile.

Un jour, laissant glisser cette pensée, nous l'avons reformulée en une autre qui nous parut encore plus convaincante : « La meilleure façon de comprendre quelque chose, c'est de l'expliquer à d'autres. C'est alors que, ce qu'on ne fait, peut-être, qu'entrevoir, peut devenir tout à fait clair. »

Permettre à quelqu'un d'expliquer, c'est lui permettre de comprendre.

Mais cette liberté n'avait-elle pas un autre avantage ? Chacun ayant la possibilité de dire comment il voit ou comprend les choses, le groupe pouvait entendre plusieurs explications ou formulations différentes.

Nous voyions aussi un très grand mérite au fait que les apprenants n'adressent pas leurs explications, questions ou remarques au seul éducateur, mais à tous les membres du groupe. Lorsque celles-ci sont adressées à l'éducateur, tout le monde s'attend à ce que ce soit lui qui réponde, qui juge ou qui tranche. Personne n'est incité à réagir. Lorsque les élèves se les adressent les uns aux autres, tous se sentent interpellés et ils réagissent volontiers ; d'autant plus qu'ils ressentent ce qui est dit par des condisciples comme, par nature, plus « discutable » que ce qui est dit par l'éducateur dont les affirmations sont très souvent perçues comme se terminant par un invisible mais catégorique « point final » qui décourage toute discussion.

Nous en avons conclu qu'il fallait que l'enseignant rompe autant que possible la relation spontanée et presque exclusive qui unit chaque apprenant à sa personne, pour favoriser des liaisons de chacun avec chacun et de chacun avec tous, éducateur compris. Nous pensions que le fait que les apprenants voient dans chacun des autres apprenants autant de sources possibles d'informations et d'explications, était très désirable.

La multiplicité des formulations, des explications, des interventions, même très courtes, favorise forcément l'apprentissage.

22) LE TEMPS ET SA GESTION

S'il était important de savoir comment nous comporter et dans quel esprit il nous faudrait remplir notre tâche, cela ne nous libérerait pas d'un problème qui nous préoccupait tous. Qu'allions-nous faire du temps que nous allions passer avec nos élèves ?

Et d'abord, combien de temps allions-nous passer avec eux. Plusieurs heures ? Plusieurs jours ? Un temps tout d'un bloc, ou un temps réparti selon un programme étalé sur une période plus ou moins longue : Une heure par semaine pendant un trimestre ? Plusieurs jours d'affilée à l'instar du format « séminaire » qui commençait à s'imposer un peu partout. Nous comprenions vaguement que la décision ne nous incomberait pas, mais nous avons quand même discuté ce thème. Il nous est apparu clairement que, quelle que serait la durée de l'ensemble, chacune de nos séances se devraient d'être longues. Beaucoup plus d'une heure. Une demi-journée ou une journée entière. Nous étions conscients que seul ce genre de durée nous permettrait d'accueillir les dialogues, discussions et exercices que nous prévoyions pour faire le tour d'un sujet ou d'un ensemble de sujets.

Soit !

Maintenant comment allions-nous utiliser cette longue plage de temps ?

Nous avons critiqué et condamné le modèle du cours classique :

- Je parle pendant un certain temps.
- Après, je prévois un temps pour les questions, éventuellement une discussion et des exercices.

Par quoi allions-nous le remplacer ?

Nous avons distingué quatre types d'utilisation du temps :

- **Les temps où les élèves travaillent tous ensemble** : Tous portent leur attention sur le tableau, sur l'éducateur, sur les uns ou les autres qui prennent la parole dans une discussion de groupe. Tous écoutent, discutent, s'expriment.
- **Les temps où le travail se fait en petits groupes de 3 personnes**, pour faire, par exemple, les exercices : Trois personnes, c'est le nombre idéal qui permet la communication, l'échange d'idées. Dans le cas d'un matériel pédagogique informatisé, (mais j'anticipe, car à l'époque la technologie nécessaire n'était pas encore assez développée), un poste d'ordinateur soutient facilement le travail à trois. Les personnes se partagent les tâches ; l'une manipule le clavier, l'autre essaie d'expliquer, la troisième, par exemple, calcule, toutes regardent l'écran. La collaboration entre elles est intense. Nous avons discuté de la possibilité de laisser les gens qui le voudraient travailler individuellement. N'y avait-il pas là le risque de permettre à une personne de s'isoler des autres. Nous n'en avons pas conclu que c'était à proscrire, bien au contraire, car tout un chacun a besoin de pouvoir

s'adonner de loin en loin à une réflexion solitaire. Nous avons pensé qu'il ne fallait pas, toutefois, que cela nuise au travail du groupe. S'isoler, oui, mais pour ensuite rejoindre le groupe dont on fait partie.

- **Les temps où le professeur s'occupe individuellement d'une personne**, pendant lesquels il est absent pour les autres et qui, par conséquent, correspondent aux moments où ceux-ci travaillent entre eux.
- **Les temps de détente**, qui n'exigent des élèves aucune activité particulière et peu d'attention : Nous prévoyions que pendant ces instants, le professeur pourrait raconter une anecdote, parler de choses et d'autres, ou même favoriser un simple bavardage. Pourquoi pas ?
- **Les pauses**, qui sont indispensables pour se détendre : des « récréations » en somme.

Nous pensions qu'il fallait respecter une sorte de courbe sinusoïdale qui alternerait les moments où la concentration est intense, et les moments de détente (ce qui ne veut pas dire que l'on ne fait rien).

Nous avons laissé de côté la question de la durée de chacune de ces tranches de temps. Nous pensions que seule la pratique nous permettrait de l'établir.

23) ET LE CONTENU ?

Nous avons, bien sûr, travaillé intensément notre matière, le matin, chacun assis à son bureau, ou nous consultant les uns les autres.

Townsend, qui, de loin, était de nous tous le plus expérimenté dans la théorie et dans la pratique de notre sujet, avait la charge de rédiger le matériel pédagogique du cours.

Nous le voyions dans son bureau vitré, la tête penchée, écrivant, méditant, consultant des documents ou pianotant sur sa calculette. Que faisait-il exactement ? Il recensait les questions, établissait l'ordre dans lesquelles elles seraient travaillées. Il rédigeait des fiches de synthèse sur chacune d'elles. Il bâtissait des exemples et des exercices.

Quand il avait achevé une note, il nous la donnait à étudier.

Notre matière était complexe, certains de ses aspects étaient difficiles à comprendre, même pour nous. Tout ce qui la concernait provoquait donc en nous des sentiments mêlés qui, parfois, nous empêchaient de dormir la nuit.

Il aurait été très facile pour nous de nous noyer dans l'inquiétude du contenu de notre cours, de ne plus penser qu'à ça, d'y passer tout notre temps et de négliger, par conséquent, l'essentiel ; la pédagogie.

Il n'en a pas été ainsi.

Jamais nous n'avons parlé avec Fred (que nous voyions l'après-midi), ni de marchés, ni de formules, ni de montages financiers.

Certes, il est difficile de résister à la tentation. Lorsqu'il nous arrivait d'évoquer un problème technique : « Mais comment allons-nous faire comprendre tel ou tel

phénomène ? », Fred nous interrompait : « J'espère bien que vous allez régler tout ça ! » ou : « Bien sûr que vous devez y travailler, et j'imagine que vous le faites. Mais à quoi vous servirait-il de vous sentir parfaitement à l'aise avec le contenu si vous n'êtes pas capables de faire en sorte que les gens comprennent et assimilent ? »

Tout au plus, il nous rappelait nos obligations à l'égard des élèves : « Votre contenu vous devez l'imaginer en fonction des élèves. Il doit être complet, exact, simple et compréhensible... par eux. » Et il ajoutait :

« Songez que quand tout sera clair pour vous, vous n'en serez encore qu'au tout début de votre travail qui consiste à faire en sorte que les choses soient claires pour les autres. »

Il pensait que ce que nous apprenions avec lui se refléterait automatiquement dans la manière dont nous réglerions le problème du contenu.

L'absence de ces thèmes dans nos discussions était-elle due à son incompetence (qu'il proclamait) en matière financière ? Non. Il s'agissait d'un choix. Il savait qu'il devait concentrer notre attention sur la pédagogie que nous aurions autrement négligée. N'était-il pas vrai, aussi, que nous avions été choisis précisément à cause de nos connaissances et que nous n'avions pas besoin de lui pour nous aider dans ce domaine ?

Je suis très reconnaissant à Fred de ne pas avoir permis à nos réunions de devenir des débats techniques, et d'avoir fait en sorte qu'elles restent centrées sur notre futur comportement de professeurs. Il n'en demeure pas moins que l'absence presque totale dans nos discussions avec lui de considérations concernant le « contenu » m'étonne encore. Et cela d'autant plus que, quelques années plus tard, il sera au centre même de mon travail pédagogique et de mes réflexions.

J'en parlerai dans le troisième chapitre de cet exposé.

24) LE COMPORTEMENT DU CONSULTANT PEDAGOGIQUE

Fred écoutait. Il se montrait parfois passionné par ce que nous disions. Il nous demandait de répéter telle idée qu'il trouvait intéressante ou à laquelle, disait-il, il n'avait jamais pensé.

Il ne posait jamais à « celui qui sait ». Il n'avait jamais l'attitude du maître qui est heureux de voir que ses élèves ont, enfin, réussi à comprendre ce que, lui, sait depuis longtemps.

Une de ses grandes forces a été de ne pas nous donner le sentiment qu'il nous guidait dans un domaine qu'il maîtrisait et dont il voulait nous faire partager la connaissance. Il nous donnait l'impression, au contraire, qu'il était là pour nous aider à inventer une pédagogie efficace qu'il découvrait en même temps que nous avec émerveillement. Il se comportait comme un compagnon de voyage, engagé, comme nous, dans une exploration passionnante. Il ne se privait pas de dire de temps en temps son opinion, mais il ne l'imposait (presque) jamais.

Encore aujourd'hui, je me demande quelle était la part de l'art du pédagogue et la part de spontanéité dans ce sentiment qu'il nous donnait. Mais au fond qu'importe. Une pensée vraie que l'on construit soi-même n'est-elle pas plus vivante qu'une pensée

qu'on écoute. Et, après tout, quelle manie avons-nous tous (et que n'avait pas Fred), de vouloir à toute force convaincre nos interlocuteurs que ce qu'ils viennent de dire de juste, nous le savons, nous, depuis longtemps,- comme si leur ingéniosité ou leur intelligence nous portait ombrage !

Tout ce que nous avons ainsi « découvert », formulé, mis au point, nous avons l'impression que c'était nos idées à nous, qu'il s'agissait d'idées de bon sens qu'il serait parfaitement regrettable de ne pas mettre en pratique.

Nous ne nous soucions pas du fait que ces idées, d'autres aient pu les avoir avant nous, ou aient pu les exprimer en des corps de doctrine nommés « pédagogie active » ou « pédagogie coopérative » ou même « pédagogie » tout court; des expressions que, d'ailleurs, nous n'utilisions jamais.

Ce sentiment était évidemment important : Une pensée que l'on a élaborée soi-même au prix de longues réflexions, et qui par surcroît a reçu l'aval de tout un groupe de gens avec lesquels on a travaillé, il est évident qu'on lui accorde un grand crédit. Ce n'est pas forcément le cas de la pensée d'autrui, si prestigieuse soit-elle, que l'on peut mal comprendre et qu'on a souvent envie de jeter aux orties à la première difficulté.

Nous n'en avons pas encore conscience, mais Fred, par toute son attitude, nous montrait, pendant ces séances, comment nous devrions nous comporter nous-mêmes avec nos futurs apprenants.

Par ses silences, par cette sorte d'intérêt intense avec lequel il nous écoutait, par ses questions, ses étonnements, ses remarques, ses retours en arrière, Fred a réussi à nous faire prendre conscience :

- Que la grande mission de l'éducateur n'est pas de parler, mais de faciliter le déroulement du processus personnel qui permet aux apprenants de comprendre et d'apprendre, et de les aider à le conduire jusqu'à son terme.
- Que, même si c'est lui qui oriente ce processus, il doit savoir laisser les apprenants le contrôler. Ce processus leur appartient. Les marcheurs, ce sont eux. Le chemin et le paysage leur appartiennent.
- Qu'il doit favoriser la discussion entre apprenants.
- Qu'il ne doit pas imposer ses explications comme un monsieur-je-sais-tout, ce qui a pour effet de bloquer la réflexion, mais qu'il doit au contraire inciter les apprenants à formuler eux-mêmes les pensées qui se forment dans leur esprit jusqu'à ce qu'elles deviennent, pour eux, tout à fait claires.
- Que son rôle est d'aider, d'encourager, de rassurer, d'informer, de laisser parler, d'écouter, de laisser les raisonnements des apprenants se développer, de leur laisser le temps qu'il faut pour ça, et aussi, de bien marquer, quand une étape est franchie, que le but est atteint.

- Que l'important est, non pas de savoir tout cela, ni même de le comprendre, ni même d'en être sincèrement convaincu, mais de le mettre en pratique.

*

Ces idées, c'est maintenant que je les formule ainsi, leur donnant peut-être l'apparence d'être des « principes », ce qu'elles n'étaient pas en ce sens qu'elles ne portaient en elles aucune rigidité.

Rien, d'ailleurs, ne nous apparaissait alors comme des « principes » à respecter. Nous pensions seulement que certaines attitudes et certains comportements étaient préférables à d'autres parce que plus efficaces. Nous recensons les choses à faire parce qu'elles sont utiles, et les choses à ne pas faire parce qu'elles sont inutiles ou nuisibles.

« Mieux vaut un éducateur qui sait fort peu de choses mais qui laisse les élèves découvrir et comprendre, qu'un éducateur qui sait tout et qui balance tout ce qu'il sait à des apprenants que, du même coup, il empêche de réfléchir. »

Ce n'est, bien sûr, pas Fred qui dit cela, mais l'un d'entre nous.

PAS DE THEORIE MAIS DES IDEES PRATIQUES !

Les idées dont nous débattions avaient un caractère très concret. Il s'agissait toujours de définir le comportement correct d'un enseignant : ce qu'il doit faire et ce qu'il ne doit pas faire.

Ce qui nous intéressait c'était les idées applicables qui nous permettraient d'être efficaces. Les autres idées, celles qui auraient eu pour but de définir la nature ou la portée de ce que nous ferions, nous n'en parlions pratiquement jamais.

Trois exemples :

Premier exemple : L'un de nous, a proposé que nous changions le vocabulaire que nous utilisions spontanément :

« Tout ce que nous disons ici ne montre-t-il pas que nous devrions cesser d'utiliser quantités de mots qui sont parfaitement inadaptés : professeur, maître, enseignant, élève, étudiant, classe, cours, enseignement ? Ne devrions-nous pas les remplacer par d'autres tels que : tuteur, animateur, processus d'apprentissage, atelier, séminaire, apprenant, stagiaire ? »

Cette question n'intéressait personne. Tout le monde s'accorda pour dire que les étiquettes sont souvent trompeuses, et que, quel que soit le vocabulaire utilisé, l'important était ce que nous ferions : « Nous aurons beau nous présenter comme des « *tutors* », ce n'est pas ça qui nous empêchera, si nous ne faisons pas ce qu'il faut, de nous comporter comme les plus traditionnels des professeurs ».

Il est vrai, pourtant, que certains de ces termes, nouveaux pour nous, se sont peu à peu imposés à nous.

Autre exemple : Nous avons été plusieurs à nous poser la question : Que veut dire « apprendre » ? Que veut dire « comprendre » ? Nous avons passé quelque temps à la raisonner.

De cette réflexion, à peine ébauchée et plus que superficielle, nous en avons déduit qu'il fallait « découper » la connaissance en éléments simples et aider les apprenants à tester les relations qu'ils entretiennent entre eux. Nous n'avons pas approfondi.

Troisième exemple de cette indifférence aux réflexions théoriques : Pour conclure une de nos discussions, je me suis, un jour, lancé dans une sorte de discours que je trouvais très pertinent :

« Au fond, ce que nous devons faire représente une rupture de la relation presque hiérarchique qui habituellement lie les élèves au professeur. Nous ne serons pas celui ou celle qui impose aux élèves tel ou tel cheminement mental pour comprendre les choses. Ce sont les élèves qui nous diront quel cheminement ils veulent prendre et ce dont ils ont besoin pour comprendre ».

Je voulais préciser, nuancer, raffiner : « Évidemment, nous sommes là pour les guider. L'étude des différentes questions se fera bien dans l'ordre que nous aurons déterminé pour eux, et c'est bien de nous et de notre matériel qu'ils tireront les éléments nécessaires à la compréhension. Nous garderons donc quand même sur eux une certaine autorité. Mais ce sera une autorité qui ressemble plus à un service qu'à un pouvoir. » Ravissants et inutiles lieux communs !

Fred m'écoutait, mais mes collègues bayaient :

« Tu es tellement abstrait ! Que veux-tu que nous fassions de cette idée ? »

Je ne suis pas sûr qu'ils m'aient permis de la développer jusqu'au bout.

Tout ceci pour dire que nous n'avons jamais fait de « théorie », jamais parlé en jargon pédagogique, jamais essayé d'analyser la « philosophie » de ce que nous allions faire.

Jamais Fred ne nous a parlé des travaux des grands pédagogues de notre temps, ni de psychologie, ni de sciences cognitives, ni de théorie de la communication : « Tout ça vous aidera peut-être un jour à comprendre pourquoi vous réussissez à enseigner correctement, mais j'ai l'impression que, pour l'instant, vous n'en avez pas vraiment besoin... ».

Je me corrige : Fred était un homme cultivé et ouvert. Un jour dans quelque'une de ces conversations à bâtons rompus que nous avions avec lui, au pub, chez lui, ou chez l'un d'entre nous, (car nous étions devenus très amis), il nous a révélé qu'il était en train de lire Wittgenstein avec beaucoup d'intérêt. J'achetai, dès le lendemain, un exemplaire de l'ouvrage dont il avait parlé.

Quelques temps plus tard, j'ai remarqué, dépassant d'une des poches de la veste d'un de mes collègues un livre dont on pouvait lire le titre. C'était un ouvrage de sémiotique.

Certains d'entre nous ont donc lu des choses. Ces lectures nous ont-elles aidés ? Je ne le crois pas. Jamais, en tout cas, elles n'ont servi à alimenter nos discussions. Jamais aucun de nous n'a péroré : « Wittgenstein dit que ... » ou : « D'après untel... ».

Notre travail consistait à apprendre un savoir-faire, pas des théories.

25) LA LIBERTE DANS LES SEANCES DE FORMATION A LA PEDAGOGIE

Nos discussions ont toujours été très libres, nous n'avons suivi, apparemment, ni plan ni programme prédéfini. Nous n'avons pourtant jamais eu une impression de désordre,

mais plutôt celle d'une bobine que nous aurions soigneusement dévidée en tirant sur le fil.

Jamais Fred ne nous a obligés à penser ceci ou cela. Lorsque nous ne le faisions pas spontanément, il nous branchait sur un sujet, une idée qui lui était venue à l'esprit, disait-il parfois, ou une question qu'il se posait et sur laquelle il aurait aimé avoir notre opinion. Nous donnions notre opinion, une discussion s'engageait et, finalement, nous tombions d'accord sur des conclusions qui parfois étaient très éloignées de notre point de départ. Nous passions alors à quelque autre thème qui nous intéressait ou qui l'intéressait, généralement lié d'une manière ou d'une autre au précédent. Nous avançons ainsi, et nos propos étaient le plus souvent structurés, mais d'une structure qui semblait naître d'elle-même, comme il en naît généralement dans une conversation entre gens qui partagent un même intérêt pour ce sur quoi elle porte.

Les idées que nous avons formulées, nous les trouvions naturelles, comme allant de soi. Nous nous égarions rarement dans des voies stériles dont l'inspiration eut été à l'opposé de celle dans laquelle Fred, sans que nous en eussions vraiment conscience, nous dirigeait.

Nous avons laissé de côté quantité de questions intéressantes. Tous les jours, nous nous interrogeons sur certains aspects que nous ne pouvions pas aborder faute d'éléments concrets pour nous déterminer. Nous nous disions que la pratique se chargerait de nous donner les réponses adéquates. N'était-ce pas d'ailleurs le sens de ce que Fred nous dit un jour : « Toutes vos idées sont bonnes, mais je crois, quand même, que c'est quand vous serez en face de vrais élèves que vous découvrirez vraiment ce qu'il faut faire pour réussir ».

Et d'ailleurs ? Allions-nous réussir ? Fred prévoyait, en souriant, que nous n'y arriverions pas d'emblée mais qu'à force d'exercice dans un enseignement réel, nous réussirions. Pour lui, c'était une certitude.

26) QUELLE DUREE POUR NOTRE MATIERE ET COMBIEN D'ELEVES ?

Le moment était venu de régler un certain nombre de points pratiques.

Durée : Notre enseignement prendrait la forme d'un « séminaire ». Il était tout à fait évident que notre méthode n'était applicable que si nous pouvions rester avec nos apprenants le temps qu'il faut, un temps qui permet d'aller en profondeur, qui donne l'impression qu'on a « tout le temps », un temps où les aiguilles d'une montre ne jouent pas le rôle de couperet. Un temps mesuré en journées, donc.

Combien de jours ? Cinq jours d'affilée !

Je pense que le fait qu'il était impossible de prévoir quelle durée serait nécessaire pour couvrir le programme a compté. Comment calculer ? Tel exercice allait-il prendre dix minutes... ou une heure ? Personne ne pouvait le dire.

Cinq jours a pourtant été une sage décision pédagogique. Il est prudent de prévoir large ; pour ne pas avoir à se presser, pour ne pas avoir à sauter, pour permettre à chacun d'aller au rythme qui lui convient. Il est plus facile d'occuper une personne qui a très rapidement fait le tour d'une question pendant que les autres cherchent encore, que de forcer tout le monde à aller au pas de gymnastique. On peut « gérer » l'éventuelle (et

rare) mauvaise humeur de quelqu'un qui trouve que cela traîne. Obliger quelqu'un à aller trop vite, c'est le perdre. Et ça, c'est grave.

Nombre d'élèves : Combien allions-nous réunir d'apprenants dans chaque session ? Vingt ou trente, comme cela se faisait souvent ? C'était exclu, et totalement contraire à l'esprit dans lequel nous allions travailler.

Le choix a été de 9. D'où nous est venu ce chiffre ? Sûrement de Fred. La pratique nous a prouvé par la suite (car nous avons aussi tâtonné) que ce nombre est bien le bon. Au-delà, on commence à « perdre » des gens parce qu'on ne peut pas s'occuper de tout le monde dans un groupe trop nombreux.

Cette question du nombre pose de gros problèmes. Un enseignement (et un séminaire en particulier) c'est aussi une affaire économique, une opération coûteuse. Le souhait de répartir ces frais sur un grand nombre est une tentation très forte. Les gens qui tiennent les cordons de la bourse, sont toujours là, à un autre étage, derrière quelque porte capitonnée, pour le rappeler. Leur métier ? Les gros sous, pas la pédagogie. Comment ont-ils accepté ce chiffre de 9 ? Quelqu'un a dû les convaincre que sans cette limite, notre opération ne marcherait pas, qu'elle ressemblerait à n'importe quel enseignement où l'on trouve normal de perdre des gens. Il a dû les convaincre que le faible nombre d'apprenants qui participeraient à chacun de nos séminaires serait compensé par l'efficacité de l'enseignement qu'ils recevraient et sur lequel il ne serait plus besoin de revenir. Nos comptables, dont la mission était plutôt de « couper » les coûts que de les augmenter, ont sans doute pris leurs calembres et vu que ça « collait ».

27) AUTRES QUESTIONS PRATIQUES

Sous-groupes : Pour les exercices, nous avons décidé, je l'ai dit, de répartir les apprenants en sous-groupes de trois. Nous n'allions pas laisser ces sous-groupes se composer spontanément à une invite du tuteur telle que : « répartissez-vous en trois groupes de trois ». Nous allions les former nous-mêmes avec beaucoup de soin, en tenant compte de ce que nous savions de la personnalité et de l'expérience de chacun.

Modèle visuel de représentation : Les symboles que nous allions utiliser allaient être des « objets » et non des signes à tracer sur une feuille de papier ou un tableau. Nous fîmes donc confectionner des flèches et des cercles de plastique, rouges, bleus, jaunes, en grande quantité. Les flèches avaient la taille d'une main. Elles étaient magnétiques. On pouvait donc les placer et les déplacer sur un grand tableau blanc vertical qui, lui aussi, était magnétique.

Il fut aussi prévu de donner aux apprenants des jeux de taille réduite de ces symboles, de façon à leur permettre de composer les schémas sur leurs tables, un peu comme on joue aux dominos.

Disposition de la salle :

- Allions-nous mettre nos neuf apprenants derrière des tables en face d'un pupitre faisant office de chaire professorale ?

Allions-nous les installer autour d'une table en forme de fer à cheval, comme les convives d'un banquet, ou autour de petites tables rondes par groupes de trois ?

- Allions-nous faire disparaître la table professorale pour bien marquer que le tuteur n'est pas un professeur au sens classique du mot ?

Nous n'avons pas vraiment tranché. Le moment venu, nous avons tout essayé. Nous comprenions, pourtant, que l'important n'était pas là, mais dans la manière dont nous nous comportions.

Tant que les apprenants et le tuteur se trouvent proches les uns des autres, la disposition de la salle a une signification plus symbolique que pratique.

28) PENSE-BETE

La date de nos premières sessions approchait. Certains d'entre nous commençaient à se sentir un peu nerveux. Étions-nous prêts ? N'avions-nous pas un peu trop plané dans toutes nos discussions ?

Nous nous imaginions dans la salle, face aux apprenants : Qu'allions-nous faire ? Qu'allions-nous dire ?

Certains d'entre nous suggérèrent de nous constituer une sorte de « pense-bête », une « *check list* », qui recenserait quelques idées simples auxquelles nous raccrocher.

Nous avons discuté et rédigé quelque chose. J'ai perdu ce document, mais il se présentait à peu près comme ceci :

- Accueil des apprenants (les mettre en confiance au fur et à mesure de leur arrivée, favoriser les échanges entre eux, pour qu'ils se connaissent le plus rapidement possible les uns les autres).
- Les inviter à s'installer, les détendre, se montrer proche d'eux.
- Ne pas imposer ses explications.
- Essayer de susciter la réflexion à l'aide de questions.
- Favoriser les discussions entre apprenants.
- Les observer, et surveiller le niveau de participation de chacun.
- Récupérer ceux qui lâchent
- Alternier les activités : Travail de l'ensemble du groupe (discussions) – Travail par petits groupes (exercices) – temps pendant lesquels les apprenants ne doivent pas fournir d'effort particulier (le tuteur parle ou raconte quelque chose).
- Ne pas oublier les pauses.
- ...

Notre fiche comportait encore beaucoup d'autres points.

Fred n'approuvait pas cette fiche : « Elle ne vous aidera pas. Enseigner ne consiste pas à appliquer des recettes, mais à travailler dans un certain esprit. Lorsque vous

rencontrerez une difficulté, il vous faudra imaginer une solution nouvelle. Vous ne la trouverez pas dans votre fiche ».

Notre collègue allemand, Rupert, lui, la défendit bec et ongles : « Moi, quand on veut que je fasse quelque chose, il faut qu'on me dise exactement ce que je dois faire et comment. La fiche est indispensable, et d'ailleurs nous aurions dû la rédiger il y a longtemps ! »

Il était de fort mauvaise humeur et il nous révéla que s'il allait animer le séminaire selon les idées que nous avions débattues pendant des semaines, ce n'était pas parce qu'il les approuvait, mais parce qu'on le lui ordonnait : « Moi, je pense qu'un professeur doit expliquer ce qu'il sait et que les élèves doivent écouter. C'est beaucoup plus simple. Maintenant si vous voulez qu'on fasse autrement, on fera autrement, mais avec la fiche ! »

La révolte (bien tardive) qu'il nous a montrée ce jour-là ne l'a pas empêché d'être un excellent tuteur.

Personnellement, la fiche me rassurait, mais je comprenais, bien sûr, ses limites.

*

29) L'APPRENTISSAGE AVEC DE VRAIS ELEVES

Le lundi suivant, commençait pour nous la deuxième phase de notre apprentissage ; la mise en pratique dans le cadre de séminaires réels des idées dont nous avions discuté. Elle devait durer plusieurs mois, chacun devant avoir la possibilité de s'exercer plusieurs fois, dans un cadre rigoureusement contrôlé.

Fred nous avait donné rendez-vous à 8h 30: une demi-heure avant l'arrivée des apprenants. Il était là, dans le couloir, souriant, chaleureux : « *Hello! Come over here! Cup of tea? Milk? Sugar?* » Il manipulait le distributeur et nous tendait le verre de plastique contenant la réconfortante boisson.

C'est Townsend qui allait être le tuteur de cette première session.

Notre rôle à nous consisterait à « observer » le tuteur et le fonctionnement du séminaire, mais d'une manière active, en prenant note de nos remarques.

Il était convenu qu'en fin de journée nous nous réunirions tous pour débattre de ce qui s'était passé pendant la journée.

Je donnerai plus loin des détails sur cette disposition qui est fondamentale.

Fred, sans insister, dit quelques mots sur la manière dont Townsend devrait recevoir les gens, une manière dont il nous avait fait, à l'instant, une démonstration. Un tuteur n'est-il pas l'hôte du jour, la maîtresse de maison en quelque sorte ?

Townsend accueillit les gens, leur offrant thé ou café, enchanté de reconnaître tel collègue qu'il avait perdu de vue depuis longtemps, de faire la connaissance de tel autre : « Entrez donc, c'est ici ! » - « Permettez-moi de vous présenter, Rupert qui travaille avec nous. Il vient de Francfort... »

Cela dura quelques minutes jusqu'à l'arrivée du dernier retardataire.

Plaisanteries sur les caractères nationaux : Les Suisses qui sont tous présents un quart d'heure à l'avance, - les Allemands qui sont tous là, à l'heure de l'horloge astronomique, - les Anglais qui arrivent avec de deux à cinq minutes de retard pour ne pas se distinguer par une inutile et prétentieuse précision, - et les Français pour qui l'heure réelle est toujours un quart d'heure après l'heure apparente, celle qui figure sur la lettre de convocation !

Les gens, étaient agréablement surpris par ces gestes d'amitié et ils quittaient bientôt le masque un peu tendu que portent d'ordinaire ceux qui se rendent à un séminaire de formation sur une matière qui a la réputation d'être difficile et mystérieuse.

30) LE PREMIER SAUT DANS LA PISCINE

Townsend ouvrit la séance, gentiment mais un peu pompeusement, - en se présentant lui-même et en annonçant qu'il demanderait à chacun, juste après, de faire de même.

Il était « *PhD* » en économie.

Aïe !

Plusieurs d'entre nous notèrent sur leur bloc-notes que ça pouvait impressionner, qu'il suffit de toucher du doigt les cornes d'un escargot pour qu'il rentre dans sa coquille.

Il donna ensuite la parole à chacun, dans un désordre voulu et non pas dans l'ordre où les gens étaient assis ni dans un ordre alphabétique. Nous avons discuté de cette question et convenu que c'était là la meilleure façon de procéder.

Après cela, il constitua les trois groupes de travail de trois personnes entre lesquels il convenait de répartir les neuf apprenants.

C'était le seul véritable acte d'autorité que nous avions décidé de nous permettre.

Nous pensions qu'il était nécessaire que les gens fassent les exercices par petits groupes. Mais il fallait que ces groupes fonctionnent et, pour cela, que leur composition soit soigneusement méditée : Il fallait briser certaines affinités (les gens qui se connaissent déjà) - mettre les extravertis ensemble (pour qu'ils se neutralisent), mettre les introvertis ensemble (pour qu'ils soient forcés de sortir de leur réserve) - mettre un matheux avec un littéraire, un garçon avec une fille... que sais-je. Le but était de créer des mini-unités composées de gens dont on pouvait penser qu'ils communiqueraient bien. Cette composition devait se faire en fonction de ce que nous savions au préalable des apprenants et de ce qu'ils révélaient d'eux-mêmes en se présentant.

Les gens se levèrent et allèrent chacun à la place que Townsend leur avait assignée. Finalement, après ces préambules, il mit son groupe au travail.

Tous le long des cinq journées du séminaire, il fit passer ses apprenants de thème de réflexion en exercice et d'exercice en thème de réflexion, respectant l'ordre qu'il avait établi, mais sachant aussi laisser les gens s'en écarter.

Il composait au tableau ses schémas avec les grandes flèches, donnait les informations nécessaires, interrogeait les apprenants, leur laissait le temps de répondre, les incitait à créer des scénarios sur leurs tables à l'aide de leurs petits dominos, faisait venir l'un ou l'autre au tableau, suscitait des discussions.

Quant à nous, Fred compris, nous prenions des notes.

Townsend faisait peu d'erreurs (ces erreurs que nous fîmes tous lors de nos premiers essais). Il était pourtant clair qu'il se laissait parfois aller à trop « expliquer » et qu'il se comportait alors plutôt comme un professeur d'université américaine, (communicatif et parfaitement « *helpful* », mais quand même « prof »), que comme le tuteur que nous imaginions.

Un détail : Je me souviens du quasi-incident suivant.

Un apprenant, directeur de très haut grade, osa contester ce que Townsend était en train d'expliquer. Mon ami prit la mouche. Il s'ensuivit une discussion très serrée et très longue, qui se termina par la défaite complète du directeur, la victoire totale du professeur, la frustration des deux intéressés... et des autres apprenants qui s'étaient ennuyés... et de nous, les observateurs, qui notions sur nos carnets que c'était là l'exemple type de ce qu'il ne fallait pas faire.

L'ensemble, pourtant, fut pour nous une remarquable démonstration de ce que nous devrions faire.

C'est lors de nos réunions, après le départ des apprenants, que nous discutons de toutes les qualités et tous les défauts que nous avions observés pendant la journée.

Les qualités : Nous avons tous remarqué le « bruissement » caractéristique (dont je reparlerai) que les conversations entre apprenants qui travaillent activement ensemble produisent, et qui est la marque de fabrique d'un séminaire qui fonctionne bien.

Les défauts : Ces monologues pendant lesquels les apprenants cessaient d'être actifs, dont nous avons pu mesurer la relative inefficacité.

La discussion avec le directeur ? Fred, pensait que l'épisode était « très intéressant », et tout à fait propre à nous aider à progresser.

31) LE SYSTEME « OBSERVATEURS ET OBSERVE »

Pendant toute cette période de notre formation, ceux d'entre nous qui n'animaient pas avaient pour tâche « d'observer » celui qui était sur la brèche. C'est là, je crois, un aspect essentiel de la formation à cette pédagogie

Le collègue chargé d'animer présentait les « observateurs » comme des stagiaires aussi peu impressionnants que possible.

Nous ne nous placions pas, tous ensemble, dans le fond de la salle comme des contrôleurs. Nous nous mêlions aux apprenants. Nous nous asseyions aux mêmes tables qu'eux, n'hésitions pas à leur parler, ou à travailler avec eux.

Nous prenions nos notes comme nous le pouvions, à la va-vite. Il s'agissait de remarquer, certes, les défauts et les erreurs, mais aussi les instants qui fonctionnaient bien.

Ces notes avaient pour but premier de nous aider, nous qui les prenions, pour nous constituer comme un stock d'exemples, de ce qu'il fallait imiter et de ce qu'il ne fallait pas faire. Leur but second était de nourrir la discussion que nous aurions le soir, après le départ des apprenants.

Ces réunions, que nous appelions à l'américaine « séances de *brain storming* » ont toujours été sympathiques même si parfois, elles n'allaient pas sans une certaine tension. Jamais elles n'ont tourné à la critique négative ou acerbe. Jamais, non plus, nous ne nous sommes laissés aller à une indulgence complice et mensongère.

La confiance que nous avions les uns dans les autres nous permettait d'être parfaitement francs.

Nos notes étaient frappantes par leur similitude. Nous remarquions tous les mêmes choses.

D'une manière générale, la personne critiquée était d'accord avec les critiques. Elle était consciente de leur pertinence.

Ces critiques ont été utiles aux « observés » mais, comme nous l'avions prévu, elles ont aussi été utiles aux « observateurs », car évidemment, chaque remarque forçait celui qui la notait à imaginer ce qu'il aurait fait lui-même dans la même circonstance. Et il devait en rendre compte : « A ta place, j'aurais... ».

32) « MAIS QUAND DONC ALLEZ-VOUS VOUS TAIRE ? »

J'ai un souvenir cuisant de mes premières tentatives. Enseigner à la manière d'un tuteur est évidemment un exercice d'une toute autre nature que de prendre des notes sur autrui. Lorsque, pour la première fois, j'affrontai un groupe, je me sentais faible, gêné d'être regardé par ces neuf paires d'yeux, et jugé par mes camarades qui avaient l'air aussi détendus que moi-même je me sentais crispé.

Comment, me disais-je, ces gens pourront-ils comprendre si je ne leur donne pas le sens des mots que je vais utiliser, si je ne leur donne pas tel renseignement, si je ne leur explique pas d'abord ceci, et puis après cela ?

Et je parlais, je parlais, je parlais. Je n'arrivais jamais à me résoudre à me taire.

Et puis j'avais peur :

- Peur que les apprenants sortent du chemin tracé pour aller dans des marécages où je me sentirais mal à l'aise.
- Peur qu'ils se mettent à poser des questions auxquelles je ne saurais pas répondre.
- Peur, qu'ils me prennent pour un ignorant... ou pire.
- Peur qu'ils m'accusent de ne pas jouer mon rôle, - un rôle qu'ils ne pouvaient concevoir, pensais-je, que comme une série de choses à dire et d'explications à donner.

Lors des pauses, Fred (dont, dans mon désarroi, j'évitais le regard), venait me voir et me disait sévèrement : « Mais tais-toi donc ! Cesse de parler ! Laisse-les s'exprimer ! Fais-leur faire un exercice. *Just stop talking!* » Mais cela me semblait impossible. J'entendais ma voix résonner dans ma tête pleine de mots, et j'entendais le silence assourdissant des apprenants qui, l'un après l'autre, avaient fini par se recroqueviller dans une passivité que je ressentais de plus en plus comme la preuve de mon incapacité.

Les efforts maladroits que je faisais pour appliquer nos nouvelles idées faisaient que mon discours, ce discours dont j'aurais dû me sentir dispensé, était finalement décousu et ne ressemblait en rien, par conséquent, au discours bien construit d'un professeur classique dont les apprenants peuvent quand même tirer profit.

Même la chance qu'offraient les exercices, j'arrivais à la gaspiller. Mes élèves, qui n'avaient rien compris à mes explications, étaient incapables de les faire, tant et si bien que je finissais par les faire pour eux, au grand désespoir de Fred et à l'étonnement de mes collègues qui ne comprenaient pas comment il était possible que je fasse exactement le contraire de ce que, lors de nos réunions, je préconisais avec tant de conviction.

Un désastre.

33) LE TRAC ? MAIS QUEL GENRE DE TRAC ?

Le trac est un malaise bien connu de tous ceux qui doivent affronter un public, et en particulier des conférenciers, des professeurs, des tuteurs : « Arriverais-je à parler ? Vais-je être ridicule ? Va-t-on percer à jour mes lacunes, mon ignorance, ma maladresse ? »

On dit que le fait de se lancer, de prononcer quelques phrases cohérentes, fait disparaître cette angoisse.

Je pense que Fred a réussi une très grande chose en déplaçant chez nous la cause du trac.

C'est lorsque nous parlions, éteignant du même coup toute activité dans le groupe, que nous le ressentions, et c'est lorsque nous laissions le groupe travailler et discuter qu'il disparaissait.

Fred, qui était toujours encourageant, voire admiratif, toujours prêt à souligner tout ce que nous disions ou faisions de juste, - je me souviens de son air soucieux et du ton sombre de sa voix lorsqu'il voulait nous faire prendre conscience que le silence du groupe était un très mauvais signe, un signe d'échec, de faillite, de mauvais travail.

Fred, en n'hésitant pas, contrairement à son habitude, à se montrer sévère (terrible même), a fait de sorte que nous éprouvions la passivité d'un groupe comme une atmosphère extrêmement pesante, gênante.

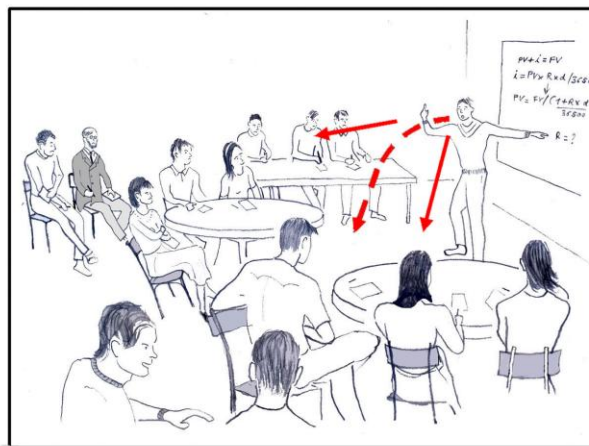
Ce silence du groupe a fini par m'être insupportable. Il me faisait bourdonner les oreilles. Il desséchait mes lèvres et ma langue. Il me donnait envie de m'enfuir, de disparaître sous terre, mais surtout, de changer pour, enfin, réussir.

34) LE MIRACLE

Un jour, pourtant, le miracle s'accomplit. Je réussis, parfois, puis de plus en plus souvent, à susciter la participation de tous. Je composais avec mes flèches, rapidement, simplement, clairement, les grandes lignes d'une question : « Imaginez la situation suivante : Que peut-on faire ? » Le problème, que je rejetais sur le groupe (au lieu de le charger sur mes propres épaules), générait presque automatiquement la réflexion. L'un ou l'autre osait une idée : « On pourrait faire ceci ! » Un autre suggérait : « ou cela ! » Un troisième n'était pas d'accord... C'est alors que s'enclenchait un mécanisme qu'il suffisait ensuite de guider par d'infimes remarques, d'alimenter par tel ou tel renseignement ou commentaire.



Le désastre



Je me souviens qu'alors, naissait ce « bruissement » dont j'ai parlé. Il agissait sur nous comme une sorte de baume réconfortant. Quelque chose s'ouvrait en nous, la conscience que nous étions bien ce tuteur qui est là non pas pour « expliquer » mais pour favoriser le « processus d'apprentissage ». Et le moment, gage suprême de succès, arrivait. J'entendais : « C'est très clair, la meilleure solution consiste à... » Ou : « Mais alors, la formule, on peut l'écrire ainsi ! » Et je lisais sur les visages de Fred et de mes collègues, la satisfaction compétente des connaisseurs qui savent apprécier « la belle ouvrage » ; mais surtout, je pouvais voir, entendre, palper la satisfaction des apprenants qui avaient le sentiment bien réel de comprendre et d'apprendre. Pour ma part, c'est d'abord au bruit de la salle que je me rendais compte si je faisais bien, ou non, mon travail.

Après Townsend, nos deux collègues anglais furent les premiers à réussir. Il est évidemment très superficiel de généraliser, et en particulier sur de soi-disant caractères « nationaux ». Je pense, cependant, qu'on peut dire que les Anglais ont des dispositions naturelles favorables au genre d'exercice que nous voulions faire. Ils ont peu de goût, - cela se sent dans leur conversation ordinaire, - pour les arguments péremptoirs, les discours précis et bien organisés, les idées que l'on impose aux autres. Ils considèrent comme courtois de ne jamais rien affirmer et de montrer de l'intérêt pour ce que disent les autres, même lorsque cela leur semble faux : « *Oh ! Really! Is that what you think? How interesting!* » Et c'est cela, au fond, que nous devions faire.

Nous arrivâmes tous à ce succès, et notre séminaire gagna la réputation d'être, de loin, le meilleur de la place. Un jour, nous eûmes les honneurs du Financial Times qui s'émerveillait que l'on puisse enseigner des techniques raffinées aux très sérieux messieurs de la City en les faisant jouer avec des flèches en plastique.

35) LA QUALITE DES RELATIONS HUMAINES DANS UN ENSEIGNEMENT QUI FONCTIONNE :

J'aborde ici une question d'une extrême importance : La qualité des relations humaines dans un enseignement qui fonctionne de la manière que j'ai décrite. Il s'agit de quelque chose de difficile à définir mais qui se manifeste avec une très grande évidence.

Dans toute action pédagogique, apprenants et éducateur entrent dans une relation d'une grande densité. Cette relation est faite d'écoute, de confiance, de communication. Elle se manifeste par la parole, les gestes, le regard et toutes sortes de signes plus ou moins visibles mais très profondément compris par ceux qui les reçoivent : Expression des visages, attitude corporelle qui peut, comme on le sait, être fermée (bras croisés, épaules voûtées, ensemble du corps un peu tassé, voix étouffée, yeux insaisissables), ou au contraire ouverte (gestes larges, voix naturelle, buste droit, regard souriant).

Dans les enseignements qui « marchent », tout semble s'ouvrir. Chacun, selon ce que sa personnalité lui permet, apparaît plus libre, plus enthousiaste, plus concentré, plus

détendu, plus heureux. D'une façon mystérieuse, la relation dont je parle s'éveille, change. Il ne s'agit pas d'amitié (comment pourrait-on la construire en si peu de temps ?) mais d'un contact qui, tout à coup, apparaît comme direct, dégagé de tout a priori, de tout jugement, de toute exigence, libéré de toute peur de l'autre, de tout désir de lui donner de soi une image quelconque.

La remarque bienveillante, le sourire, le rire même, sont là, comme affleurant en permanence, et il sort de tout cela une sensation de confort tout à fait favorable au travail, à l'échange et à l'entraide.

36) MATERIEL PEDAGOGIQUE

L'efficacité d'un enseignement dépend des éléments qui ont été décrits jusqu'ici, mais aussi d'un très soigneux travail de préparation sur la matière elle-même.

Le « corpus » qu'il faut que les apprenants maîtrisent, et dont Fred ne voulait jamais parler, doit être subdivisé en autant d'étapes que nécessaire, chacune doit être simple, courte, assimilable.

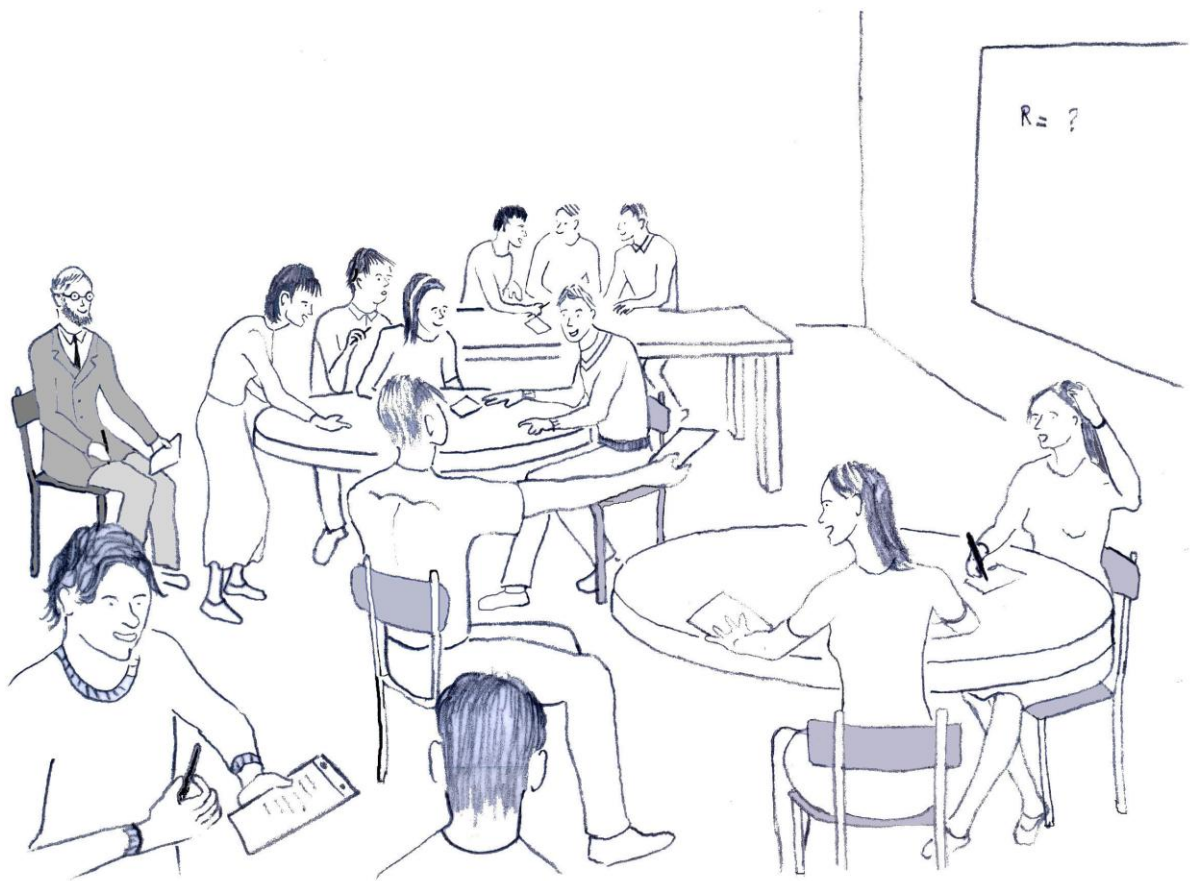
37) FAITES BIEN ATTENTION, NE « PERDEZ » PERSONNE !

Notre mission était que tout le monde suive le chemin, que tout le monde marche, que personne ne reste en arrière ou n'abandonne.

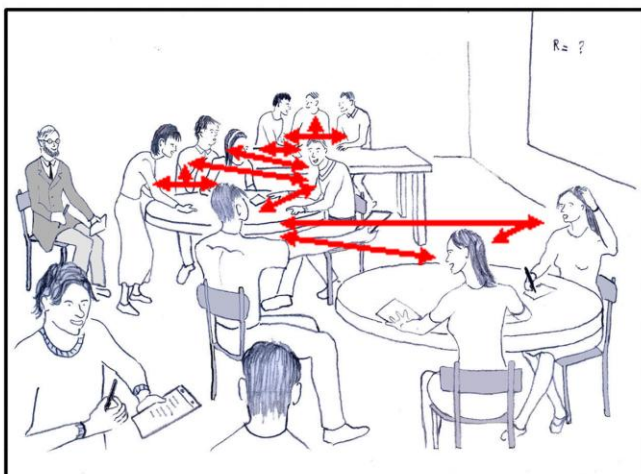
Nous étions là, nous, qui nous « observions » les uns les autres, pour nous le rappeler au moment des pauses : « Attention ! Tu es en train de « perdre » Linda... ». Et c'était vrai. Il était clair que la jeune fille en question, - si difficile à faire parler, - se tenait depuis une heure complètement à l'écart, qu'elle prenait cet air caractéristique des gens qui font semblant d'écouter, semblant de travailler, semblant de comprendre. Il fallait donc la récupérer, et pour cela, prendre les mesures qu'il fallait.

Nous alternions deux méthodes : nous asseoir à côté de la personne pour l'inciter à reprendre le fil en main, mais surtout, et c'était plus efficace, nous essayions de l'embarquer, je dirais « publiquement », de neutraliser les raisons de sa réserve. Cela demande beaucoup d'écoute et d'amitié. Il fallait trouver dans le groupe un allié qui accepte de lui parler, ou inciter le groupe dans son ensemble à participer à l'opération de sauvetage, en utilisant le côté un peu « saint-bernard » qui, heureusement, existe chez tout le monde. Cela marchait toujours.

Cette tâche est d'autant plus délicate que les causes qui poussent quelqu'un à « se retirer », à abandonner, sont nombreuses. Il faut donc analyser la situation pour y apporter le remède approprié.



Le miracle



Cette attention constante, comparable à celle d'un ouvrier qui doit surveiller en même temps une dizaine de cadrans et de voyants, est évidemment épuisante. Et il est si facile de renoncer, de se dire : « Non. Cette personne est trop difficile à rattraper, je l'abandonne, et après tout, un de chute, ce n'est pas si grave ! »

Mais, justement, nous considérons que « perdre » quelqu'un était une catastrophe, un échec impardonnable. Nous faisons donc le maximum pour que cela n'arrive pas.

38) COMMENT TRAITER LES RAISONS QUI POUSSENT CERTAINS APPRENANTS A ABANDONNER ?

Parmi toutes les raisons qui poussent quelqu'un à jeter l'éponge, il en est qui sont plus faciles à combattre que d'autres. Citons les plus fréquentes :

Certaines personnes ne veulent pas prendre la parole parce qu'elles sont peu sûres d'elles-mêmes, parce qu'elles supportent mal d'être au centre de l'attention générale. Leur expérience, qui est peut-être celle de toute leur vie, est que quand elles parlent, on ne les écoute pas, on les rabroue, on les contredit. Elles éprouvent parfois, lorsqu'elles sont en situation d'apprentissage, un très fort sentiment d'infériorité du type : « Je suis un(e) incapable » - « Je n'y arriverai jamais », qui peut entièrement les paralyser. Ces personnes que l'on « perd » immanquablement lorsqu'on ne s'en occupe pas ou, pire, lorsqu'on se montre condescendants avec elles, sont les plus faciles à récupérer. Il suffit de les impliquer dans des choses dont on sait qu'elles s'en sortiront bien. Il suffit de leur montrer qu'on les respecte, qu'on les apprécie, de montrer à tous, lorsque c'est le cas, que ce qu'elles ont dit est juste. Il suffit de proclamer lorsque, comme tout un chacun, elles font fausse route, que leur erreur souligne une difficulté qu'elles ont ainsi contribué à mettre en évidence. Et c'est toujours vrai. L'intervention de quelqu'un est toujours intéressante ou utile quand on sait l'utiliser.

On rattrape ces personnes en les valorisant. Il ne s'agit pas d'hypocrite flatterie, mais d'une attitude humaine, normale, celle, d'ailleurs, que nous devrions avoir à l'égard de tout le monde, tout le temps.

Il n'y a pas que la modestie, la timidité ou le manque de confiance en soi qui puissent inhiber la participation de quelqu'un. Le caractère inverse peut avoir le même effet ; le sentiment, justifié ou non, de sa propre supériorité. Il incite parfois à se retirer dans une tour d'ivoire.

Autre problème fréquent, les « secrets » : Ce sont les gens qui pensent ne pas pouvoir s'exposer aux risques que représente la participation.

Troisième type : Les « importants », les « remarquables », à un titre ou un autre.

Nous avons eu dans nos groupes, outre toute une série de dirigeants de très haut niveau, un président de banque connu, un archiduc, un financier qui faisait la une des journaux, un directeur de notre banque qui, à 32 ans, était le bras droit du tout grand président en Amérique... La discrétion des autres apprenants fait qu'ils se trouvent souvent isolés, relégués en une sorte de quarantaine (souvent personne ne va s'asseoir à côté d'eux) dont ils n'osent pas sortir.

A signaler encore le problème inverse : Les gens qui ont la parole facile, les extravertis, les bavards. Ils ont tendance à mobiliser l'attention. Si on laissait les choses aller, on n'entendrait plus qu'eux, on ne s'occuperait que d'eux. Très souvent ils se suscitent un rival, et ce sont deux personnes de ce type que l'on a sur les bras. Eux, suivent, bien sûr, mais ils découragent et éteignent les autres, ce qui n'est évidemment pas souhaitable.

Nous avons rencontré tous ces cas et bien d'autres encore. Nous les avons discutés aussi, de manière à nous déterminer sur ce qu'il convenait de faire pour chacun d'entre eux. Finalement la plupart sont « faciles » à traiter.

- **Les « supérieurs »** : Il faut immédiatement satisfaire leur ego et leur montrer que leur supériorité peut être utile à tous. Quelque chose qui signifie : « Je vois bien que vous êtes brillant et que vous avez déjà une grande connaissance du sujet. Permettez-nous d'en profiter. Aidez-nous ! » Eux aussi ont un côté saint-bernard et ils acceptent volontiers de jouer le jeu. Finalement, ils sont contents, ils rendent service à tout le monde et comme ils participent, ils profitent au maximum de l'enseignement. J'ai toujours tiré un grand parti des gens ayant ce genre de caractère... et ils m'ont le plus souvent montré qu'ils savaient, effectivement, beaucoup donner. Pourquoi donc les frustrer ?
- **Les « bavards »** : Ils sont plus dangereux. Ils paraissent en effet si utiles qu'il est tentant de leur laisser la bride sur le cou. Il faut leur parler franchement. Ils mettent toujours un frein à leur façon de quand ils comprennent que participer consiste aussi à aider les autres à s'exprimer.
- **Les « secrets »** : Il faut leur montrer qu'en suivant notre enseignement, ils peuvent se sentir exemptés des contraintes liées à l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes au profit de cette liberté qui leur permettra d'apprendre, et qu'il n'y a pas de risque à cela. On arrive à les en convaincre quand on sait s'y prendre.
- **Les « remarquables »** : Il s'agit de vaincre la bien compréhensible réserve qu'ils s'imposent pour ne pas avoir l'air de prendre trop de place. Il faut deux choses : révéler publiquement qui ils sont, et leur donner l'occasion d'exprimer leur désir d'être traités comme tout le monde et de montrer qu'on peut s'adresser à eux sans se mettre à genoux. Cela marche toujours.

J'ai dû faire face à un problème inattendu avec l'archiduc, un jeune homme de 22 ou 25 ans, intéressant, agréable et modeste.

Une altesse impériale, pensais-je, ça peut impressionner. Je l'ai donc présenté pour ce qu'il était, archiduc et descendant en ligne directe de François-Joseph. Mais voilà ! Personne dans le groupe, il est vrai de très jeunes gens, ne savait ce qu'est un archiduc, et personne ne savait qui était François-Joseph ; ce qui prouve bien, d'ailleurs, que les séminaires que nous animions ne supposaient pas une culture générale préalable bien profonde.

ET LES GENS « BETES » ?

Nous en étions, un soir, à notre séance de « *brain storming* ». Le tuteur de cette première journée du séminaire avait été un de nos collègues anglais. Un garçon jovial et sympathique. Selon notre habitude nous le « critiquions ». Mais, rôdé comme il était, nous devions nous creuser la cervelle.

Un observateur : Je pense que tu ne t'es pas assez occupé de Peter.

Le tuteur : Mais je n'ai fait que ça ! Il a beaucoup parlé, beaucoup participé.

Un autre observateur : Oui, mais cette histoire de cours de change, il ne l'a pas comprise ! Le reste non plus d'ailleurs. Je crois qu'il est complètement largué.

Le tuteur : Je sais. Je lui ai pourtant répété vingt fois les mêmes choses. Plusieurs apprenants m'ont aidé pour essayer de le tirer d'affaire. Mais rien !

Le premier observateur : Tu aurais pu peut-être...

Le tuteur : (*s'échauffant*) J'aurais bien voulu vous y voir !

Fred : (*qui jusque-là nous regardait en silence*) Ton diagnostic ?

Le tuteur : (*s'échauffant encore un peu plus*) Hé bien je vais vous le dire ! Ce Peter... Ce type... C'est pas compliqué... Il est tout simplement... bête.

L'explosion d'une bombe nous aurait moins étourdis que cette affirmation. Fred rajusta ses lunettes et se plongea dans cet air d'intense réflexion que nous lui connaissions. Quant à nous, nous étions consternés. S'il était vrai que quelqu'un de « bête » ne pouvait pas suivre notre séminaire, qu'en était-il de notre objectif de 100% ? Et que valait notre méthode ? Et des gens bêtes ; il y en avait peut-être beaucoup ! Et que dire de nous-mêmes ? N'étions-nous pas bêtes, nous aussi, qui avions parfois tant de mal à comprendre ceci ou cela ?

Fred : Bête ? Un cas pathologique ? Vraiment ! Il m'a semblé pourtant...

Le tuteur : Mais il suffit de le regarder ! Ses yeux... son sourire... ses grandes oreilles, et ses remarques qui n'ont jamais rien à voir avec ce dont on parle !

Fred : Et c'est pour ça que tu lui as répété toujours les mêmes choses, de plus en plus fort, *louder and louder* ! Pour que ça entre ! Écoute ! Demain il faudra que tu essayes de trouver ce qui accroche.

Le lendemain, notre tuteur découvrit en effet le pot aux roses. Peter était convaincu que les cours de la livre sterling étaient fixés par le gouverneur de la Banque d'Angleterre ; plus hauts quand il avait lu une bonne nouvelle dans le journal, plus bas quand elle était mauvaise. Comme les changes dépendaient entièrement du libre jeu des mécanismes du marché, rien de ce qui se disait dans notre séminaire ne pouvait avoir pour lui le moindre sens. Le visage stupéfait, il défendit farouchement son erreur, avant de se rendre. Il suivit ensuite sans encombre le reste du séminaire. Mais c'est vrai, il avait l'esprit d'escalier et ses remarques étaient souvent... disons... étonnantes.

MOTIVATION

Profiter pleinement d'un enseignement dépend, on l'imagine facilement, de la motivation. C'est d'elle en effet que dépend la volonté des apprenants à s'impliquer dans un processus d'apprentissage, implication sans laquelle rien n'est possible.

La motivation est un sentiment très mystérieux et très complexe. Nos apprenants étaient tous recrutés sur une base volontaire. Ils étaient donc, en principe, motivés. Ce problème n'était donc pas le plus fréquent de ceux que nous devons affronter, mais il était, de loin, le plus difficile.

Comment motiver quelqu'un qui ne l'est pas ? C'est une des analyses à conduire les plus intéressantes et les plus utiles de la pédagogie. Je n'en ferai pas la théorie, mais évoquerai certains de ses aspects.

La motivation repose sur la perception du bénéfice que l'on tirera de nouvelles connaissances. Ces connaissances, pense la personne, lui permettront de progresser, de réussir un examen, d'exercer son métier plus facilement ou d'avancer dans sa carrière.

D'autres raisons peuvent être : un authentique intérêt pour le sujet, la curiosité, le désir de se cultiver, de savoir, ou encore le simple plaisir de mettre ses neurones en mouvement.

Il y a un autre aspect. Il faut que l'effort à fournir n'ait pas l'air d'être disproportionné. Il existe un rapport entre les bénéfices attendus et les « sacrifices » qui en seront le prix. Le problème se présente comme une sorte de fraction, la motivation n'existant que dès lors que son résultat est supérieur à 1.

Comment motiver quelqu'un ? En agissant sur le premier terme ? En s'efforçant de montrer l'intérêt ou l'utilité de la matière ? Certes, mais pour cela, il faut connaître la personne, connaître son passé, savoir quels sont ses goûts, ses ambitions, ses possibilités concrètes aussi. Contrairement à un éducateur qui peut suivre ses élèves tout au long d'une année, le tuteur d'un enseignement ponctuel ne reste avec ses apprenants que pendant un temps très bref. Il ne peut donc pas faire grand-chose sur cet aspect.

Il peut, par contre, puissamment agir sur le second terme, le dénominateur de notre fraction.

Sa tâche consiste à montrer d'emblée que les difficultés qui seront rencontrées sont surmontables, que jamais on n'en rencontrera d'artificielles ou d'inutiles, que, d'une manière générale, l'apprentissage se fera facilement, sans effort excessif. Il fera sentir aussi que l'activité que l'on entreprend sera stimulante, efficace et même amusante.

Tout cela, le tuteur ne doit pas se contenter de le dire, il doit faire en sorte que ce soit vrai. Il doit le démontrer chemin faisant. C'est l'essence même de son métier : faciliter la tâche des apprenants et, bien entendu, éviter à tout prix de la compliquer. En ce sens, son rôle ressemble à celui du cuisinier qui, selon l'auteur d'un très célèbre livre de recettes des années 1900, le grand Ali Bab, consiste à « rendre les aliments agréables et digestes ».

Beaucoup de gens surestiment les efforts qu'ils devront accomplir et sous-estiment les résultats qu'ils atteindront en termes de connaissances et de compréhension. Il faut les convaincre qu'ils se trompent.

Un exemple : Certains apprenants sont si persuadés de leur nullité en maths qu'ils sont prêts à tout lâcher dès la première addition. Notre enseignement était fait de manière à ce que les non-matheux puissent raisonner les aspects mathématiques que comportait notre matière. Notre tâche consistait à susciter leur confiance et à leur faire comprendre, à leur montrer, que rien de ce que nous allions faire n'était hors de leur portée.

D'autres, tout aussi difficiles à convaincre, étaient ceux qui se considéraient comme trop humbles, trop inintelligents ou insuffisamment gradés pour s'intéresser à la matière si prestigieuse que nous étudions. Il fallait leur prouver que toutes ces choses étaient des choses ordinaires et que personne n'avait jamais décrété qu'elles étaient un domaine réservé à une élite de forts en thèmes, et encore moins à une élite hiérarchique.

39) UN CONTROLE : LA MESURE DU TAUX D'EFFICACITE PEDAGOGIQUE

Les fiches d'évaluation des apprenants étaient constamment élogieuses. Elles nous rassuraient. Elles rassuraient nos supérieurs hiérarchiques et ceux de nos apprenants, mais elles ne nous servaient pas à évaluer le résultat de notre travail.

Le système que nous avons mis en place pour mesurer le « taux d'efficacité pédagogique » réel obtenu dans chaque groupe, a d'abord reposé sur les conclusions des collègues qui nous observaient et sur nos propres conclusions. Nous notions sur une fiche le niveau de participation de chaque apprenant et le taux de ce qu'il avait, à notre avis, compris de la matière, recensant les points qui nous semblaient acquis et ceux qui ne l'étaient pas. Ce travail, dont l'inconvénient était que nous devions le faire le soir, après le départ des apprenants, avait pour avantage d'être un strict contrôle de qualité. Il nous était d'autant plus utile que nous ne le considérions pas comme un moyen d'évaluer notre valeur personnelle ou notre compétence. Il était pour nous comme l'indice d'un cadran, qu'il nous fallait pousser vers le haut en redoublant d'attention, en corrigeant le tir. Un compteur. Un outil. Pas une note.

Ce calcul, lorsque le tuteur est sorti de son cycle d'apprentissage et qu'il se retrouve seul, il doit continuer à le faire.

Il est en effet très difficile de juger d'un résultat sur de simples impressions qui sont souvent trompeuses.

Imaginons que, dans un groupe de neuf apprenants, deux d'entre eux soient restés presque constamment sur la touche, n'ayant participé qu'en apparence aux activités. On les aura interrogés et, à chaque fois, ils auront affirmé qu'ils ont compris, qu'ils ont tout suivi sans difficultés et qu'ils sont entièrement satisfaits par la qualité de l'enseignement reçu. Seule l'objectivité d'un calcul rigoureux les comptera pour « perdus », et cela diminuera notre taux de... 22%.

Imaginons qu'une autre personne n'ait pas saisi tel point clé, qu'elle nous ait dit que cette question n'avait pour elle aucune importance, et que c'est volontairement qu'elle n'a pas fait les efforts nécessaires pour la comprendre... Encore quelques points de perdus que notre indulgence envers nous-mêmes aurait eu tendance à ne pas compter.

Ce calcul le tuteur peut le faire d'autant plus objectivement qu'il restera toujours privé. Il lui permettra de rester dans la ligne, de ne pas dévier, de rester efficace, et de persévérer dans son effort afin d'obtenir, toujours, le meilleur taux possible.

40) ÉVALUATION D'ENSEMBLE : CENT POUR CENT ?

Nous former à l'animation, nous exercer dans le cadre de séminaires réels jusqu'à ce que nous ayons atteint le niveau de qualité souhaité et l'autonomie, prit environ six mois. A la fin de cette période, nous nous sentions tous à l'aise dans notre rôle.

100 % ? Non. Mais les chiffres que nous atteignons n'étaient pas très inférieurs à cet idéal. Si nous avons pris la peine de calculer une moyenne pour l'ensemble de nos séminaires, tous tuteurs confondus, nous aurions sans doute trouvé qu'environ 90% des apprenants avaient compris et assimilé environ 90% du contenu dont la connaissance était requise, et que les 10% restant avaient beaucoup appris, soit un taux d'efficacité pédagogique d'environ, $(90/100*90) + (60/100*10) = 87\%$
Nous ne « perdions » personne.

Notre enseignement avait d'autres qualités qui méritent d'être mentionnées.

L'homogénéité. Personne n'aurait pu dire que le séminaire conduit par tel tuteur était différent, ou mieux, ou moins bien, que celui conduit par tel autre. C'était la même

atmosphère de participation, le même « bruissement », la même approche, le même contenu. Certes, chacun avait son caractère propre. Dans certains on s'attardait sur des questions que dans d'autres on examinait moins longuement. Certains étaient plus matheux, d'autres, moins. Cela dépendait des apprenants, parfois d'un ou deux d'entre eux, qui, parfois, exigeaient sur tel ou tel aspect un approfondissement particulier.

Ces différences ne produisaient pourtant pas des séminaires différents. N'avaient-ils pas, au contraire, ou « en plus », la caractéristique commune d'être très étroitement adaptés aux besoins des apprenants ?

Cette homogénéité était d'autant plus remarquable que nous, les tuteurs, étions aussi différents les uns des autres que possible : par notre style, notre âge, notre nationalité, notre personnalité.

On peut noter un autre trait qui démontre, lui aussi, la qualité de l'enseignement. Celle-ci n'était jamais attribuée à la méthode pédagogique. Les apprenants n'ont jamais été surpris par aucun aspect méthodologique. Ils n'ont, à mon avis, jamais eu vraiment conscience que nous travaillions selon les principes d'une quelconque « pédagogie » particulière.

Enfin, quelque chose qui ne pouvait pas être mesuré, mais qui ressortait avec évidence. Les apprenants sortaient des ces journées d'étude avec un sentiment de fierté : fierté d'avoir franchi l'obstacle, d'avoir compris la matière et d'avoir si brillamment contribué à ce que les autres, eux aussi, la comprennent.

41) LA FORMATION DE NOUVEAUX TUTEURS

Après un certain nombre de mois de succès répétés à Londres, à Birmingham, à Paris, à Amsterdam, à Anvers... (nous voyagions beaucoup), notre cours, conformément au plan qui avait été imaginé à l'origine, devait se préparer à aborder sa carrière mondiale.

Il fallait donc entraîner à notre manière de travailler toute une nouvelle équipe.

Comment éviter un abâtardissement de notre approche sous l'effet du nombre ? Comment faire pour que, au contraire, celle-ci devienne plus efficace encore, en intégrant les idées et l'enthousiasme que les nouveaux venus, très certainement, nous apporteraient ?

Il a été décidé que la formation des nouveaux tuteurs nous incomberait, à nous qui avions maintenant une longue expérience. Nous allions donc endosser le rôle de « consultant pédagogique » que Fred avait jusqu'alors tenu, chacun de nous prenant la responsabilité d'un groupe peu nombreux (c'est le groupe des Américains qui m'échut). Fred pensait que nous en étions capables, et que c'était là, la seule manière de diffuser notre séminaire dans le respect de la pédagogie que nous pratiquions.

Son rôle à lui allait être de surveiller le déroulement de cette nouvelle étape, en restant à notre disposition, en se tenant au courant des difficultés qu'éventuellement nous rencontrerions, en venant voir, de loin en loin, ce que nous faisions. Son autorité, qui était reconnue de tous, a beaucoup contribué au fait que les nouvelles équipes aient été formées dans la fidélité à ce que nous avions appris. De plus, il nous a aidés dans certaines circonstances précises dont celle-ci, par exemple, qui nous troubla beaucoup.

Un des futurs tuteurs, un Anglais, qui heureusement n'était pas de mon groupe, ne donnait pas satisfaction. Il était incapable de s'adapter à nos manières. Pire, il se montrait hostile à celles-ci, les critiquant sans cesse et publiquement, empoisonnant du même coup les réunions auxquelles il participait. Nous n'étions pas préparés à ce genre de problème. C'est Fred qui le régla de manière chirurgicale, et sans états d'âme.

42) LE CHOIX DES FUTURS TUTEURS

L'équipe qui débarqua un jour dans nos bureaux était nombreuse.

Je ne sais pas comment chacun avait été choisi. Ce que je puis dire, c'est ce qu'ils avaient en commun.

- Ils étaient tous jeunes.

- Tous avaient de grandes ambitions, justifiées par des succès professionnels qui les avaient déjà portés à des fonctions intéressantes et, compte tenu de leur âge, à un grade élevé.

- Tous se réjouissaient à l'idée de devenir tuteurs et avaient de cette fonction une haute idée.

Il faut noter une autre caractéristique commune.

Aucun ne provenait des métiers qui sont dans la sphère de la matière que nous enseignions. Ils comprenaient d'ailleurs (et ceux qui les avaient sélectionnés le comprenaient sûrement aussi) que ce temps qu'ils allaient passer avec nous constituait pour eux une chance d'acquérir une expertise nouvelle qui leur serait par la suite très utile. Rien de tel, pour apprendre quelque chose, que de se préparer à l'enseigner, et ensuite de l'enseigner pendant un certain temps.

Notre séminaire, qui maintenant « existait », était fait de telle sorte qu'il n'était pas important que les tuteurs possèdent d'avance, en eux-mêmes et par eux-mêmes, les connaissances des gens de métier. Tout cela, ils l'apprendraient. Ils le trouveraient dans le matériel et dans la structure humaine dont nous faisons partie et qui soutenait le séminaire. Cette structure possédait le savoir faire, le « *know how* ». On pouvait compter sur elle.

43) LA STRUCTURE D'UN CYCLE DE FORMATION DE TUTEURS

La procédure que nous allions suivre pour la formation de ces « nouveaux » allait être plus simple et plus courte que celle que nous avions suivie, mais aussi, du fait de notre propre expérience, plus précise.

Après une période courte de mise dans l'ambiance, les futurs tuteurs participeraient rapidement à deux séminaires en tant qu'apprenants ordinaires.

Ils assisteraient ensuite à tous les séminaires suivants, soit en tant qu'observateur, soit dans le rôle de tuteur « secondaire », avant d'aborder, plus tard, la responsabilité de tuteur proprement dit.

Un mot sur le tuteur secondaire : Il reste un apprenant comme les autres, mais lorsqu'il le souhaite, il prend en main l'animation, et le tuteur responsable le laisse faire. Comme

le principe de notre pédagogie consistait justement à inciter les apprenants eux-mêmes prendre, en quelque sorte, la direction d'un débat ou d'une discussion, la procédure était pratiquement invisible. L'apprenti tuteur pouvait s'exercer, sans surprendre personne et sans éprouver un quelconque sentiment de risque. Les rôles d'apprenant, de tuteur secondaire puis de tuteur unique, se distinguant plus par un degré « d'intensité » que par une réelle différence de nature (chaque étape ayant finalement beaucoup en commun avec la précédente), les futurs tuteurs arriveraient à l'autonomie de manière progressive.

Il était prévu que le cycle complet de formation de ces formateurs s'étendrait sur trois à quatre mois, soit une dizaine de séminaires.

Nous avions prévu qu'en soirée, après le départ des apprenants, nous tous, quel que soit le rôle que nous aurions joué pendant la journée (observateurs, tuteur ou responsable chargé de la formation des tuteurs), nous nous réunirions en une séance d'une heure environ : Cette réunion de *brain storming* « observateurs / observé » qui nous avait rendu de si grands services.

Ces sessions, en soirée, après la journée d'animation avaient un inconvénient. Elles étaient épuisantes. Il nous est arrivé (vers la fin du programme) de les annuler pour que chacun puisse rentrer chez soi. Elles ont néanmoins joué leur rôle qui était essentiel.

44) UN DANGER : LE LAVAGE DE CERVEAU !

J'ai gardé de tous les membres de la nouvelle équipe, - Becky, Mimi, Tom, John et les autres, - un très bon souvenir. Je ne parlerai pourtant que de Tom.

Tom était un Américain de New York, tout à fait ignorant des techniques qui étaient au centre de notre travail. Il commença, ainsi que le prévoyait le programme, comme apprenant. Il assimila sans difficultés tout de notre matière.

Comme il était très chaleureux, il établissait, presque instantanément, une relation personnelle avec les autres apprenants, mais sans s'imposer, sans chercher à attirer sur lui une attention ou une sympathie exclusive. Il était drôle, mais ne jouait jamais le rôle, parfois si lassant, de boute-en-train. Il était très présent, mais discret. Il parlait volontiers, mais sans jamais accaparer la parole.

Il avait le charme, la discrète élégance et la gentillesse d'un garçon de bonne famille de Nouvelle-Angleterre. Une autre de ses qualités, c'était son franc-parler. Sachant qu'on ne pouvait pas lui en vouloir (et comment en vouloir à quelqu'un qui vous montrait tant d'amitié), il disait sincèrement ce qu'il pensait, approuvant ce qu'il trouvait intéressant, mais n'hésitant pas non plus à critiquer ce qui lui paraissait faux ou exagéré.

Il avait un très sympathique sens de l'humour. Lors des moments épuisants de « *pressure* » dans lesquels les Américains aiment parfois se plonger (et qui ont souvent, il faut le reconnaître, leur utilité), il savait détendre l'atmosphère par des plaisanteries très amusantes.

Je me souviens de l'une d'elles, qui n'eut pourtant pas pour seul effet de nous faire rire. Il appela la séance que nous allions avoir le soir, non pas séance de « *brain storming* » comme nous l'appelions, mais séance de « *brain washing* », de lavage de cerveau.

Lapsus authentique ? Bon mot ? Peut-être, mais pas seulement.

Nous nous sommes esclaffés, mais cela me fit beaucoup réfléchir.

N'y avait-il pas, dans mon parti pris pour la pédagogie que nous utilisions, une exagération, une passion qui me poussait à en faire une sorte de sacro-sainte doctrine, une idéologie presque, ce qui avait peut-être pour effet non souhaitable de nous enfermer dans des principes rigides ? Le contraire de ce qu'il fallait.

Je lui suis encore très reconnaissant de m'avoir permis de voir en moi ce danger.

Rien de ce que l'on fait d'excessif ne peut être tout à fait bon. Ne devais-je pas faire davantage confiance à l'instinct et aux idées des tuteurs que je formais et cesser de les aiguillonner jusqu'à ce qu'ils profèrent « volontairement » les idées en lesquelles je croyais ?

Tom contribua beaucoup à me rendre plus tolérant et plus nuancé.

45) CERTAINS TUTEURS SONT-ILS MEILLEURS QUE D'AUTRES ?

A la fin du programme de trois mois, les « nouveaux » étaient capables d'animer comme nous l'étions nous-mêmes, et ils obtinrent le même succès.

Cela veut-il dire que nous étions tous « bons tuteurs » dans une mesure égale ? Je n'irai pas jusque-là.

S'il est possible, c'est mon expérience, de faire, avec la formation appropriée, de quiconque a du goût pour la formation, un « bon » tuteur, certains ont un talent particulier qui donne aux enseignements qu'il anime un je ne sais quoi supplémentaire. Ce « supplément » n'est peut-être pas essentiel, mais il fait quand même une différence. Tom possédait ce talent. Mon but n'est pas de le proposer comme modèle, mais je pense qu'en disant ce qu'il faisait et comment, j'arriverai peut-être à mieux faire sentir l'esprit même de cette étrange et si efficace « manière d'être » pédagogique que nous pratiquions.

Ce qui était remarquable chez lui, c'était son naturel. Il comprit très rapidement que son absence totale d'expérience dans le domaine qu'il devait enseigner pouvait puissamment l'aider :

« Je n'ai, disait-il en se présentant aux apprenants, que quelques semaines d'avance sur vous dans la matière que nous allons étudier. Nous allons donc l'apprendre pratiquement ensemble. J'exagère car depuis que je suis ici, on m'a expliqué quelques trucs, et je crois que j'arriverai à vous les répéter. Si je ne sais pas répondre à certaines questions, ne vous inquiétez pas. J'ai derrière moi tout un service très compétent. Nous les interrogerons. »

Il ouvrait le séminaire :

« Mes amis ! Commençons ! (Attendez que je rassemble mes idées !) Voilà ! Imaginez la situation suivante... »

Il maniait ses flèches, se trompant parfois en posant l'une d'elle à l'envers de manière à pouvoir demander au groupe :

« Ais-je bien représenté la situation que j'ai dite ?

« Non ! »

« Ça alors ! »

« Ah, mais bien sûr ! Vous avez raison. »

Plus tard :

« Maintenant, nous allons aborder le calcul. C'est embêtant pour moi, car les calculs ne sont pas mon fort. »

« Essayons... Je vais noter au tableau les variables. »

« Mary, aidez-moi ! »

« Ce n'est pas ça ! Il en manque plusieurs ? »
 « Il vaudrait mieux que ce soit vous qui écriviez tout ça au tableau ! »
 « *Oh my* ! Je crois que vous avez raison ! »
 « Oui, mais moi, ce que je me demande, c'est pourquoi il faut faire cette opération ? »
 « Alors c'est pour ça ! »
 « Comment dites-vous ? »
 « Ce que vous expliquez est tout à fait juste ! »
 « Attendez ! Je crois que Judith n'a pas compris ce que vous avez dit, et ça m'aidera, moi aussi, que vous répétiez ».
 « Comment ! Judith ! Vous avez compris ? C'est vous, donc, qui arriverez à m'expliquer cette drôle de chose ! »
 « Ça y est, j'y suis ! Et je me souviens maintenant, c'est tout à fait ça. »
 « Mais c'est très clair ce que vous avez dit là ! Beaucoup plus clair que l'explication que nous avons l'habitude de donner. Merci. Je vais d'ailleurs en parler à mes collègues ! »
 « Vous vous demandez pourquoi nous avons fait ce calcul ? Je me le demande moi aussi ! Je crois qu'il vaut mieux reprendre ! Mais je vois Paul qui sourit ! »
 « Paul ? »

...

Et c'est ainsi que de questions simples en affirmations simples, il arrivait à déclencher cette espèce de mécanisme dont j'ai déjà parlé, qui fait qu'un séminaire marche tout seul, grâce à la participation de tous.

Tom devint si bon, qu'il arrivait à ce résultat étonnant (et désirable) où certains apprenants prenaient pratiquement sa place, encourageant les autres et posant les questions qui permettaient à tous d'avancer.

A cause de sa simplicité, qui était réelle (car si tout était réfléchi chez lui, rien n'était simulé), les plus modestes, les plus silencieux, se sentaient avec lui une sorte d'affinité, de solidarité presque. Et ils en oubliaient leur timidité.

Les plus forts, les plus actifs, qui devinaient son intelligence, rivalisaient pour le satisfaire, l'aider, et lui montrer ainsi à quel point ils l'appréciaient. Il ne leur marchandait pas son admiration (qui n'était, elle non plus, pas simulée), satisfaisant du même coup leur très légitime amour-propre.

Bref : En aimant ses élèves, il savait se faire aimer, au plus grand profit du processus d'apprentissage. Et il ne « perdait » jamais personne.

Ses séminaires ne différaient pas vraiment des nôtres, mais je leur reconnaissais une supériorité. Il savait y insuffler un charme qui n'était peut-être pas absent des nôtres, mais qui, chez lui, était particulièrement palpable.

46) UNE PEDAGOGIE « NATURELLE »

Que doit-on faire pour que le processus d'apprentissage que nous recherchons « arrive » pour qu'il « se passe », pour que cette chose, qui doit être presque indépendante de nous, se mette à fonctionner, pour que les apprenants prennent en main leur propre apprentissage ; en posant des questions, en utilisant au mieux les ressources que leur offrent le tuteur et le matériel pédagogique, en s'expliquant à eux-mêmes et aux autres les réalités qu'il faut qu'ils comprennent, en s'entraînant ?

Il faut, bien sûr, disposer de toute une série d'atouts :

- Un bon matériel, une bonne préparation, le désir de réussir, un goût prononcé pour l'enseignement, une bonne maîtrise des techniques de la pédagogie.
- Il faut ensuite savoir susciter l'intérêt, laisser les gens parler, comprendre leurs problèmes, les aider, leur donner les informations dont ils ont besoin...
- Il faut éviter d'entraver le processus, de le bloquer, d'empêcher qu'il émerge, de trop parler, de trop expliquer, de se concentrer sur ses propres angoisses : la peur de ne pas délivrer le message qu'il faut, la peur qu'il ne soit pas clair, cohérent ou complet, la peur d'être jugé...

Tout cela est nécessaire, mais n'est pas suffisant. Il faut en effet quelque chose de plus. L'enseignement est une activité qui fait partie du domaine des relations humaines. Elle relève autant des sentiments que des faits et gestes du tuteur.

Lorsque nous donnons notre aide, notre respect, la liberté, notre confiance, notre amitié, notre temps, notre attention, nos connaissances, - généreusement, gratuitement, et non pas parce que c'est cela qu'il faut faire, - le miracle se produit.

De leur côté, les apprenants réfléchissent, travaillent, communiquent, découvrent, comprennent, apprennent, s'amuse, et c'est le plus beau des cadeaux.

Ce succès, nous ne le vivons pas comme quelque chose dont nous aurions pu nous enorgueillir, comme le fruit de notre talent ou de quelque autre qualité personnelle. Nous le vivons d'abord comme un confort, un plaisir, celui du travail bien fait et efficace. Ce que nous faisons, nous avons tout simplement l'impression que c'était comme ça qu'il fallait le faire.

Que nous ayons été dans la ligne d'une vieille tradition, celle d'une pédagogie qui mériterait de porter le nom de « pédagogie naturelle », nous n'en avons pas conscience, c'est pourtant le jugement qu'on peut légitimement porter.

47) SOCRATE ET LA MAÏEUTIQUE (*)

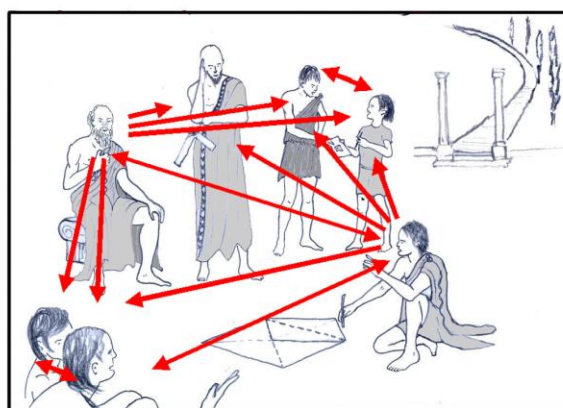
De nombreux dialogues que Platon nous a laissés, mettent en scène, on le sait, Socrate et ses interlocuteurs - des disciples et souvent, aussi, des confrères. Ils discutent. Dans ces dialogues, Socrate est le maître. C'est lui qui interroge, car son rôle n'est pas d'énoncer des vérités mais d'aider les gens à les découvrir. Le personnage, si sympathique et bienveillant, est rendu avec tant de vie dans ces récits plus que bimillénaires qu'il semble presque présent ; l'ami et le professeur dont on rêve.

C'est dans *Théétète* que l'on trouve, explicitement exposés par Socrate lui-même, ce que l'on est en droit d'appeler ses principes pédagogiques, avec lesquels le tuteur se sent d'emblée en profond accord.

1) Objectif : Aider les élèves à acquérir une conscience claire des connaissances qui se forment dans leur esprit en les questionnant, en dialoguant : *«en devenant amis et interlocuteurs les uns des autres.»*



La maïeutique



2) Principes pédagogiques :

- Ne pas énoncer soi-même les vérités : pour permettre aux autres de les découvrir.
Socrate se compare aux sages-femmes qui aidaient aux accouchements mais n'étaient plus en âge d'avoir elles-mêmes des enfants : « *Procéder aux accouchements, le dieu m'y force, mais il me retient d'engendrer* » - « *Et ceci est clair : Ils (ses disciples) n'ont jamais rien appris qui vienne de moi, mais ils ont trouvé eux-mêmes, à partir d'eux-mêmes, une foule de belles choses.* » - « *De l'accouchement, oui, le dieu est cause, et moi aussi !* »
Dans cette image, le tuteur actif se reconnaît, lui qui se veut toujours attentif à laisser ses apprenants comprendre en s'exprimant et en échafaudant leurs propres raisonnements.
- Encourager, faire confiance : « *Reprenons, cher Théétète. Essaie de répondre à la question qui nous occupe. Et ne dis jamais que tu n'en es pas capable, car si le dieu y consent, et si tu agis en homme, tu en seras capable.* »
- Guider : en distinguant le vrai du faux, en orientant les disciples dans la bonne direction. Avancer par étapes, en s'élevant dans la connaissance, d'accord en accord, de consensus en consensus.
- Prendre son temps : Il s'agit d'examiner les choses en détail et « *... lentement, puisque nous en avons largement le loisir...* » Généreux Socrate ! Jamais pressé. Toujours disponible.

(*) Du gr. Maieutikê = Art de faire accoucher

Les citations textuelles sont entre guillemets et en italique : Platon, Théétète. Trad. Michel Narcy, Flammarion

3) Déceptions et frustrations : Le tuteur les connaît bien.

- L'incompréhension : Socrate n'explique jamais rien ! C'est toujours lui qui interroge ! Jamais il ne répond rien sur rien ! « *Beaucoup me le reprochent* », dit-il avec un peu d'amertume.
- L'ingratitude et l'infidélité : Après quelque découverte faite, comme le veut sa méthode, par ses disciples eux-mêmes, il constate : « *... Certains... s'en attribuent le mérite, et ayant conçu vis à vis de moi des sentiments de supériorité... ils s'en vont plus tôt qu'il ne faut* », pour voler de leurs propres ailes ou suivre l'enseignement d'autres maîtres.
- Les critiques en provenance de disciples difficiles ou orgueilleux : Elles sont très semblables à celles qu'essuie parfois le tuteur de la part de ses propres apprenants difficiles. Rappelons ce que Socrate dit à Théétète : « *Si donc examinant une chose que tu aurais dite, j'en viens à la tenir pour imaginaire et non pour vraie ... ne sois pas comme les femmes qui ont leur premier enfant, tel une bête sauvage auprès de ses petits... Beaucoup, en effet, admirable garçon, ont adopté vis-à-vis de moi une attitude telle qu'ils sont prêts tout simplement à mordre, dès lors que je fais disparaître quelque-une de leurs inconsistances* ».
On ne saurait être plus clair sur les difficultés du métier.

4) Émerveillement : Mais Socrate est émerveillé lorsqu'il parle de ses disciples : « *Au début, bien sûr, quelques-uns paraissent tout à fait inintelligents, mais tous ... quand nos rapports se prolongent... c'est étonnant tout le fruit qu'ils donnent !...* ».

Il s'agit bien de l'émerveillement du tuteur lorsqu'il voit tous ses apprenants avancer dans la compréhension et dans la connaissance.

48) LA « PEDAGOGIE SCIENTIFIQUE » DE MARIA MONTESSORI

Célèbre pédagogue italienne, le docteur Maria Montessori (1870-1952) a créé une méthode pour l'éducation des enfants qui a rencontré un très grand succès, en Italie d'abord, puis dans le monde entier.

Impliquée au début de sa carrière dans des recherches sur l'éducation des enfants « déficients », elle étudia avec attention les écrits d'un médecin français du milieu du 19^e siècle, Édouard Seguin. Elle appliqua ses conseils dans la classe expérimentale dont elle avait la charge, et obtint des résultats spectaculaires. C'est alors qu'elle eut une idée qui devait avoir un immense impact : Utiliser ces méthodes pour l'éducation des enfants « normaux ».

« Je pensais que les méthodes que j'utilisais au profit des faibles d'esprit contenaient des principes plus rationnels que celles qui étaient utilisées dans les écoles pour les enfants normaux. La voix de Seguin résonnait en moi comme celle du Précurseur qui criait dans le désert, et mes pensées étaient remplies de l'immensité et de l'importance d'un travail qui pouvait avoir la capacité de réformer l'école et l'éducation ».

Animée par cette conviction, elle se mit à l'œuvre. Du fait de sa formation scientifique, elle comprenait que seule l'observation des enfants et de leurs réactions, conduite de manière rigoureuse, lui permettrait d'élaborer la pédagogie efficace dont elle avait l'intuition. Elle fit dans les classes d'enfants normaux qu'on lui permit de créer (les « *Case dei Bambini* » ou Maisons des Enfants), expérience sur expérience, progressant, affinant sans cesse ses idées et son matériel pédagogique.

Elle a décrit son travail et sa méthode dans deux ouvrages : « *L'esprit absorbant* » et « *La Pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des enfants* ».

Ces livres sont passionnants, souvent amusants car abondamment illustrés d'exemples tirés de la réalité. On suit avec plaisir cet esprit original, précis, plein d'imagination, prolifique, bavard aussi et qui parfois se lance dans de longues digressions où l'on se perd un peu. Mais quelle récompense quand on lit la formule, précise, lumineuse, souvent abrupte, qui, en quelques mots, résume et convainc !

Comment exposer brièvement une conception de l'éducation aussi riche ? Le meilleur moyen de ne pas trahir Maria Montessori est sans doute de la citer le plus possible (*).

1 : Les qualités innées des enfants :

Les enfants sont naturellement des expérimentateurs, des explorateurs de leur environnement, de courageux travailleurs : « *curieux de tout, capables d'une extraordinaire concentration et prêts à tout absorber comme les éponges absorbent l'eau* » (*L'esprit Absorbant*).

Le travail, dit-elle ailleurs, est un instinct. Que veut dire éduquer ? Personne ne l'a mieux résumé que le professeur Holmes de Harvard, le préfacier de l'édition américaine de son livre et qui a beaucoup contribué au succès de sa méthode aux Etats-Unis :

« Il s'agit de défendre le droit de l'enfant d'être actif, d'explorer son environnement et de développer son patrimoine intérieur à travers toutes sortes de recherches et d'efforts créatifs. Éduquer consiste à guider l'activité, pas à la réprimer... Le rôle du maître est de nourrir, d'aider, d'observer, d'encourager, de guider, d'inciter, et non pas de se mêler, d'ordonner ou d'interdire. »

2 : Le développement de l'enfant avec un matériel pédagogique approprié :

Une grande partie du travail porte sur le développement des sens, la coordination des gestes, l'observation du monde extérieur, certains aspects de la vie pratique et de la vie sociale, certaines opérations intellectuelles, lire écrire, les nombres, l'arithmétique, la nature, etc. Il consiste en l'acquisition par l'enfant d'une familiarité avec des objets qu'il doit manipuler ou utiliser : Objets de l'environnement ordinaire mais aussi matériels pédagogiques variés qui représentent les réalités concrètes ou abstraites qu'ils doivent comprendre.

« Quand le phénomène de communication entre l'esprit de l'enfant et l'objet est survenu, et que quelque chose de réel attire son attention, nous pouvons dire (que le processus s'est enclenché). Tout se réduit alors à diriger l'intérêt sur des activités successives. »

3 : Les éducateurs et leur mission :

L'éducatrice (il allait de soi, à l'époque, qu'il s'agissait d'un métier féminin) doit *« aider là où c'est nécessaire. Elle doit avoir pour chacun un sourire, un mot d'encouragement. Elle doit veiller sur l'enfant qui se trompe, qui ne réussit pas, qui reste inactif. Elle doit s'approcher, délicatement, proposer un travail, montrer comment on se sert du matériel. Elle doit suivre un à un ces enfants, surveiller personnellement tout ce qu'ils font. Il faut qu'elle remarque les besoins de chacun, et qu'elle soit là quand on a besoin d'elle. »*

(*) Les citations textuelles sont entre guillemets et en italique

Il ne faut pas qu'elle interrompe un enfant. C'est sous la savante direction d'une telle maîtresse, et dans une ambiance où personne n'est dérangé, que les enfants finissent toujours par s'intéresser à un travail. »

« Il faut laisser les enfants exercer leurs qualités innées, et bien entendu ne rien faire qui puisse les étouffer. »

« Toute manifestation dont le but est utile, sous quelque forme qu'elle se présente, doit être non seulement permise, mais aussi observée par le professeur.

Dans notre système la maîtresse doit être une influence beaucoup plus passive qu'active. Sa passivité doit être composée d'une grande curiosité de type scientifique et d'un absolu respect pour le phénomène observé.

On ne mesurera jamais la gravité des conséquences d'une attitude qui aboutit à « étouffer » un acte spontané quand l'enfant commence à peine à être actif. C'est la vie que nous étouffons. Nous devons respecter religieusement, avec révérence, ces premières manifestations de l'individualité. Il est indispensable d'éviter tout arrêt d'un mouvement spontané (il est évident qu'on ne parle pas ici d'actes inutiles ou dangereux qui doivent être supprimés, éliminés). Il est indispensable aussi d'éviter d'imposer des tâches arbitraires. »

4 : Les leçons :

- *« Elles sont individuelles. Les leçons collectives tiennent peu de place dans notre méthode et elles ont pratiquement été abolies à cause de l'attention qu'elles nécessitent de la part de tous les enfants qui, pour certains, ne sont pas disposés à la donner au moment voulu. »*
- *La brièveté doit être leur principale caractéristique. Autre caractéristique : la simplicité. « Les leçons doivent être dépouillées de tout ce qui n'est pas la vérité absolue. Le professeur doit éviter de se perdre en mots inutiles. Les mots doivent être les plus simples que l'on puisse trouver. »*
- *Troisième caractéristique : l'objectivité. « Les leçons doivent être présentées de telle sorte que la personnalité du professeur disparaisse. Seul l'objet sur lequel il attire l'attention de l'élève doit être en évidence. »*
- *« Lorsque le professeur donne sa leçon, il doit observer et se laisser guider par ses observations. L'élève s'intéresse-t-il à l'objet de la leçon ? Comment ? Pendant combien de temps ? Il doit faire attention à l'expression de son visage. »*
- *« Si la leçon n'est pas comprise par l'enfant, le professeur ne doit ni répéter, ni insister. »* La répétition serait inutile et nuisible. Inutile : L'incompréhension de l'enfant montre qu'il n'est pas prêt. Mieux vaudra essayer à un autre moment ou un autre jour. Nuisible : car s'il se souviendra des signes d'insistance qu'il aura ressentis comme un reproche, il oubliera par contre entièrement l'objet de la leçon qu'il était peut-être sur le point de comprendre.

5 : Liberté et discipline :

Le principe fondamental de la « *pédagogie scientifique* » est la liberté de l'élève : *« Cette liberté qui permet le développement de l'individu est une manifestation spontanée de la nature des enfants. »*

« C'est une idée que les tenants des méthodes des écoles ordinaires ont beaucoup de mal à comprendre » car, se demandent-ils, comment obtenir la discipline dans une classe d'enfants libres ?

« Nous nous faisons, certes, une idée de la discipline différente de celle qui est généralement acceptée. En fait lorsque est atteint un parfait état de liberté, apparaît la discipline, solennelle et simple » qui se rencontre chaque fois qu'il s'agit de créer quelque chose.

« La discipline qui naît de la liberté, est nécessairement active. »

« Nous ne considérons pas qu'un enfant soit discipliné quand ses professeurs ont réussi à le rendre aussi silencieux qu'un muet et aussi immobile qu'un paralytique. Un tel individu n'est pas discipliné mais annihilé. Nous disons d'un individu qu'il est discipliné quand il est maître de lui-même et qu'il est capable de contrôler sa conduite dans les occasions où il faut suivre des règles. »

6 : La formation des éducateurs :

Pour Maria, il s'agit d'une tâche de la plus haute importance.

« Un entraînement à notre méthode est nécessaire. »

« Pour que l'enfant affleure et manifeste son activité, il faut d'abord que l'adulte se corrige. L'adulte est trop énergique, trop tyrannique, il doit se faire plus indulgent. C'est le point capital des maîtres nouveaux. Nous avons été les premiers à enseigner au maître, serviteur de l'enfant, la patience... Nous avons mis à la base du caractère du maître certaines vertus, trop oubliées, et qui en aucun temps n'avaient été pratiquées à l'égard de l'enfant. »

« Beaucoup de professeurs, tout en comprenant la théorie, ont du mal à la mettre en pratique à cause de l'apparente passivité de cette tâche. Ils en éprouvent un malaise, qui peu à peu, heureusement, laisse la place à l'émerveillement de celui qui voit le développement de la vie même. » ... « La formation des professeurs est toujours très difficile. Une des raisons vient du fait que lorsqu'on leur explique ce qu'ils doivent faire (observer, s'abstenir d'intervenir en un grand nombre de circonstances, s'abstenir de faire des leçons collectives ou de longues leçons individuelles, s'abstenir d'insister ou de répéter) alors ils pensent : « mais tout le monde peut faire ça ! » ou encore ils pensent qu'on leur demande de ne pas être vraiment des professeurs. »

Le plus difficile, pense-t-elle, c'est « de leur apprendre à observer avec attention, comme les scientifiques observent les phénomènes qu'ils étudient ».

« Il faut qu'ils apprennent à laisser faire le matériel pédagogique car, d'une certaine façon, c'est le matériel qui est le véritable professeur et qui dirige dans le détail le travail de l'enfant. »

Maria avoue que le métier d'éducateur est épuisant : « Pendant que je voyais les progrès de mes élèves, je me sentais épuisée, comme si je leur avais donné une sorte de force vitale qui me venait de l'intérieur. Ces choses que l'on appelle encouragement, soutien moral, amour, respect, sortent de l'âme même de l'homme. Plus libéralement nous en donnons, plus nous renouvelons et donnons force à la vie autour de nous. »

7 : Faire l'inverse de ce que l'on fait dans une école traditionnelle :

Pour mieux faire comprendre sa méthode, Maria Montessori ne mâche pas ses critiques à l'endroit des méthodes d'enseignement pratiquées dans les écoles de son temps. Ce qu'il faut faire, nous dit-elle, c'est parfois... exactement le contraire !

« Les professeurs ont souvent le préjugé qu'ils sont en train d'éduquer des personnalités inférieures et qu'ils doivent se mettre au niveau de ceux qu'ils éduquent. C'est pour cette raison qu'ils ne réussissent pas. Ceux qui éduquent les enfants ont souvent aussi cette idée, qu'ils ont affaire à des bébés, et ils les approchent avec des jeux et des histoires ridicules. Il est bien évident qu'au lieu de tout cela, nous devons faire appel à l'homme qui gît, dormant, dans l'âme des enfants ».

« Nous ne connaissons que trop le triste spectacle du professeur qui, dans les écoles traditionnelles, doit introduire un certain nombre de choses dans la tête des élèves et qui pour réussir cette tâche stérile se sent obligé d'imposer une parfaite immobilité ; les punitions et les récompenses lui servant d'aide pour forcer à rester dans cette attitude ceux qui sont condamnés à l'écouter. Punitions et récompenses sont des encouragements à l'effort artificiel et forcé. » Et naturellement, l'effort ne doit jamais être forcé.

« Les hommes qui ont perdu le sens de la valeur de leur travail, et les esclaves aussi, ont été dépossédés de leurs droits. Leur dignité a été réduite au rang de celle d'une machine qui doit être huilée pour continuer à fonctionner parce qu'elle n'a pas en elle-même le dynamisme de la vie. Il en va de même pour les enfants qui ont été placés dans ces classes qui sont d'un niveau inférieur à leurs possibilités réelles. Pour Maria, ces classes d'un niveau inférieur étaient celles de l'école traditionnelle qui ne voyait pas, et par conséquent ne développait pas, les qualités innées et remarquables des enfants. « Ah ! Face à ce mépris, intense et conscient, de la vie qui grandit à l'intérieur de ces

enfants, nous devrions baisser nos têtes de honte et cacher nos coupables visages dans nos mains ».

*

La « méthode Montessori » a rencontré un grand succès aux Etats-Unis où les « Montessori Schools » se comptent par centaines. De telles écoles existent dans de nombreux autres pays dont la France. Ce succès n'a peut-être pas eu l'ampleur à laquelle on aurait pu s'attendre. On peut pourtant dire que, par capillarité, « l'esprit » Montessori a gagné une notable part du secteur de l'éducation des très jeunes enfants.

Réflexion : Montessori et la pédagogie des adultes

La méthode Montessori est issue de l'idée que les principes pédagogiques qui avaient été élaborés avec beaucoup de soin et d'intelligence au bénéfice des « faibles d'esprit », non seulement pouvaient, mais devaient, être appliqués à l'éducation des enfants normaux, parce qu'ils étaient rationnels.

Ne pourrions-nous pas, nous, un siècle après Maria Montessori, nous dire qu'il est grand temps d'appliquer ces principes rationnels à l'éducation des adolescents et des adultes, et qu'il en ressortirait un très grand bénéfice pour chacun et pour la société tout entière ?

Et pourquoi pas ? Les adolescents et les adultes ne méritent-ils pas, eux aussi, qu'on les respecte, qu'on fasse confiance en leurs facultés, qu'on les laisse apprendre et comprendre comme ils l'entendent, et qu'on les aide à y réussir ?

*

III L'épreuve de la durée

Que se passe-t-il après les premier mois, les premières années, d'une pratique enthousiaste de cette approche de la pédagogie décrite au chapitre précédent ().*

L'éducateur parvient-il à tenir la distance ? Quelle est la nature du travail dans lequel il doit persister pour serrer toujours, de plus en plus près, le résultat de 100% qu'il vise ? Sur quoi doit-il porter ?

Parvient-il, après une décennie, voire plus, à rester fidèle aux principes qu'il a appris à mettre en œuvre et dont il connaît l'efficacité ?

Tel est le sujet de ce chapitre qui met l'accent sur deux thèmes, tout aussi importants l'un que l'autre.

- Le premier thème, c'est la persévérance :

Il ne s'agit pas, on le verra, de continuer sur sa lancée.

Il faut poursuivre la réflexion sur ce que l'on fait et sur comment on le fait.

Il faut continuer à se mettre en question, à inventer, à débusquer les points faibles, à déceler ceux sur lesquels on peut encore progresser.

Dans mon cas, l'essentiel de ma réflexion a porté sur les caractéristiques du matériel pédagogique qu'il convenait d'utiliser. Il s'agit là d'un aspect fondamental qui constitue comme le deuxième volet de la pédagogie efficace à laquelle j'avais été formé et sur lequel nous n'avions, finalement, que peu travaillé.

- Le deuxième thème, c'est un danger :

D'autant plus insidieux que l'on peut ne pas avoir conscience de son existence.

La répétition, la routine, menacent l'éducateur de telle sorte qu'à la longue, il peut finir par négliger d'enseigner selon les principes qui lui ont permis d'être efficace. Peu à peu sa pratique peut se corrompre et il peut redevenir ce qu'il avait appris à ne plus être, un professeur qui parle.

() Dans les développements suivants, je désignerai parfois cette approche sous le nom de « pédagogie active », une appellation qui n'est pas entièrement satisfaisante en ce sens qu'elle se réfère souvent à des « méthodes » où il s'agit plus d'appliquer des « techniques » que d'adopter un certain comportement, « naturel », disais-je, qu'un entraînement systématique « libère » plus qu'il ne le crée dans l'esprit des tuteurs.*

49) NOUVELLE CARRIÈRE

Ayant, à mon sens, achevé mon travail, je démissionnai, non sans regrets, de la banque où j'avais été si heureux.

Je rejoignis l'équipe de Fred dont la société s'appelait : « *Learning Leaders* », un nom qui exprimait le sens de son activité.

Après un bref séjour aux États-Unis, et lorsque je me sentis prêt, je le quittai.

Je songeais à trois activités :

- Le conseil ; pour aider banques et entreprises à s'adapter à un environnement en forte mutation.
- La formation ; qui consisterait en l'organisation et l'animation de séminaires.
- Le conseil en pédagogie.

50) PRECHES DANS LE DESERT

Je me concentrai d'abord sur le conseil en pédagogie. Disons, le métier de Fred.

J'allais donc voir les responsables des services compétents des grandes entreprises et des grandes banques.

J'arrivais, traçais les grandes lignes de ce que je croyais être une bonne pédagogie, m'enquerais de la manière dont les gens que je visitais envisageaient les choses, posais des questions. Mes interlocuteurs m'écoutaient, le plus souvent avec un réel intérêt, mais personne, à la suite de ma visite, ne me rappelait pour approfondir ou commencer quoique ce soit.

Je compris vite les raisons de cette indifférence.

Les séminaires de formation étaient le plus souvent conduits par des « animateurs » professionnels travaillant pour des cabinets de formation, ou par des agents des entreprises qui les organisaient.

Ils étaient experts en leur domaine. Ils avaient personnellement créé leur séminaire et leur matériel, tout seuls, sans l'aide de personne. Les séminaires étaient, et c'est compréhensible, leur responsabilité exclusive :

« Alors vous comprenez - m'expliquait tel directeur de formation - que sauf à dire ce dont j'ai besoin, je ne vais pas me mêler de leur pédagogie. »

Telle était la réalité, ou du moins ce que j'en voyais.

Personne ne s'inquiétait vraiment de la qualité « pédagogique » des stages. Personne n'avait la responsabilité de faire en sorte qu'elle améliore sinon l'animateur lui-même. Elle dépendait exclusivement de son expérience et de son talent.

Il est probable que certaines organisations se souciaient de pédagogie au sens où je l'entendais, mais je ne les connaissais pas, et je doute qu'elles aient été très nombreuses.

51) UN ENVIRONNEMENT PEU RECEPTIF

J'ai dit plus haut que beaucoup de mes interlocuteurs semblaient intéressés par ce que je leur disais, c'est vrai, mais il faut aussi parler de ceux qui avaient une attitude de rejet. Ils n'étaient pas la majorité mais représentaient un pourcentage substantiel.

L'acceptation en théorie :

Écoutons les premiers : « Mais bien sûr ! Tout ce que vous dites est évident ! Il y a plus de dix ans que nous pratiquons la pédagogie active dans notre entreprise ! » Ils se lançaient alors dans de véritables philippiques contre la pédagogie traditionnelle et ses défenseurs, contre l'étroitesse d'esprit des milieux de l'enseignement et de la formation en général.

Il m'est parfois arrivé de pouvoir vérifier ce que cette attitude contenait réellement. Je résume :

- Un intérêt certain pour la pédagogie active et sa réputation d'efficacité.
- Une connaissance purement théorique par des livres ou des articles.
- Pas de stratégie pour l'introduire dans les faits.
- Pas d'expérience pratique.

Les efforts qu'ils faisaient dans ce sens se voyaient par leur utilisation d'un certain vocabulaire et par l'importance que revêtaient, à leurs yeux, le dialogue, l'accessibilité du moniteur par les apprenants, l'abondance des exercices, la nécessité de groupes réduits (mais toujours trop nombreux).

Au delà de ces quelques aspects purement formels, ils se montraient, en fait, incapables de remettre en cause le grand principe de la pédagogie traditionnelle, ce message qui doit venir d'en haut et qui doit posséder toutes les qualités requises de cohérence, de précision et de logique. Il craignait que « l'esprit » dont je parlais, allait détruire cela,

qu'il ouvrirait la porte à l'imprécision, au désordre, à l'amateurisme. D'où un malaise qui les paralysait.

Certains ont eu la gentillesse de m'inviter à assister à certaines de ces formations soi-disant « actives ». Ce que j'ai vu n'était pas autre chose que des « professeurs » et des « élèves » ; certes des professeurs accessibles, talentueux et agréables, mais des professeurs qui « parlaient ». Rien qui ressemblât à ce que j'avais vécu.

Le rejet de principe :

Il était souvent le fait de gens qui n'avaient jamais entendu parler de pédagogie active, sinon en termes négatifs.

Pour eux, il était invraisemblable qu'une connaissance puisse être acquise autrement qu'à travers un discours fait par un professeur. Le résultat, l'acquisition de connaissances nouvelles, dépendait donc presque exclusivement :

- De l'effort d'attention fourni par les apprenants
- De leurs qualités intellectuelles.
- De leurs connaissances préalables
- De leur travail individuel (réflexions et recherches personnelles, devoirs à la maison, lectures)

La pédagogie du professeur se limitait à trois éléments :

- La pertinence et la cohérence de son discours
- Sa capacité à susciter l'intérêt (le bon pédagogue c'est ça !)
- Son « charisme » (manière de parler, personnalité, réputation professionnelle et éventuellement prestige du fait de ses titres ou publications), qui fait qu'on l'écoute avec confiance ou non.

Ils reconnaissaient l'importance de facteurs tels que l'utilisation d'un matériel technique moderne (à l'époque il s'agissait principalement du rétroprojecteur et, éventuellement, de films).

Certains aspects, comme le nombre d'apprenants dans une formation, leur était pratiquement indifférent : « Ce qui est bon pour neuf personnes est forcément bon pour trente ».

Un autre argument que j'ai souvent entendu était celui-ci : « Votre méthode ? Elle est faite pour les Anglo-Saxons. Elle ne peut pas marcher chez nous. Nous, Français, nous sommes trop cartésiens ! »

J'avais beau dire que j'avais fait des dizaines de séminaires en France et que jamais je n'avais remarqué une efficacité moindre du fait d'un quelconque caractère national spécifiquement français. On ne me croyait pas.

Devant de telles difficultés, je renonçais rapidement à toute tentative de m'occuper de conseil en pédagogie, faute, pensais-je, d'un marché assez mûr auquel j'aurais eu accès. Mais peut-être, aussi, n'étais-je, moi-même, pas assez mûr pour ce travail.

52) SEMINAIRES

Je me lançai donc dans le conseil en finance. Je ne parlerai pas de cette activité qui me permit de garder la main et de suivre, au plus près, l'évolution de l'environnement financier, de ses techniques et de ses pratiques.

Simultanément, je créai une série de séminaires.
Sur le plan pratique, je les donnais selon deux modalités.

Intra entreprise :

Les banques et entreprises m'appelaient pour donner, dans leurs locaux et pour leur personnel, tel ou tel de mes séminaires. Le nombre des apprenants variait entre quinze et trente. Il durait le temps que l'on m'avait imparti, généralement deux jours.

Jamais je n'ai réussi à imposer le nombre de 9 apprenants, ni la durée adéquate qui était de trois à cinq jours selon les cas.

Inter-entreprises :

Les gens s'inscrivaient, soit directement, soit au travers du service formation de leur firme dans les séminaires que j'organisais moi-même.

J'avais une préférence pour ces séminaires, à cause cette question de nombre, de leur durée qui était adaptée, mais aussi à cause de la variété des gens qui s'y présentaient, et qui constituait, pour un bon fonctionnement, un atout notable. Je reviendrai sur cette question.

53) LA CREATION D'UN MATERIEL « CLASSIQUE » POUR CHAQUE SEMINAIRE

Le matériel que j'ai créé pour chacun de mes séminaires et qui constituait le « support » écrit reflétant leur contenu, comportait deux volets :

Une série de « notes » :

Ces notes, qui avaient de 2 à 10 pages, traitaient chacune d'un des sujets qui faisaient l'objet de l'enseignement. Elles étaient claires, bien illustrées, et faciles à lire. Elles constituaient une sorte de manuel complet de la matière en question.

Des exercices :

Chaque série d'exercices était en relation avec le sujet d'une des notes.
Ceux-ci étaient simples et contenaient dans leur libellé tous les éléments nécessaires à leur solution.

L'ensemble, notes et exercices, avait la forme d'un « dossier », assez épais et bien présenté, avec table des matières, table des schémas, index, glossaire...

Le schéma classique.

54) QUALITÉS ET DÉFAUTS DE CE MATÉRIEL

Qualités :

- L'ensemble du dossier était organisé selon un ordre qui constituait la structure sûre et progressive qui était suivie pendant le séminaire.

L'expérience et la répétition m'avaient aidé à établir cet ordre. La règle ? Que chaque étape crée dans l'esprit des apprenants un intérêt, une tension, qui appelle naturellement l'étape ou les étapes suivantes. Sans cette tension, rien ne peut avancer

- Notes et exercices s'appuyaient fortement sur le nouveau modèle graphique que j'avais imaginé et qui était plus simple à manier que celui que j'avais utilisé jusqu'alors. Jamais je ne pourrai dire avec assez de force combien il a contribué à l'efficacité de mes formations.

Défaut :

Il découlait d'une conception erronée de la fonction même d'un matériel pédagogique.

Mes notes traitaient sans doute de tous les sujets requis, mais elles ne jouaient pas leur rôle, si même elles en jouaient un. En effet ; que peut faire un apprenant avec des notes ?

- Les lire avant de se rendre au séminaire ? L'expérience montre que très peu de gens s'y astreignent.
- Les lire pendant le séminaire ? C'est exclu. La lecture d'une note est longue, silencieuse et solitaire.
- Les lire après ? Quel aveu d'échec puisqu'en principe la connaissance doit être, à ce moment, acquise !

Personne, donc, ne lisait vraiment ces notes qui n'ont finalement servi qu'à trois choses : m'aider à maîtriser mes sujets, me prouver à moi-même que je connaissais bien mon affaire, et le prouver à mes « acheteurs », les directeurs des services de formation qui, eux non plus, ne les lisaient pas mais avaient besoin de savoir qu'elles existaient.

Sur le plan pédagogique, elles ne servaient à rien.

55) UN MATÉRIEL DOIT ÊTRE DIDACTIQUE

En dépit du fait que mes séminaires « marchaient tout seuls » (je parle de ce processus d'apprentissage qui s'enclenche et qui fait que les apprenants avancent dans la compréhension d'un mouvement qu'ils semblent animer eux-mêmes, et que le tuteur accompagne plus qu'il ne le dirige), j'étais à la fin de chaque journée épuisé, vidé de cette énergie invisible mais bien réelle que néanmoins je devais fournir.

Une des raisons : l'imperfection de mes notes qui ne jouaient aucun rôle et qui faisaient que je restais, pendant le déroulement des séminaires, la seule source d'informations des apprenants.

J'ai peu à peu pris conscience de ce qu'était un texte didactique.

Il y a, en effet, une grande différence entre un écrit technique dont le but est de cerner les structures d'une connaissance, et un écrit didactique, dont le but est de faciliter sa compréhension. La démarche n'est pas la même. C'est un autre travail, tout aussi long et difficile, sinon plus. Mes notes correspondaient à la première de ces démarches : Comment ceci marche-t-il ? Pourquoi ? Selon quels mécanismes ? Quelles règles en dirigent le fonctionnement ? Il était clair qu'il me fallait aller beaucoup plus loin, bien au delà des exigences de la description logique et de la clarté formelle.

J'ai aussi pris conscience d'une seconde exigence plus importante encore.

Il fallait que le matériel puisse être manipulé par les apprenants pendant le séminaire et que son usage, loin de les isoler les uns des autres, les incite à travailler ensemble, à communiquer et à comprendre en s'entraïdant.

56) LA CREATION D'UN MATERIEL DIDACTIQUE

Tout corps de connaissance, - technique, théorique ou savoir-faire quelconque, - se présente d'abord comme un ensemble complexe et informe.

L'esprit, qui rencontre cet ensemble avec le désir de l'explorer en profondeur, a naturellement tendance à rechercher en lui des éléments distincts et simples dont il peut comprendre la nature et les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres : relations de cause à effet, correspondances, similitudes, différences...

Le tuteur est là pour faciliter cette démarche. Mais que faut-il faire pour que le matériel joue également ce rôle, pour qu'il dépasse le stade purement « descriptif » pour devenir réellement « didactique » ?

Telle était la question.

J'ai trouvé naturel d'appliquer au matériel les principes et l'esprit que j'appliquais dans la gestion de mes groupes :

- Faciliter le processus d'apprentissage des apprenants, répondre à leurs besoins, leur simplifier la tâche, les orienter, et bien sûr... ne pas les tromper par des erreurs, les troubler par des imprécisions, les égarer par des digressions inutiles ou les frustrer des renseignements et des rappels qui leurs sont nécessaires.
- Faire de sorte qu'ils s'interrogent, qu'ils communiquent entre eux, qu'ils discutent
- Faire cela pour tous. Répondre aux besoins de tous, pour ne « perdre » personne.

J'ai commencé par créer un matériel « papier », avant de le refondre pour lui donner la forme de programmes interactifs informatiques.

Ce que je dirai de ce matériel, on peut l'entendre pour l'une ou l'autre forme ; la forme informatique étant, comme on peut l'imaginer, incomparablement supérieure.

57) UNITÉS DE SENS

La subdivision de la matière en éléments simples :

Je me suis appliqué à subdiviser mes matières en une série d'éléments les plus simples possibles que j'ai pris l'habitude de nommer « unités de sens », c'est-à-dire : *quelque chose de compact et de simple, à voir, à savoir ou à comprendre*.

J'ai donné à chacune de ces unités la forme d'une brève fiche.

Chacune consistait en un titre, un texte très court et, le plus souvent possible, un graphisme.

Elles entraient toutes, en principe, dans le format d'une feuille A4 et, plus tard, dans celui d'un écran d'ordinateur. Il fallait, lorsque c'était possible, qu'elle se présente comme quelque chose à examiner et non comme quelque chose à lire, la lecture devant apparaître comme le complément d'un examen visuel global plutôt que comme une opération à faire en priorité. La présentation et la lisibilité étaient capitales.

Autosuffisance :

J'ai essayé de faire en sorte que chaque unité soit autosuffisante, qu'elle contienne tout ce qui permet de la comprendre, pratiquement d'un coup d'œil, et sans références à d'autres unités.

Lorsque ça n'était pas possible, il fallait que les informations nécessaires à sa compréhension soient présentes dans une autre unité de sens la précédant, mais la plus proche possible.

Si des informations plus éloignées étaient nécessaires, il fallait qu'elles soient accessibles facilement à l'aide de références claires.

Les unités de sens faisant toujours partie d'une sorte de chaîne (on pourrait dire section ou chapitre), je m'arrangeais pour que ces chaînes soient les plus courtes possibles, qu'elles ne comptent pas plus de dix ou quinze unités.

Lorsque j'ai converti mon travail sous forme de programmes interactifs, il a acquis, bien entendu, une force incomparablement plus grande.

Alors qu'avec mon matériel papier, je ne pouvais ajouter que des index, des notes en bas de page, des glossaires et des références renvoyant à d'autres pages, l'informatique avec ses fonctions de navigation et ses « liens » m'a donné d'innombrables possibilités qui permettaient de mettre l'information voulue à portée de la pression d'une touche.

Tension :

Je ne puis que répéter ici ce que j'ai dit plus haut concernant la structure. Il fallait que chaque unité de sens crée dans l'esprit des apprenants un intérêt, une tension, qui appelle naturellement l'étape ou les étapes suivantes. Cet aspect m'a coûté moins d'effort car la pratique de nombreux séminaires me servait de guide. Cet ordre, en fait, existait déjà, et je l'avais bien présent à l'esprit.

58) LES QUALITÉS REQUISES DES UNITÉS DE SENS

L'écriture et les schémas ne doivent jamais être ambigus, - jamais proposer une simplicité trompeuse dont le prix est toujours l'à peu près et finalement l'incompréhension, - jamais contenir d'erreurs, ni dans le choix des mots, ni dans les

chiffres, ni dans l'orthographe ou la clarté de la langue, - jamais contenir de phrases qui, bien que claires, pourraient sembler difficiles ou compliquées à certains, jamais contenir de mots inutiles ou obscurs - jamais présumer de connaissances, chez les apprenants, qu'ils ne posséderaient pas tous, d'une manière absolument certaine.

Pour atteindre ce résultat, il faut éviter les fausses peurs : d'être trop détaillé, ou ennuyeux. Il ne faut pas non plus préjuger l'absence d'intérêt chez les apprenants pour des détails répétitifs ou trop élémentaires, sachant d'ailleurs qu'il sera si facile pour eux de « sauter ».

Au moment où j'écris ces lignes, je feuillette un livre d'un philosophe très connu dont le titre m'a attiré. Dès l'introduction, il parle « d'ontologie directe », de « détermination phénoménologique » de « métaphysique de l'imagination » de « conscience rêveuse », de « liens anthropocosmiques ». Je ne suis pas philosophe. Je devine que ces mots recouvrent des notions très simples mais je ne les connais pas. Son introduction aurait-elle été vraiment plus longue s'il avait pris la peine d'éclairer la lanterne des gens comme moi ?

Je ne comprends pas le travers qui consiste à parler ou à écrire en supposant connues des bases sur lesquelles, par-dessus le marché, on sait que les gens ne s'entendent pas toujours. Que dirions-nous d'un roman où l'auteur négligerait de nous présenter les personnages, sous prétexte qu'on parle d'eux dans d'autres livres ?

On ne peut sûrement pas généraliser cette idée. Il est clair que les auteurs de certains travaux ou de communications dans des congrès n'ont pas, toujours, à tout reprendre depuis le début. Leur but n'est pas d'être compris par tout le monde mais d'informer des collègues qui en sont à peu près au même point qu'eux.

Dans une démarche pédagogique, il faut être compris par tout le monde (*). On n'a le droit de considérer comme connues que les notions qui le sont, - sans aucun doute possible. Le critère c'est l'absolue clarté pour tous. Si une information contribue à cette clarté il faut la donner. Si elle n'y contribue pas, il faut la supprimer. Il s'agit, en d'autres termes d'un respect absolu de l'esprit d'autrui et de ses exigences.

() Par « tout le monde », il faut comprendre l'ensemble des « destinataires », une catégorie que le bon éducateur envisagera toujours de manière très inclusive, comme se composant de tous ceux qui, en pratique, se présentent à lui pour recevoir son enseignement.*

59) LES EXERCICES

Caractères des exercices :

- Le but des exercices est ...
 - Soit de contribuer à la construction de la compréhension,
 - Soit de familiariser les apprenants avec des réalités et des notions qu'ils comprennent déjà, mais avec lesquelles ils ne se sentent pas encore très à l'aise.
 - Soit de leur permettre d'acquérir les réflexes appropriés.
- Ils n'ont pas, dans notre démarche, pour objectif de vérifier les connaissances, de tester l'intelligence ou la compréhension.
- Ils doivent être conçus de manière à ce qu'ils soient absolument clairs. Questions et instructions doivent être limpides : Des blancs à remplir (lesquels), des schémas à

compléter (comment), des liaisons à déterminer (lesquelles), une décision à prendre, une grandeur à calculer, une conclusion à donner...

- Ils ne doivent pas être « difficiles » (c'est mauvais signe quand un exercice est difficile). (*)
- Ils ne doivent jamais contenir de pièges. Au contraire, ils doivent suggérer la démarche qui permet de comprendre la réalité en question et de trouver la solution.
- Ils doivent avoir une apparence de légèreté jusque dans la présentation et ne pas dépasser le cadre de ce que l'œil peut saisir d'un seul regard.

Forme des exercices :

Les exercices de forme QCM (questionnaires à choix multiples) sont plus, par nature, des exercices de vérification des connaissances que des exercices favorisant la compréhension. J'ai toujours essayé d'éviter leur emploi, sauf lorsqu'il s'agissait de constituer des « blocs » permettant aux apprenants, justement, de vérifier, pour eux-mêmes, leurs connaissances ou de les mieux mémoriser par la répétition.

Je me suis efforcé de concevoir des exercices où il faut, non pas « choisir », mais « ajouter » quelque chose, à un tableau, à un schéma ou à un graphique ; où il faut, non pas se souvenir, mais découvrir, mettre à jour un phénomène caché dont pourtant tous les éléments sont visibles. Cela diminue le sentiment qu'il faut « savoir », et augmente celui qu'il faut observer, réfléchir, trouver, créer, imaginer, inventer.

(*) *L'inverse de ce que disait Ernest Renan dans ses Souvenirs d'enfance : « Ils (ses professeurs) pratiquaient la première règle de l'éducation, qui est de ne pas trop faciliter les exercices dont le but est la difficulté vaincue. ».*

Modalité des exercices :

Deux modalités : Les exercices « simples » et les exercices « de synthèse ».

- Les exercices simples ne portent que sur un ou deux éléments, ne font appel qu'à un seul raisonnement ne comportant qu'une ou deux phases. Ils ne demandent qu'une réponse (ou plusieurs, mais de la même nature).
- Les exercices de synthèse mettent ensemble, dans un problème unique, plusieurs des précédents. Ils ne doivent jamais faire appel à des raisonnements qui n'ont pas encore été faits, et avec lesquels tous les apprenants ne se sentent pas à l'aise.

Nombre des exercices :

Les exercices que l'on propose aux apprenants doivent être nombreux. Il n'est pas nécessaire que tous soient parcourus par tous les apprenants.

Leur abondance a deux objectifs. Elle permet de gérer la rapidité inégale des différents sous-groupes qui les font. Les sous-groupes, en effet, ne progressent pas au même rythme. Lorsque l'on dispose de beaucoup d'exercices, les gens qui vont vite et dont les exigences sont plus grandes font les exercices qui leur permettent d'approfondir les questions qui les intéressent, les autres se contentent de traiter le tronc commun, les exercices indispensables à la compréhension de la matière.

C'est ainsi que tous les apprenants peuvent aborder les sections successives du séminaire en même temps, sans que personne n'ait l'impression d'avoir perdu son temps ou d'avoir été pressé.

Temps à consacrer aux exercices :

Les exercices, dans mes séminaires, occupaient jusqu'à 50% du temps. Cela se justifie dans la mesure où, je le répète, ils n'étaient pas une vérification des connaissances, ni quelque chose que l'on fait « après ». Ils étaient au cœur du processus d'apprentissage.

Apport de l'informatique :

L'informatique a énormément apporté à l'efficacité des exercices grâce aux nombreuses fonctions qu'elle permet : Accès facile aux informations et aux solutions, comptage des erreurs et des bonnes réponses, calculs de performance.

Ces fonctions donnent aux apprenants un important sentiment de satisfaction. Elle diminue l'impression d'un contrôle par une autorité, et augmente celle de responsabilité personnelle dans l'apprentissage.

La réussite plutôt que les erreurs est soulignée. La performance globale est un taux de succès (vous avez bien répondu à X sur Y). La bonne solution est à la portée d'un clic, les apprenants ont le droit de la voir. Le plus souvent ils s'y refusent par esprit de jeu ou de défi contre soi-même.

60) TRAVAIL EN GROUPE AVEC UN MATERIEL DIDACTIQUE

Très rapidement, les deux outils que j'avais créés, unités de sens et exercices, sont entrés de plein pied dans le processus d'apprentissage pour constituer l'axe même du travail des apprenants. Je n'ai pratiquement pas eu à les y « introduire ». Ils y sont entrés tout seuls, comme attirés par un aimant.

Un mouvement de va et vient :

Les apprenants (dans leurs sous-groupes de trois) se saisissaient d'un exercice qui, en quelque sorte, faisait office de « question » à résoudre. Ils consultaient ensuite l'unité de sens qui en principe contenait les éléments de réponses. Ils la discutaient, puis ils faisaient l'exercice. Parfois, ils travaillaient dans l'autre sens, étudiant d'abord l'unité de sens avant de se lancer dans les exercices. La collaboration entre membres de chaque sous-groupe était immédiate et intense. Souvent, lorsqu'un problème semblait le mériter, les sous-groupes ressentaient le besoin d'échanger leurs idées avec les autres sous-groupes. Une conversation générale apparaissait alors spontanément, où les idées étaient débattues dans le plus grand ordre et la plus grande clarté.

La différence entre unités de sens et exercices

Pendant longtemps je me suis soumis, sans y penser, à l'idée que dans les unités de sens, il n'y a rien d'autre à faire qu'examiner, lire, comprendre, discuter, alors que dans l'exercice, par définition, il y a quelque chose à faire ; un blanc à remplir, une liaison à déterminer, une structure à décoder.

J'ai peu à peu pris conscience que les unités de sens et les exercices avaient beaucoup en commun. Comme l'exercice, l'unité de sens est composée d'un titre, d'un texte, et très souvent d'une illustration graphique. Comme l'exercice, elle suscite chez les apprenants des réflexes d'observation et de réflexion.

J'ai, donc commencé à concevoir certaines unités de sens comme pouvant, elles aussi, contenir quelque chose à faire. Je me suis rendu compte, à l'usage, que cette forme d'unité de sens était très utile.

En dépit de cela, la différence entre les deux est restée très forte :

- Visuellement, leur aspect est resté différent (couleur de fond, présentation, commandes informatiques).
- Les apprenants n'avaient pas à leur égard le même comportement. L'unité de sens était quelque chose qu'ils analysaient en chercheurs. L'exercice quelque chose dont ils se saisissaient en compétiteurs, en champions.

Une voie à explorer :

J'ai souvent pensé que l'on pourrait concevoir un matériel où unités de sens et exercices ne se distingueraient pas. Je n'ai pas approfondi cette question qui mériterait à mon sens d'être explorée et expérimentée.

LE JEU

Le jeu, on le sait, peut beaucoup contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Il était implicitement présent dans la manière d'enseigner que l'on m'avait transmise. Que l'on songe à nos flèches en plastique et à nos petits dominos !

Le débat, aussi, lorsqu'il est libre, peut être amusant et constituer en lui-même une sorte de jeu.

Les exercices, avec leurs calculs automatiques d'un taux de performance et du nombre de bonnes et mauvaises réponses, lorsqu'ils sont faits dans un contexte qui n'est pas celui d'un contrôle répressif, sont pris comme quelque chose d'excitant. Ils peuvent avoir un caractère ludique, comme les rébus.

Un très grand nombre d'environnements, parmi lesquels les marchés financiers ne sont qu'un exemple, sont des espaces ludiques où peuvent s'exercer l'esprit d'analyse, de finesse, de prévision, de décision, de compétition. Ces espaces se prêtent donc à la création de jeux interactifs collectifs où il faut faire quelque chose, être constamment aux aguets, et essayer de l'emporter sur les autres.

J'ai toujours utilisés les jeux avec un grand profit. Ils ont en effet le quadruple avantage :

- De constituer dans le processus pédagogique une sorte de pause ou la concentration est dirigée autrement.
- De permettre la compréhension intime et expérimentale de la réalité.
- D'apporter aux apprenants d'intenses satisfactions.
- D'impliquer tout le monde, sans possibilité d'y échapper.

Dans mon cas, je n'ai pu y avoir recours sérieusement que lorsque l'informatique l'a permis. Mes jeux, en effet, pour être efficaces, se devaient d'être très réalistes. Ils supposaient une programmation complexe et un réseau reliant entre eux les ordinateurs des apprenants.

Un de leurs dangers était que les apprenants y prennent tant de goût, qu'ils veuillent y consacrer trop de temps.

Ils avaient l'inconvénient d'une création très coûteuse. Je n'ai jamais pu créer autant de jeux que j'aurais souhaité.

61) L'APPORT DES APPRENANTS DANS LA QUALITE D'UN MATERIEL

Ai-je été l'auteur exclusif de mon matériel ? Apparemment oui, puisque c'est moi qui ai toujours tout écrit, tout corrigé, tout mis en forme. Mais c'est plus une apparence qu'une réalité. En fait la contribution des apprenants, de ceux qui ont fait les exercices, manipulé les unités de sens et discuté de leur contenu, est immense.

Ils m'ont signalé des maladresses, des erreurs et des obscurités que je ne voyais pas. Parfois des inconséquences ou d'inutiles détours de la pensée.

Ils m'ont souvent inspiré des améliorations par des idées qui éclairaient vivement un aspect important qui m'avait échappé.

Ils m'ont permis, - et plus d'une fois, - de faire des « découvertes » d'une grande portée concernant la connaissance même de mes matières. J'ai parfois refondu des chapitres entiers autour de quelques-unes de leurs intuitions. Ils m'ont aidé jusque dans mon métier de consultant. Une certaine idée-clé concernant l'organisation bancaire que j'ai exploitée pendant des années, c'est un apprenant (tout à fait débutant) qui me l'a suggérée.

Même le manque d'enthousiasme qu'ils me montraient en certains endroits, me guidait pour apporter des améliorations. Lorsque le philosophe chinois, Lao Tseu, avait terminé une page, il la donnait, dit-on, à sa servante. Celle-ci, une main appuyée sur son balai, la lisait. Lorsque le maître voyait dans les yeux de la femme cette absence de lueur qui exprime l'incompréhension, il froissait la feuille et se remettait à son écritoire.

Dernier point : Mes unités de sens et mes exercices contenaient tant d'informations, de chiffres, de signes et de symboles qu'il était inévitable qu'on y trouvât quantité d'erreurs, fautes d'orthographe, coquilles, mots impropres ou mots qui n'étaient pas compris par tous, chiffres inversés, ponctuation fautive, calculs erronés etc. (*) Ce sont les apprenants qui m'ont permis d'éliminer ces imperfections, car rien ne leur échappait.

Les usagers d'un matériel pédagogique sont comme un immense stock de remarques, de conseils et d'idées. Et il est merveilleux de pouvoir y puiser à pleines mains.

() Lewis Carroll, l'auteur d'Alice au Pays des Merveilles, était un très sérieux professeur auteur de nombreux ouvrages scientifiques. Il prétendait qu'il était impossible de rédiger un manuscrit vierge de fautes, quel que soit le mal qu'on se donne pour le corriger.*

62) LA PUISSANCE D'UN MATERIEL DIDACTIQUE

L'utilisation de ce nouveau matériel a constitué pour moi une grande découverte, au moins égale à celles que j'avais faite, grâce à Fred, des principes pédagogiques eux-mêmes.

Ce que j'ai découvert (je m'étonne de l'avoir si peu pressenti, compte tenu de la peine que je m'étais donnée pour créer l'instrument), c'est qu'une grande partie de ce que je faisais jusqu'à présent, c'est le matériel qui désormais le faisait :

- Montrer le chemin à suivre. Cette tâche qui m'occupait beaucoup, voilà qu'elle était réduite au minimum, aux très grandes lignes. Une formalité presque. Le matériel se chargeait du détail, et on pouvait prendre des libertés, puisque aussi bien on savait qu'il était là pour nous guider.
- Susciter cette « tension », cet intérêt qui fait que l'on se pose des questions, un peu comme on se demande qui est l'assassin à la lecture d'un roman. De nouveau c'était mes « unités de sens », et pratiquement sans mon intervention, qui faisaient ce travail.
- Provoquer la discussion entre les gens : Ils s'interrogeaient plus souvent spontanément les uns les autres, sans que j'ai besoin de les y inviter.
- Provoquer l'émulation : Les exercices et les jeux avaient toujours fait cela, mais je n'avais plus maintenant qu'à être l'arbitre qui n'a même plus à compter les points (c'était la machine qui faisait ça) et peut se contenter de distribuer médailles et félicitations.

Mon rôle, plus que jamais, consistait à aider, à encourager, à rassurer, à relancer, à enrichir les discussions, à inciter les gens qui avaient des vues différentes à parvenir à un accord, à veiller à ce que personne ne lâche ou ne se perde, à gérer le temps pour le répartir entre les différents types d'activité : discussions, exercices, jeux, pauses. Et tout cela je le faisais au prix d'une fatigue bien moindre. C'est important.

Ce matériel, si détaillé, si précis, et si incontestablement directif, personne ne lui reprochait d'avoir ce défaut, et nous, les apprenants et moi-même, nous sentions autorisés à travailler, comme nous le voulions, en toute liberté !

MESSAGES OUVERTS ET MESSAGES FERMES (*)

La compréhension d'un message est une opération complexe qui demande, cela va sans dire, la coopération active du destinataire. *Tout message a besoin que quelqu'un l'aide à fonctionner.*

Cette compréhension suppose la mise à contribution par le destinataire d'une série de codes qui lui sont intérieurs ; codes linguistiques, sociaux, encyclopédiques et autres, qui forment sa compétence. C'est dans ce système qu'il puise les interprétants nécessaires pour préciser ou développer le sens des signes dont le message est composé, signes qui sont de formes très diverses ; des termes, des propositions, des ensembles de propositions ou encore des éléments non verbaux, des images, des symboles graphiques, des gestes ou le simple ton d'une voix. Les interprétants qui sont eux-mêmes termes, propositions, ensembles de propositions ou images, sont eux aussi des signes qui peuvent provoquer *l'activation* d'autres interprétants qui, à leur tour, jouent leur rôle de donneurs de sens.

Chaque enchaînement de signes et d'interprétants, théoriquement illimité, aboutit éventuellement à un *interprétant final* dont le sens n'est plus un élément de nature intérieure, mais un acte ou une expérience nouvelle ; un contact, donc, avec la réalité

même qui est *l'objet* du message. (**) L'assemblage de ces chaînes compose le tout cohérent que l'on peut appeler compréhension du message.

La *capacité communicative* d'un message et son potentiel en tant que *porteur de sens*, se développent dans le cadre de deux contraintes :

- Les codes de l'émetteur qui lui ont servi à générer son message et les codes des destinataires ont toutes chances de différer. Il peut en résulter que la pêche aux interprétants par ces derniers soit peu fructueuse, qu'elle donne lieu, soit à des interprétations fautives, soit à une compréhension imparfaite ou franchement insuffisante. C'est ce qui arrive, par exemple, aux personnes de culture plutôt littéraire qui, lorsqu'elles tentent de lire un texte de caractère scientifique, s'aperçoivent qu'elles ne peuvent en comprendre ni le vocabulaire, ni la syntaxe, ni souvent, même, la structure générale ou l'objet.

- La deuxième contrainte tient au fait que tout message est nécessairement *paresseux* ou *économe*. Il répugne à s'alourdir de ces précisions en nombre infini, qui, si elles étaient explicitement exprimées, le rendraient impossible à manier.

(*) *La plupart des idées exposées dans ce paragraphe, le vocabulaire et les images sont d'Umberto Eco : (Cf. : « Trattato di Semiotica Generale » et « Lector in Fabula »). Seule la transposition de ces idées dans le domaine pédagogique est de moi.*

Umberto Eco, connu du grand public par ses romans, est également un des grands sémiologues contemporains, et par sa clarté, un des plus abordables.

(**) C.S. Peirce (1839-1914) expliqué par U.E. dans *Lector in Fabula*.

Il est donc, et à raison, criblé de *non-dits*, de « blancs » à remplir, qui exigent de la part du destinataire toutes sortes de *présuppositions* de natures différentes qui impliquent, elles aussi, des compétences interprétatives dans des domaines très variés (***).

En conséquence, l'émetteur d'un message et, particulièrement, d'un message pédagogique, s'efforce à ce que chaque expression, chacune de ses références encyclopédiques, chaque terme qu'il utilise soient de ceux que les destinataires peuvent comprendre. Il pousse à l'extrême le principe qui veut que les émetteurs de messages doivent inclure dans leur stratégie de composition les réactions prévisibles de leurs destinataires en fonctions des codes supposés de ces derniers. Ce faisant, il sait aussi que son rôle est d'enrichir la compétence des destinataires en s'appuyant sur ce mécanisme interne qui veut que ***tout objet à propos duquel quelque chose est affirmé attire comme un aimant tous les traits nouveaux que le processus de connaissance lui attribue.*** (**).

Ce qui précède pourrait être un résumé de ce qu'il faut faire pour créer un message pédagogiquement efficace, mais ce serait négliger une dimension tout aussi importante.

*

Un message conçu selon les principes décrits ci-dessus est un message ***fermé***, comparable à un puzzle qui demande, pour être actualisé, la minutieuse collaboration de l'amateur, mais qui ne peut donner qu'un seul résultat - l'image qui figure sur le couvercle de la boîte. Les messages de ce type ne laissent aucune liberté de manoeuvre ou d'interprétation, entièrement tendus qu'ils sont vers l'unique résultat recherché.

Umberto Eco dit d'eux qu'ils sont **répressifs**. Les éducateurs les qualifient de **directifs**. Et ils le sont en effet, comme un parcours dans une ville dont les sens interdits seraient disposés de manière à ce qu'un seul itinéraire soit possible.

(***) Pour faire comprendre la nature de ces « non-dits », Eco donne un exemple très amusant. Ce texte :

Giovanni entra dans la pièce : « Alors, te voilà revenu ! » s'exclama Maria rayonnante.

Les non-dits que le lecteur doit actualiser sont nombreux :

- (1) Du fait de la présence de l'article « la », le lecteur doit comprendre que les deux personnages se trouvent dans la même pièce. (2) Il doit comprendre que Maria s'adresse à Giovanni et non pas à quelqu'un d'autre, le texte ne parlant que d'eux deux. (3) Il doit lui être clair également que si Giovanni est revenu, cela veut dire qu'il était parti ! (4) et que si Maria est rayonnante, cela veut dire que ce retour lui fait plaisir. (5) Le fait qu'elle le tutoie implique qu'ils sont dans une relation d'une certaine intimité (amis, parents, amants, époux...). (6) L'adverbe « alors » montre aussi que le retour de Giovanni n'allait pas de soi et qu'il aurait pu ne pas revenir, etc. ... En l'occurrence le code activé par le lecteur est cet ensemble de conventions qui régissent la conversation ordinaire et qui sont très largement partagées.

Le message **ouvert** est celui dont l'émetteur, tout en essayant de prévoir les réactions des destinataires, ne les contraint pas à un unique itinéraire. Il comprend que certaines interprétations, pourtant évidentes pour lui, sont peut-être inaccessibles à certains, ce qui peut compromettre le processus de compréhension dans son ensemble, comme peut se bloquer un mécanisme compliqué lorsqu'un seul de ses rouages est faussé. Il sait laisser la place à un bienveillant « vague » qui permet de s'échapper, d'avancer, voire de découvrir des sens auxquels lui-même n'a pas songé. Le paragraphe (36) de notre récit est une illustration de cette problématique. Le message pédagogique émis par le tuteur était, malgré les apparences, un message encore trop fermé, imparfait (comme le sont nécessairement tous les messages fermés) en ce sens qu'il ne prévoyait pas toutes les réactions possibles des destinataires, et en particulier la raison précise qui empêchait l'apprenant Peter de comprendre la matière. Et c'est aussi ce caractère fermé qui empêchait la découverte du problème ; ni le tuteur ni l'apprenant ne disposant de la liberté de mouvement nécessaire permettant de l'identifier.

*

Que conclure ? On comprend les exigences qui poussent les éducateurs à préparer des messages pédagogiques *fermés*, fortement didactiques et riches de tous les sens que doit contenir leur enseignement ; mais on comprend également qu'il est nécessaire que ceux-ci soient *ouverts* de manière à laisser aux apprenants la liberté et l'oxygène dont ils ont besoin pour surmonter les difficultés, inventer, avancer, et finalement comprendre.

Contradiction ? C'est incontestable. Cela veut-il dire que le message pédagogique doit être *fermé* en certaines de ses parties, et *ouvert* en d'autres ? C'est possible. Je ne puis personnellement apporter qu'une réponse intuitive. Il me semble que dans un processus d'apprentissage on peut distinguer deux éléments qui l'un et l'autre sont des *messages*. Le corpus et l'approche du corpus.

- Le corpus, disons la matière telle qu'elle se manifeste dans le « cours » ou le « matériel pédagogique » ; ce corpus qui se présente de manière écrite, structurée, visible, voire tangible, doit plutôt appartenir au genre « *fermé* ».

- Au contraire, tout ce qui concerne l'approche du corpus : la communication reliant les apprenants à l'éducateur et les apprenants entre eux, le séquençement du travail et son rythme, l'exploration de l'environnement du corpus, le jugement que l'on peut porter sur lui ou sur chacun de ses éléments, etc., tout cela doit être « *ouvert* ».

En résumé, il me semble que si le « cours », le « matériel » ou les « unités de sens » doivent être plutôt *fermés*, à l'inverse, l'éducateur et tout ce qui émane de sa personne doit absolument être *ouvert*, et doit rayonner sur les apprenants de telle sorte qu'eux-mêmes s'ouvrent à l'imagination, à l'invention, et finalement à la connaissance.

63) LES AVANTAGES D'UNE LARGE DIFFUSION D'UN MATERIEL

Je n'ai, bien entendu, jamais réussi à créer un matériel aussi parfait que je le souhaitais. Je n'ai jamais pu, non plus, créer le matériel élaboré que j'ai décrit pour tous mes séminaires, mais seulement pour quelques-uns.

Les recettes que je tirais de mon activité pédagogique ne me permettaient pas de tels investissements. J'ai sans doute aussi manqué du temps et du courage nécessaire.

La solitude présente à mon sens de nombreux inconvénients en matière de création d'un bon matériel pédagogique.

- Le fait de n'être utilisé que par son seul créateur fera qu'il ne pourra pas s'enrichir de l'expérience de plusieurs. Le fait, également, qu'il ne soit proposé qu'aux seuls apprenants dont il a la charge fera qu'il se bonifiera moins vite et dans une mesure moindre.

- Le créateur solitaire d'un matériel peut, aussi, être découragé par la conscience que, lorsqu'il cessera, pour quelque raison que ce soit, de l'utiliser, tout son travail sera perdu.

Un matériel pédagogique de qualité est, et sans doute doit être, une œuvre assez largement individuelle. Il y a pourtant un très grand avantage à ce qu'il soit géré par une

structure capable de lui consacrer les ressources nécessaires, de le confier à un grand nombre d'éducateurs et de l'exploiter sur une longue durée.

64) L'APPORT DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS UN GROUPE

Les premières années que j'ai consacrées à l'animation de séminaires en tant que tuteur indépendant m'ont apporté de grandes satisfactions. Pendant cette longue période j'ai réussi à maintenir qualité et efficacité. Je me suis astreint à cette pédagogie que je connaissais, et j'entendais le « bruissement » du groupe qui me prouvait que je faisais bien mon travail.

Je ne me souviens pas d'avoir révisé fondamentalement les conceptions sur la pédagogie à laquelle j'avais été initié, sauf sur le point, évidemment très important, des caractéristiques du matériel qu'il faut utiliser.

Un aspect, pourtant, dont le caractère crucial m'est apparu, c'est l'apport dans un groupe de l'hétérogénéité.

Les types d'apprenants que je formais dans mes séminaires étaient extrêmement variés.

J'avais dans un même groupe des apprenants de plusieurs pays : Des Français, bien sûr, mais aussi des Suisses, des Tunisiens, des Belges, des Italiens, des Espagnols, des Marocains, des Libanais, des Russes... pour lesquels venir à Paris était aussi un plaisir, peut-être une récompense.

J'acceptais, les jeunes, les adultes, les professionnels rassis, les débutants, les étudiants en dernier cycle de leurs études, les banquiers, les financiers des grandes entreprises... J'avais également des gens de tous « niveaux », dans tous les sens que l'on peut donner à ce mot : des cadres supérieurs et des employés, des diplômés de grandes écoles et des non bacheliers, titulaires ou non de brevets professionnels.

Cela ne m'a jamais gêné. Au contraire cela m'apparaissait comme un avantage.

Beaucoup de responsables de formation qui me confiaient leurs agents me demandaient : « Quel est le niveau de votre prochain stage ? » Ce que l'on attendait de moi, c'est que je dise : « Élevé », « moyen » ou « bac+2 » ou « bac+4 » ou encore « initiation », « perfectionnement », « professionnel avancé ». Je ne savais jamais quoi répondre.

La raison de mon embarras était que la question n'avait pour moi pas de sens.

Mes séminaires prenaient tout à la racine et pouvaient tout pousser jusqu'au point nécessaire aux plus exigeants.

Tout était accessible, chacun pouvait trouver tout ce dont il avait besoin, le renseignement élémentaire aussi bien que la technique subtile. Le niveau du séminaire ? Chacun le confectionnait pour soi, avec mon aide, avec l'aide du matériel, et en travaillant à sa manière.

Ce caractère devint encore plus évident lorsque le matériel fut informatisé, lorsque les informations ou les exercices devinrent accessibles à la pression d'une touche.

Il était clair aussi que les différences entre les apprenants favorisaient une dynamique très puissante.

Les gens communiquent d'autant mieux, et d'autant plus volontiers, qu'ils ne savent pas les mêmes choses, qu'ils ne poursuivent pas exactement les mêmes objectifs ni pour les mêmes raisons, qu'ils n'ont pas les mêmes facilités ni les mêmes difficultés ; en un mot, lorsqu'ils ne se ressemblent pas.

Je me souviens, c'est un exemple parmi des centaines, d'un intimidant directeur en veston croisé à qui j'avais donné comme coéquipier un très jeune employé d'un service administratif. Je me souviens de leur collaboration comme l'une des plus charmantes (et productives) que j'ai vues, de leurs deux têtes, l'une presque chauve, l'autre échevelée, penchées sur le même mystère. L'un cherchait les données à traiter, l'autre s'escrimait à les introduire dans l'ordinateur. Ils discutaient, s'expliquaient des choses et s'entendaient comme larrons en foire. Ils n'étaient pas du même « niveau » ni du même « milieu ». Ils arrivèrent pourtant tous deux au même point, comprenant parfaitement le pourquoi et le comment de tout.

Je n'ai jamais vu de grands professionnels, de ceux qui sont versés dans les calculs raffinés, qui connaissent à la fois les techniques et les théories, s'impatienter sous prétexte qu'ils perdaient leur temps sur des notions trop élémentaires, dès lors qu'ils savaient qu'on arriverait aux concepts nouveaux qui les intéressaient. Ils appréciaient beaucoup cette occasion qui leur était donnée de décortiquer eux-mêmes leur environnement en l'expliquant à d'autres, avec ce point de vue à la fois général et détaillé qui part des fondations pour aller jusqu'au faîte du toit. Car il ne s'agissait, ni de simplifier, ni de vulgariser pour être compris par les plus « faibles », mais d'être précis, clair et complet. Et les plus « faibles » comprenaient, et eux aussi, contribuaient à la compréhension de tout par tous.

LA « PEDAGOGIE COOPERATIVE »

L'expression « cooperative learning » s'est répandue à partir des années 1970 aux Etats-Unis, puis, un peu partout dans le monde, pour qualifier un nombre croissant de méthodes pédagogiques définies par des professeurs, des chercheurs, des psychologues, des équipes de consultants, et mises en application dans tous les contextes possibles ; scolaires, universitaires, professionnels, mais aussi, contextes sociaux qui impliquent une communication entre personnes cherchant à atteindre un but commun (et cela va de l'organisation du travail dans l'entreprise jusqu'à la réhabilitation de jeunes délinquants dans des institutions spécialisées). Ce que ces méthodes ont en commun c'est leur insistance sur un travail par petits groupes (de trois ou quatre personnes) composés, organisés et conduits selon des critères précis, adaptés à chaque cas particulier. Nous ne pouvons donner ici qu'un aperçu très succinct de l'esprit qui inspire ces méthodes.

La pédagogie coopérative consiste à créer les conditions dans lesquelles les apprenants, rassemblés en petits groupes, coopéreront pour atteindre, individuellement et collectivement, les objectifs qu'ils se sont, ou qui leur ont été assignés. Il s'agit d'une pédagogie qui se concentre sur la manière dont les équipes de travail sont composées, et sur la manière dont la coopération y est organisée et dont son fonctionnement est contrôlé. Elle se différencie des pédagogies, encore largement majoritaires, où les étudiants sont en rivalité les uns avec les autres (*competitive learning*) ou cherchent à

atteindre, seuls, leurs objectifs, sans se soucier de leurs condisciples. (*individualistic learning*)

Composition des groupes : Il s'agit avant tout de mettre ensemble des individus aux profils très divers ; des gens de cultures, de races (*) et de milieux sociaux différents, mais aussi qui n'ont, face à l'apprentissage, pas les mêmes facilités (*abilities*) ou les mêmes problèmes (*disabilities*). Cette diversité est considérée comme le « carburant » même d'une coopération efficace et enrichissante.

Organisation de la coopération :

Le travail peut être divisé horizontalement : Les membres du groupe se partagent les tâches de « lecteur » - « vérificateur de la compréhension » - « stimulateur de participation » - « élaborateur de connaissance »... Ces responsabilités, que chacun assume vis à vis des autres et **pour** les autres, ont pour but de permettre au groupe d'atteindre ses objectifs.

() Une des raisons de l'intérêt que leur portent les institutions éducatives officielles aux Etats-Unis tient au rôle qu'elles peuvent jouer, et qu'elles jouent effectivement, dans le domaine de l'intégration raciale.*

Le travail peut être découpé verticalement et réparti : La subdivision doit être conçue de manière à ce que chacun ne puisse réaliser sa part que si les autres réalisent la leur.

Ces différentes modalités d'organisation (il en existe d'autres) ne sont efficaces que si tous les membres du groupe pratiquent un certain nombre de « vertus » (*skills*) coopératives :

Ils doivent apprendre : à se connaître les uns les autres, à se faire confiance, à se parler, à s'apprécier, à s'entraider. Ils doivent être conscients de leurs responsabilités vis-à-vis des autres et de leur devoir de leur donner les informations, les explications et les encouragements nécessaires.

Le développement de ces qualités « sociales » ne doit pas être laissé au hasard. Elles doivent être enseignées par le professeur qui vérifie si elles sont correctement exercées par tous.

Contrôle de la coopération :

Il doit être permanent et porter sur chaque aspect et sur chaque personne. Il est fait à la fois par les membres du groupe eux-mêmes et par l'enseignant, selon des méthodes qui peuvent être très variées.

Jugement d'ensemble :

Ces techniques sont le plus souvent appliquées dans un esprit libéral (insistance sur la liberté et la responsabilité personnelle) mais parfois, hélas, répressif (recours à des contrôles punitifs et à un véritable système de surveillance réciproque des individus). Selon les cas d'espèce, elles donnent donc une impression de liberté ou... d'embrigadement. Il n'en demeure pas moins qu'elles se montrent efficaces tant pour

l'apprentissage que dans la perspective plus large de la capacité des individus à communiquer dans un environnement social caractérisé par la diversité.

Aux Etats-Unis, un organisme spécialisé a recensé 600 études publiées sur des exemples concrets de pédagogie coopérative. Il les a évaluées et a calculé des moyennes qui confirment leur efficacité et justifient l'intérêt qu'on doit leur porter.

*

65) LA MAUVAISE PENTE

Lors de ces quelques années, j'ai acquis une réputation de bon tuteur et de bon expert dans les matières que j'enseignais. J'ai même, à un certain moment, bénéficié d'un phénomène un peu « mode ». Il devint chic (dans le milieu professionnel très étroit dont je m'occupais, je dois le préciser), d'avoir participé à l'un de mes séminaires.

Je me souviens des chuchotements et des aimables sourires lorsque, en arrivant, on me repérait dans la salle, du respectueux silence lorsque je m'apprêtais à ouvrir la bouche. J'étais flatté, mais je savais ce qu'il fallait faire pour briser au plus vite cette atmosphère un peu guindée pour nous mettre sur ce pied d'égalité, de simplicité et d'amitié qui était la condition du succès.

Et pourtant, malgré l'aisance que j'avais acquise dans l'exercice de mon métier, où, peut-être, à cause d'elle, un phénomène inattendu s'est mis en marche qui, lui, allait dans le mauvais sens.

J'ai résisté pendant longtemps, mais peu à peu, je dois l'avouer, j'ai commencé à me permettre ce que, jamais, je n'aurais dû me permettre.

Repensant à cette période, je m'étonne de ne pas avoir été capable de corriger le tir, de me ressaisir, car j'étais parfaitement conscient de ce qui se passait, des erreurs que je commettais. J'étais comme pris dans un jeu de forces qui me semblaient irrésistibles.

C'est d'ailleurs pour cette raison que je trouve cette partie de mon expérience instructive, car elle illustre la puissance d'une sorte de « mauvais génie » qui, à mon avis, doit guetter de nombreux tuteurs, lorsqu'ils ont quelques années de pratique.

66) LE RETOUR DU DISCOURS

Il est impossible, dans un enseignement, de contraindre les apprenants à être toujours actifs, toujours attentifs, à discuter, ou à faire sans arrêt des exercices. Il y a des moments où il faut permettre aux gens de décompresser, de ne rien faire, d'être passifs. Une bonne pédagogie sait créer l'activité, susciter la réflexion et la participation, mais elle sait aussi laisser les gens se détendre.

Une pause joue ce rôle, mais aussi, une intervention du tuteur ; un peu comme l'instituteur qui, après la dictée ou les exercices de grammaire, dit aux enfants : « Maintenant, rangez vos cahiers, je vais vous raconter une histoire ! »

A Londres, chacun de nous avions nos « trucs » pour ça.

Pour ma part, je racontais des souvenirs de situations caractéristiques réelles, ou quelque anecdote qui illustrait tel ou tel point que nous avions étudié. J'essayais d'être concret, gai et drôle. Cela durait au maximum cinq minutes.

Lorsque j'ai commencé à être « à la mode » (de cette manière très limitée que j'ai dite), je me suis rendu compte que je tirais de ces moments, justement, un succès renouvelé. Les gens riaient, se regardaient d'un air entendu après mes bons mots.

Peu à peu, ces moments, de parenthèses qu'ils étaient, prirent de plus en plus d'importance et devinrent de plus en plus nombreux. Je ne racontais plus des historiettes, mais me lançais dans de véritables exposés. Je me mis à expliquer des choses : une notion complexe, un point de mathématique financière, une théorie savante, que sais-je, et j'entendais murmurer : « comme il est clair ! »

Ces « discours » étaient d'autant plus dangereux qu'ils devenaient, à force d'être répétés, de plus en plus construits, de plus en plus intéressants, de plus en plus pertinents dans leur propre logique. Et on me le disait.

Dangereux et déplacés, ils l'étaient, parce qu'ils ne pouvaient pas être compris de tous et qu'ils brisaient le mécanisme même de l'apprentissage authentique qui n'est pas d'écouter mais, évidemment, de travailler.

J'ai donc commencé (ou recommencé) à parler, dans un silence complet qui peu à peu a cessé de me gêner.

Jamais je ne me suis complètement laissé aller, mais un peu trop, dans ce métier, c'est beaucoup trop.

67) LES RAISONS DE CE RETOUR DU DISCOURS

Pourquoi cette évolution dans le mauvais sens ?

Le nombre :

Je pense qu'elle a été favorisée par l'effet du nombre. Si les formations que j'organisais moi-même rassemblaient en principe 9 apprenants, je me suis peu à peu laissé tenter à en accepter plus, jusqu'à 14. Ces séminaires ont donc commencé à ressembler à ceux que j'animais dans les très grandes banques, qui pouvaient en compter jusqu'à 20 ou 30. Avec de tels nombres, la pédagogie « active » ne marche plus : Ou plutôt, elle marche, mais pour 9 à 12 personnes, les autres étant laissés pour compte.

Autre effet : Les groupes nombreux incitent, et c'est tout à fait normal, à faire de la « conférence ». J'étais donc poussé à faire de la conférence à des groupes qui, par conséquent, devenaient de plus en plus des auditoires.

La fatigue : La pédagogie active demande une très grande énergie. Traiter ses élèves en amis, se soumettre à leurs besoins, veiller à ce que chacun d'eux participe, les écouter, rattraper ceux qui tombent, comprendre les difficultés de chacun est très fatigant. Lâcher prise, c'est à dire se remettre à parler, est tentant.

La lassitude : Un enseignement que l'on donne souvent, c'est repasser éternellement par les mêmes chemins, rencontrer souvent les mêmes situations, refaire indéfiniment

les mêmes gestes. Pour surmonter telle ou telle incompréhension sur tel ou tel point, il faut poser telle question, relancer la discussion en faisant ceci ou cela, et c'est toujours la même chose. Et puis les apprenants trébuchent toujours pour les mêmes raisons, et ça devient agaçant à la longue. On connaît parfaitement la « recette », mais on finit par se lasser de l'appliquer. Et il suffit de parler pour cesser de subir tout ça ! C'est tellement simple.

L'indifférence : Les années passent, les apprenants défilent. Peu à peu on cesse d'avoir envie d'établir avec chacun d'eux cette relation personnelle privilégiée sans laquelle aucun travail pédagogique sérieux et efficace ne peut être accompli.

Les apprenants ont besoin qu'on s'intéresse à eux, qu'on les apprécie, qu'on se soucie d'eux, qu'on éprouve pour eux de l'amitié. Lorsque ces sentiments viennent à manquer, aucune technique, si professionnel que l'on puisse être, ne peut les remplacer.

Apprenants difficiles :

J'ai toujours eu dans mes groupes, de ces personnages que les tuteurs qualifient volontiers d'« apprenants difficiles » et dont le comportement consiste essentiellement à affirmer leur supériorité. Rien de vraiment nouveau donc. Je savais traiter « professionnellement » ce genre de gens dont la modestie n'est donc pas (on se trompe parfois) la plus grande des qualités.

S'occuper de l'ego de quelqu'un n'est pas difficile, je l'ai dit. Il suffit de le satisfaire d'emblée, et on n'en parle plus.

Je ne sais pourquoi cet exercice (je le répète ; il ne s'agit ni de flatterie, ni d'une manœuvre), m'a paru de plus en plus pénible, lourd, frustrant, voire humiliant.

Étais-je moi-même infecté par le virus que je croyais découvrir chez ces apprenants : l'orgueil ? Mon propos n'est ici ni de juger les autres ni de me juger moi-même. Le fait est que je me souviens avoir commencé à faire, consciemment, en de multiples occasions, exactement le contraire de ce qu'il fallait, en me montrant condescendant et, parfois même, cassant.

La tentation du succès facile et la vanité : Les gens sont contents de comprendre. Ils s'en attribuent essentiellement le mérite à eux-mêmes. Vous, on vous en sait gré, mais on vous laisse toujours un peu sur votre faim de compliments. C'est toujours vous qui devez féliciter les autres. Alors, il vous arrive de faire votre petit numéro. Et c'est à ce moment-là qu'on vous admire. Vous multipliez ces instants où c'est vous qui vous mettez sur le devant de la scène en repassant toujours le même disque, et vous finissez par croire que vous avez acquis votre réputation de bon tuteur grâce à votre science et à vos morceaux de bravoure, et non par la vertu d'une pédagogie que vous n'avez pas inventée et dont vous n'êtes, après tout, qu'un modeste praticien.

La force du préjugé : Il existe dans notre culture, nous l'avons vu, un sentiment bien ancré : La science descend du professeur ! Son devoir est de la transmettre lui-même, personnellement, à ses élèves. Pas question de trébucher sur une question, il se déconsidérerait (*). La pédagogie active consiste évidemment à se libérer de cette idée et à en libérer les apprenants, pour travailler, on le sait, tout autrement.

Aucun éducateur, pourtant, n'arrive à se débarrasser totalement de ce préjugé qui peut, par moments, l'« intimider » au point qu'il n'ose plus inciter les apprenants à partager avec les autres ce qu'ils savent, à trouver par eux-mêmes les raisonnements adéquats ; comme il n'ose plus avouer qu'il y a des choses qu'il comprend mal et qu'il convient de chercher tous ensemble.

() Un professeur d'histoire m'a raconté qu'un jour, dans une classe qu'il venait de prendre en main, certains élèves, dans l'intention manifeste de le ridiculiser, avaient entrepris de lui poser question piège sur question piège. Il s'en est sorti, lui, brillamment, en réorientant le jeu. Il demanda à ceux qui le souhaitaient de préparer à son intention un véritable examen sur le programme du jour. L'idée, me dit-il, fonctionna à merveille, et particulièrement la phase où il s'agissait de le « corriger », tous voulant jouer au « professeur » dont ils donnèrent, d'ailleurs, une image caricaturale des plus pittoresques.*

Échapper à la pression des apprenants qui ont en tête ce type de schéma suppose une énergie que l'on n'a pas forcément tout le temps.

Pas facile dans ces conditions de rester le tuteur efficace tel que nous l'avons décrit, et il est si tentant de se dire : « Ah, ils veulent savoir si j'ai, moi-même, compris le phénomène complexe dont nous parlons, si j'en maîtrise tous les aspects mathématiques et statistiques ! Eh bien je vais les servir ! Les enfants, accrochez-vous ! Je vais vous en donner pour votre argent. »

Il est clair que tout le monde y perd ; et cela, uniquement pour permettre au tuteur de gagner (ou conserver) un prestige factice dont personne, pas même lui, ne peut profiter.

L'abandon de toute mesure de contrôle de qualité : J'ai insisté dans la première partie de ce livre sur l'importance pour un tuteur de contrôler le résultat de son propre travail, en notant, après le cours, sur une fiche, sa performance en terme d'efficacité pédagogique : Tout le monde a-t-il participé, suivi, compris les différents points du programme ? Qui a « lâché » ? Quand ? Où ?

Cet exercice, que j'ai fait pendant des années, je l'ai, peu à peu, abandonné.

A quoi bon, ais-je fini par me dire, passer une demi-heure, le soir, à calculer un taux dont on sait d'avance qu'il sera excellent ? Et plus tard ; à quoi bon le calculer, quand on sent bien qu'il sera... mauvais !

Pour toutes ces raisons, la qualité de votre travail se met à baisser.

68) LES ANTIDOTES A LA RECHUTE DANS LES VIEILLES ORNIERES

C'est ainsi qu'au moment où mes séminaires avaient le plus de succès, où tout le monde se disait enchanté de moi, j'ai commencé à abandonner (partiellement, heureusement) ce que j'avais appris à faire en matière de pédagogie.

Personne ne me disait que mes séminaires étaient devenus moins efficaces ou moins bons, ce qui était pourtant le cas. Les fiches d'évaluation des apprenants restaient unanimement élogieuses. Et cela se comprend. On ne dit pas à un directeur de la formation qui vous a permis d'assister à un séminaire très apprécié que l'on a rien compris, et encore moins que cela pouvait être de la faute du tuteur prestigieux qui le donnait.

Que faire pour combattre cette évolution dans le mauvais sens ?

- Il faut, bien sûr, en avoir conscience.
- Il faut se méfier de soi-même.
- Il faut disposer d'un matériel d'une grande qualité.
- Il faut être intransigeant (c'est indispensable)

- Sur le nombre d'apprenants qui doit être réduit.
- Sur la durée des formations qui doit être aussi longue que nécessaire.
- Sur la nécessité de contrôler systématiquement la qualité de son propre travail.

Comme tout combat contre soi-même, ça n'est pas facile.

Dans mon expérience, cette mauvaise pente, je l'ai surtout rencontrée (ou plutôt descendue) dans les séminaires pour lesquels je n'avais pas développé le matériel efficace dont j'ai parlé et qui regroupaient un nombre d'apprenants trop grand.

Les séminaires qui disposaient d'un tel matériel et qui ne réunissaient que 9 personnes n'ont pas suivi cette évolution indésirable. J'ai commencé à commettre dans leur conduite de graves erreurs, mais leur efficacité est toujours restée la même. Le matériel agissait comme une sorte d'antidote.

Les apprenants avaient bien autre chose à faire que de m'écouter. Ils devaient travailler, et moi, j'étais bien obligé de les aider, autrement dit, de faire mon métier de tuteur.

Conclusion

La pédagogie telle qu'elle a été décrite ici, existe depuis toujours.

Elle a donné et elle donne, depuis toujours, de très bons résultats. Mon expérience qui, je l'espère, démontre de manière convaincante son efficacité, n'est qu'un exemple parmi de très nombreux autres, connus ou inconnus.

Pour s'en tenir à notre seule époque, après l'extraordinaire apport de Maria Montessori dans le cadre scolaire, un vaste mouvement de réflexion s'est développé à partir des années, disons, 1950 -70 (principalement aux Etats-Unis, mais aussi ailleurs) préconisant l'organisation systématique du travail en petits groupes ; c'est la « pédagogie active », la « pédagogie participative », la « pédagogie coopérative » (VOIR LE PARAGRAPHE 70). Toutes s'appuient sur les idées de réflexion personnelle, de liberté de l'apprenant, de satisfaction de ses besoins par l'éducateur, de participation, d'entraide. Mises en application, leurs résultats dans les contextes les plus variés sont probants. Comment se fait-il, alors, que ces pédagogies n'aient pas encore été adoptées par toutes les écoles, et que les principes sur lesquels elles sont fondées ne soient pas largement appliqués pour l'enseignement des adolescents ou des adultes, à l'université et dans le cadre de la formation professionnelle ?

Force est, en effet, de constater que, hormis les cas d'espèce évoqués plus haut, l'enseignement, dans tous ces contextes, est encore largement resté fidèle à la pédagogie dite « traditionnelle ».

Le « professeur qui parle » est toujours là. Comme toujours, de sa « chaire » Katedra, il édicte les « catégories » Kategoria : (= les jugements que l'on porte sur les choses qui font qu'on peut les comprendre et les classer). Et « kata », en grec, ça veut dire « vers le bas ». C'est ce qui va du haut vers le bas.

Le professeur qui parle tient toujours le haut du pavé. Socrate et madame Montessori n'ont qu'à aller se rhabiller. (Que les professeurs ne s'inquiètent pas de cette remarque, la suite de mon propos les vengera largement).

Pourquoi ? Il y a là un mystère qui doit être élucidé.

Je disais que les pires ennemis de la pédagogie active se trouvent en nous-mêmes. Je l'ai ressenti à mes dépens, et aux dépens des apprenants qui me faisaient confiance. Je suis sûr que d'autres praticiens convaincus ont suivi la même pente. Que l'on ne prenne pas la remarque suivante trop au sérieux, mais ne peut-on penser que Socrate, lui-même, s'est laissé aller ? Il suffit de lire nombre des dialogues qui le mettent en scène pour constater que c'est lui qui explique et qui échafaude les raisonnements, ses disciples se contentant de ponctuer de loin en loin ses discours par des : « Tu as raison Socrate ! » ou « Ce que tu dis-là est incontestable ! » Fatigue d'un vieux philosophe qui n'a pas su résister à la tentation de redevenir un professeur qui parle ?

Cette raison n'est évidemment pas suffisante car, si elle peut expliquer que beaucoup puissent abandonner la pédagogie active, elle n'explique pas le fait que la majorité des éducateurs n'aient jamais pu, même, envisager de la pratiquer.

Nous pouvons aussi éliminer quelques faux arguments qui sont parfois avancés :

- Le rayonnement limité de la pédagogie active ne relève pas d'un vice caché comme en ont ces méthodes qui permettent d'apprendre des choses en un rien de temps, mais que l'on oublie aussitôt.

Au contraire, chacun lui reconnaît volontiers ses effets durables.

- Il ne dérive pas d'une opposition qui se nourrirait de l'idée que la pédagogie active aurait un agenda secret ; de contestation de l'autorité, de destruction de la culture ou de promotion d'un égalitarisme utopique. Cet argument idéologique est sans valeur.

- Il n'est pas, non plus, le résultat d'un « complot » fomenté par une caste de professeurs attachés à leurs privilèges. Cette idée polémique n'est évidemment pas sérieuse.

Les vrais raisons qui expliquent que la pédagogie active ait encore l'air d'en être restée au stade expérimental (alors, je le répète, qu'elle est vieille comme le monde) sont autres.

Ces obstacles, tout à fait réels et pratiquement « mécaniques », sur certains desquels cet ouvrage a déjà beaucoup insisté, personne n'a encore jamais eu vraiment de prise sur eux.

Et pourtant...

En un temps,- notre temps,- où tant de forces allant dans le bon sens sont à l'œuvre, il est maintenant tout à fait légitime de penser qu'un jour on parviendra à les surmonter ?

C'est ce que je tenterai de montrer dans les quelques paragraphes de cette conclusion.

69) DEUX PEDAGOGIES ?

La pédagogie semble, en effet, pouvoir revêtir deux formes :

- La forme « du haut vers le bas » (kata) : La connaissance naît d'un mouvement qui part du professeur et descend jusqu'à l'élève. Le professeur fait un cours que l'élève écoute et s'efforce de comprendre.
C'est la pédagogie du « professeur qui parle »
- La forme « du bas vers le haut » : C'est l'apprenant qui va chercher activement la connaissance qui est mise à sa disposition. Il fait cela en discutant, en réfléchissant, en jouant, en tuteur qui est là pour l'informer
C'est la pédagogie

L'enseignement «

La « pédagogie active » se concentrerait sur la seconde.

Il s'agit d'une distinction forte, qui repose sur l'expérience de beaucoup qui ont connu l'une et l'autre forme ; expérience parfois douloureuse pour certains qui ont souffert dans l'enseignement traditionnel et vécu une véritable libération dans un contexte de pédagogie active.

Il s'agit d'une distinction forte, qui repose sur l'expérience de beaucoup qui ont connu l'une et l'autre forme ; expérience parfois douloureuse pour certains qui ont souffert dans l'enseignement traditionnel et vécu une véritable libération dans un contexte de pédagogie active.

Sommes-nous, pourtant, en présence de deux conceptions opposées, de deux doctrines ou pratiques inconciliables, voire ennemies, qui chercheraient à se détruire l'une l'autre ?

Peut-on expliquer la diffusion limitée de la pédagogie active par le fait que sa rivale, la pédagogie traditionnelle, bénéficierait d'une cote de popularité plus grande et d'un soutien plus large ?

Je suis sûr que non.

Si l'on peut, certes, distinguer deux approches différentes de l'enseignement, les imaginer rivales l'une de l'autre relève d'une confusion, comme il en apparaît parfois quand un problème est mal posé.

70) IL NE S'AGIT PAS DE DEUX CONCEPTS RIVAUX

... Ni au niveau du matériel :

Enseigner ne consiste pas à faire sortir de la tête des gens quelque chose qui s'y trouverait préalablement (*). Toute matière que des apprenants doivent comprendre et apprendre est un ensemble d'informations de différentes natures diffuses dans des livres

ou dans notre environnement ; difficiles à identifier, difficiles à interpréter et difficiles à assembler en un tout cohérent.

L'effort que fait un tuteur « actif » pour créer un bon matériel est une réponse à cette réalité.

C'est bien le même effort que fait, - appelons-le ainsi, - le professeur « traditionnel » quand il prépare son cours ou qu'il rédige ou choisit son manuel.

Ce serait faire injure aux professeurs que de dire qu'ils ne sont pas assez conscients des besoins de leurs élèves. Tous les professeurs comprennent ces besoins. Mieux que quiconque, ils comprennent la nécessité de cours et de livres structurés, progressifs dans la démarche, complets, clairs. Eux aussi veulent que l'information soit aussi accessible que possible. Il suffit de lire beaucoup des cours et manuels qu'ils utilisent pour s'en convaincre. Certes les mauvais manuels existent, mais c'est seulement parce que ceux qui les ont faits n'y ont pas apporté le soin nécessaire.

Il n'y a pas d'opposition de fond entre enseignement traditionnel et pédagogie active au niveau du matériel.

... Ni au niveau d'une conception différente de l'enseignement :

On ne peut pas non plus la situer au niveau d'une conception différente des objectifs à poursuivre.

Tout comme leurs collègues tuteurs de pédagogie active, les « professeurs » ont pour ambition la diffusion de la connaissance la plus efficace possible.

Eux aussi veulent aider leurs élèves, les encourager. Eux aussi essayent de ne pas les « perdre », de faire en sorte qu'ils comprennent par eux-mêmes, en réfléchissant, en s'exprimant, en s'exerçant

Si on mesurait la bonté de l'ouverture d'esprit, on ne songerait pas à les blâmer

(*) Comme le pensait... Platon...ou mieux... ce jeune homme à qui une dame demandait : « Savez-vous jouer du piano ? » et qui lui répondit : « Je l'ignore, Madame. Je n'ai jamais essayé ! ».

71) POURQUOI CE CLIVAGE ET LA DIFFUSION LIMITEE DE LA PEDAGOGIE ACTIVE ?

Ces deux faits sont liés et découlent de la nature des choses.

Les professeurs qui ont créé un cours, aussi clair que possible, et qui doivent le mettre à la disposition de leurs élèves, n'ont pas d'autre moyen que de le « dispenser », de le dire, du mieux qu'ils le peuvent, à leur « classe ». Ils n'ont pas le choix. Leur pédagogie de « *professeur qui parle* » ne résulte pas d'une préférence mais du fait que le temps leur est chichement mesuré et qu'ils en disposent de très peu pour leurs élèves qui, de plus, sont trop nombreux.

Quelle attention peuvent-ils, en effet, consacrer à chacun ? Le compte est facile à faire ; quelques minutes de temps en temps - une instruction ou un conseil, à l'occasion. Ils

essayeront parfois d'en voir certains plus longuement en dehors des heures de cours, mais en prenant sur leur temps libre.

« Parler » est le moyen le plus efficace dont ils disposent pour rendre présente leur matière à leurs élèves le plus longtemps possible. Qui leur donnerait tort ? Et il faut reconnaître leur inventivité en terme d'activités alternatives pour faire, autant que possible, équilibre au terrible poids qu'ils doivent donner au discours ; mais s'attendre à ce qu'ils puissent, vraiment, mettre en œuvre des techniques de pédagogie active, quand bien même ils les connaîtraient, est une illusion.

Il est clair que dans les conditions où ils travaillent, elles sont inapplicables.

L'importance de la pédagogie traditionnelle dans les différents domaines de l'éducation, et la présence relativement faible de la pédagogie active n'est pas une affaire de doctrine mais de temps alloué par matière et de nombre d'élèves par éducateur.

Il en va ainsi partout, dans l'enseignement scolaire ou universitaire aussi bien que dans le domaine de la formation professionnelle.

72) LES DEUX COMPOSANTES DE L'ENSEIGNEMENT

On peut exprimer ce qui précède de la manière suivante : Toute démarche d'enseignement comporte deux composantes :

Première composante :

C'est l'élaboration de la connaissance et sa présentation sous une forme compréhensible et accessible. C'est ce que fait le professeur traditionnel. C'est le cours qu'il prépare et qu'il dispense. C'est également ce que fait le tuteur de pédagogie active lorsqu'il crée son matériel et qu'il le met à la disposition des apprenants.

Cette première composante est la seule dans laquelle, pour des raisons totalement indépendantes de sa volonté, le « professeur » puisse vraiment s'engager.

Deuxième composante :

Elle consiste à accompagner le processus d'appropriation de cette connaissance par les apprenants, ce processus dans lequel ils doivent s'impliquer.

- Le tuteur, lorsqu'on lui donne le temps nécessaire et lorsqu'on lui confie un nombre gérable d'apprenants (à mon avis c'est 9, peut-être 12 dans certains contextes, mais ce n'est pas un dogme), peut se consacrer à cette tâche avec les techniques pédagogiques appropriées.
- Le professeur, avec ses trente élèves et ses trois heures par semaine, n'en a tout simplement pas les moyens.

Peut-on dire pour autant que, pour que la pédagogie active se généralise, il suffirait de modifier les emplois « nécessaires pour alléger classes et grc à surmonter sont nombreuses et compl qui, heureusement, sont également à l'œu

73) LES DIFFICULTÉS À SURMONTER

Le poids du modèle classique : Nous avons déjà eu l'occasion de le dire. La tradition a creusé dans nos esprits de véritables ornières dont nous avons du mal à nous dégager et qui nous incitent à ne pas pouvoir concevoir autre chose que le modèle du professeur qui parle.

Nous avons tendance aussi à sanctifier l'effort pénible et solitaire, à attribuer à la difficulté une sorte de valeur salvifique, à penser que la discipline consiste à suivre « sans discuter » des instructions dans une parfaite et respectueuse immobilité. Nous pensons que la véritable autorité, celle dont le professeur est investi, n'existe que si son corollaire est la soumission et, sauf permission contraire, l'écoute silencieuse.

Ce modèle, nous l'avons tous, peu ou prou, dans l'esprit, que nous soyons éducateurs, parents d'élèves ou employeurs. Il est présent, peut-être plus lourdement encore, dans l'esprit des apprenants eux-mêmes.

Imaginer autre chose est pour tous difficile, dérangeant, inquiétant.

Le poids du préjugé social : L'idée est passablement contradictoire pour nos sociétés qui ont établi l'égalité au rang de valeur suprême. Elle est également étonnante, car elle repose sur la confusion de deux problèmes distincts : celui de l'accès à la connaissance, et celui de l'accès à un métier. Elle consiste à penser que, puisqu'il n'y a pas de place aux commandes pour chacun, un tri est nécessaire, et cela dès l'école. De la même manière que l'on comprend que tout le monde ne peut pas être directeur, on accepte aussi l'idée qu'il est normal que seuls quelques-uns accèdent à la culture et à une bonne compréhension du monde qui nous entoure : « Vous imaginez ça ! Tout le monde ingénieur ! Tout le monde philosophe ! C'est grotesque ! Qui acceptera de devenir tourneur, balayeur, vendeur, employé ou maçon ? » Et l'on se fabrique une bonne conscience avec le dogme de « l'égalité des chances » qui s'incarne dans les idées de concours, de sélection, d'orientation ; autant d'alibis qui nous servent à trouver tolérable que le droit de comprendre et d'apprendre ne soit pas ouvert à tous.

L'obstacle politique : Puissant lui aussi. Soulignons un seul de ses aspects : L'aspect financier qui est si mal compris.

Un projet d'éducation vaste et efficace, au niveau de la société tout entière, coûterait en ressources financières des sommes considérables : Formation et recrutement massif d'éducateurs - locaux modernes - matériels informatiques et j'en passe. Ces dépenses, dont on néglige le fait qu'elles seraient, de toutes, les plus productives en terme de « retour sur investissement », entreraient en concurrence avec d'autres dépenses dont on pense qu'elles sont tout aussi prioritaires, sinon plus. Choix de société, donc. Il s'agit bien de cela, et cette question est évidemment politique.

74) LES FACTEURS POSITIFS

Ils sont à l'œuvre. Nous n'en citerons, dans cette très brève réflexion, que trois.

Le premier, c'est l'informatique : Internet, c'est le monde à comprendre au bout des doigts de chacun. C'est la forteresse du savoir prise d'assaut. Mais c'est aussi la possibilité de créer des « didacticiels » très puissants qui avec le temps se bonifieront de telle sorte qu'ils mettront la connaissance à la portée de tous.

Le second est un phénomène qui inquiète, mais qui, lorsqu'on l'examine positivement, est porteur d'espoir : Ce sont les manifestations de contestation de l'autorité par les élèves dans les établissements scolaires et universitaires. Je ne fais pas, bien sûr, l'apologie de l'indiscipline et encore moins celle de la violence qui est intolérable. Mais il y a là un signe de prise de conscience par les apprenants du fait que, ce que l'on fait avec eux, et ce que l'on fait d'eux, n'est pas ce qu'il faudrait. C'est un signe des temps, révélateur d'un changement de la mentalité des apprenants qui ne se contentent plus du professeur qui parle.

Le troisième est une prise de conscience par le public en général, par l'État et par les institutions dont la responsabilité est l'enseignement :

- Prise de conscience du gâchis, tant en ressources financières qu'en ressources humaines, dont l'inefficacité pédagogique est responsable.
- Prise de conscience de ce que cette pédagogie inefficace pérennise un modèle social injuste et périmé.
- Prise de conscience de son coût économique du fait des entraves au progrès qu'elle constitue dans tous les domaines.
- Prise de conscience du danger que représente une société à deux étages où l'on trouve, en haut, ceux qui savent et, en bas... les autres.
- Prise de conscience, enfin et surtout, qu'il y a « des choses à faire ».

Certes, la pédagogie reste dans l'esprit de beaucoup une « science » réservée à des spécialistes. Bien qu'elle concerne tout le monde de manière cruciale, elle n'est pas encore ressentie comme l'affaire de tous. C'est pourtant bien d'elle dont il s'agit, trop souvent sans qu'on en ait conscience, lorsque apparaissent dans le débat public les questions que sont : l'« échec scolaire », la « carte scolaire », le « soutien scolaire », la « violence à l'école », la « mission impossible des professeurs », « l'encombrement des classes », la « misère des universités », le « gaspillage des ressources de la formation permanente »... Bientôt, pourtant, l'on comprendra que la solution de tous ces problèmes dépend d'une amélioration radicale du « taux d'efficacité pédagogique » des enseignements sans laquelle aucune des si nécessaires réformes du système éducatif ne réussira vraiment.

75) QUE FAIRE ? LE ROLE DES INSTITUTIONS

Par institution, il faut entendre l'État, mais aussi toutes les organisations publiques et privées qui, parce qu'elles les financent et les contrôlent, sont responsables d'une mission éducative. Imaginons qu'elles décident de favoriser la diffusion d'une pédagogie efficace. Leur rôle devra être à l'image de cette pédagogie qui aide les gens, favorise la liberté, l'initiative, veut que chacun apprenne à se prendre en charge.

L'efficacité pédagogique, en effet, ne se décrète pas. On ne la promulguera pas à grand renfort de circulaires expliquant ce qu'il faut faire et ne pas faire. Elle ne pourra

s'enraciner et se répandre que par un mouvement provenant de la base, de ceux qui sont en contact direct avec les apprenants, qui ont mission de les aider ; les éducateurs eux-mêmes et leurs hiérarchies directes.

Cela ne veut pas dire que les institutions n'auront rien à faire ? Bien au contraire. Leur rôle sera essentiel, mais il ne s'agira pas de décréter. Il s'agira de permettre, d'autoriser, d'ouvrir portes et fenêtres.

- Permettre la constitution de « classes » et de groupes au nombre d'apprenants réduit, qui est la condition du succès.
- Permettre la remise en cause du schéma classique de découpage du temps en heures de cours.
- Permettre aux éducateurs et aux chefs d'établissements de s'organiser, de se consulter les uns les autres, pour concevoir et mettre en place, à leur niveau et dans leurs locaux, l'indispensable et longue formation à la pédagogie dont ils ont besoin, cette formation rationnelle et contrôlée dont la plus grande partie, nous l'avons vu, doit se dérouler dans le cadre d'enseignements réels avec de vrais élèves.

Permettre, cela veut aussi dire financer, recruter, mais aussi assurer la cohérence, l'homogénéité de l'ensemble, la progressivité de la démarche et bien d'autres choses encore.

Tout cela représentera un effort considérable tant sur le plan de l'inventivité, que sur les plans financier et politique, car le succès dépendra largement de l'adhésion de la société elle-même, et de la mesure dans laquelle elle percevra qu'apprendre et comprendre est bien un droit qu'il est souhaitable d'ouvrir à tous.

76) UN MOUVEMENT EN MARCHÉ

Quoiqu'il en sera, les choses changent et continueront de changer, pas aussi vite qu'on le voudrait, peut être, mais lenteur n'est pas forcément vice.

Revenons-en aux faits, à nos deux composantes de l'enseignement : Le matériel pédagogique et l'accompagnement des apprenants par l'éducateur.

Le matériel pédagogique :

Grâce à l'informatique, il devient de plus en plus possible de présenter une matière à comprendre et à apprendre sous la forme d'un programme interactif qui, mieux que le livre, le cours ou le manuel, peut constituer le matériel complet et performant, dont j'ai parlé.

Certes, beaucoup de programmes éducatifs sont encore lourds, compliqués, naïfs parfois. A mon sens c'est parce qu'ils sont trop jeunes. Leurs créateurs n'ont pas encore l'expérience et le recul nécessaires. De plus, ces programmes demandent des centaines, voire des milliers d'heures de programmation. Ils sont encore très chers à produire, très chers à modifier et à corriger. Il faut les réussir « du premier coup », ce qui est impossible.

Le temps arrive, pourtant, où des logiciels spécialisés « *user friendly* », pas beaucoup plus difficiles à utiliser qu'un traitement de texte, permettront à tous les enseignants, même les plus ignorants en informatique, de créer eux-mêmes un matériel interactif efficace ; un matériel qu'ils pourront tester, améliorer, corriger, refondre et même, diffuser facilement.

Ces matériels, soumis pendant une longue période à un grand nombre d'usagers, confrontés à la concurrence, se bonifieront, s'approfondiront, se clarifieront, répondront de mieux en mieux aux besoins de tous. Finalement, ils atteindront une perfection telle que personne ne pourra se passer d'eux.

Ce temps n'est pas encore vraiment là, mais il vient. C'est certain.

L'accompagnement des apprenants par les éducateurs :

Depuis quelques trente ans, les enseignements conduits selon les principes de la pédagogie efficace qui a été décrite ici,- avec ses éducateurs bien formés, ses groupes d'apprenants réduits et ses plages de temps d'enseignement largement calculées,- se multiplient.

Le mouvement qui va dans ce sens est difficile à mesurer. Il est encore loin d'être général, mais il existe. C'est également certain.

Certes, l'essentiel reste à faire, mais il est légitime de penser, qu'un jour, on cessera de distinguer deux manières d'enseigner parce que tous les éducateurs pourront s'occuper de tous leurs apprenants ; comme Socrate, qui n'avait, au plus, qu'une dizaine de disciples et qui pouvait se promener avec eux, aussi longtemps qu'il le fallait, dans un joli jardin.

TABLE

NB : Ce document ayant été redistribué sur 107 pages,(au lieu de 147 initialement), le numéro des page indiqué ci-dessous ne correspond plus à la pagination actuelle.

I Apprendre quand personne ne vous aide.....	9
1) L'angoisse de l'écuyer.....	11
2) L'angoisse de l'étudiant	17
3) La déception du stagiaire	18
4) Apprentissage « sur le tas »	19
5) Les obstacles à l'acquisition des connaissances	22
6) Première expérience d'enseignement	25
7) Je suis choisi pour devenir « professeur »	27
 II Pédagogie : La rencontre.....	 29
8) « Fais-moi un dessin ! »	31
9) L'utilité des modèles de représentation de la réalité.....	34
10) Les « ronds » de la grand-mère d'Albert Camus.....	35
11) Le modèle Montessori pour apprendre à compter	36
12) Comment créer un modèle et le faire accepter ?.....	37
13) Le consultant pédagogique	38
14) « Dites-moi ! Votre objectif ; c'est quoi ? »	39
15) Séances d'initiation à la pédagogie.....	41
16) Ce qu'il faut faire pour aider les gens à apprendre	43
17) Que devient le « cours » dans tout ça ?.....	45
18) La chaise et le petit garçon	47
19) L'enseignant doit-il poser des questions ?.....	49
20) De la difficulté de poser des questions	50
21) Dynamique de groupe et élaboration des raisonnements.....	51
22) Le temps et sa gestion.....	52
23) Et le contenu ?.....	54
24) Le comportement du consultant pédagogique	56
25) Pas de théorie mais des idées pratiques !.....	58
26) La Liberté dans les séances de formation à la pédagogie	60
27) Quelle durée pour notre matière et combien d'élèves ?.....	61
28) Autres questions pratiques	62
29) Pense-bête	63
30) L'apprentissage avec de vrais élèves	65
31) Le premier saut dans la piscine.....	66
32) Le système « Observateurs et observé ».....	68
33) « Mais quand donc allez-vous vous taire ? »	70
34) Le trac ? Mais quel genre de trac ?	71
35) Le miracle	72
36) La qualité des relations humaines dans un enseignement qui fonctionne :	74
37) Matériel pédagogique	75
38) Faites bien attention, ne « perdez » personne !.....	76
39) Comment traiter les raisons qui poussent certains apprenants à abandonner ?	77

40) Et les gens « bêtes » ?	79
41) Motivation.....	80
42) Un contrôle : La mesure du taux d'efficacité pédagogique	82
43) Évaluation d'ensemble : Cent pour cent ?	83
44) La formation de nouveaux tuteurs	84
45) Le choix des futurs tuteurs.....	85
46) La structure d'un cycle de formation de tuteurs	86
47) Un danger : le lavage de cerveau !.....	87
48) Certains tuteurs sont-ils meilleurs que d'autres ?	88
49) Une pédagogie « naturelle »	90
50) Socrate et la maïeutique (*)	92
51) La « pédagogie scientifique » de Maria Montessori.....	94
 III L'épreuve de la durée.....	100
52) Nouvelle carrière	102
53) Prêches dans le désert	103
54) Un environnement peu réceptif	104
55) Séminaires	106
56) La création d'un matériel « classique » pour chaque séminaire.....	107
57) Qualités et défauts de ce matériel	108
58) Un matériel doit être didactique	109
59) La création d'un matériel didactique	110
60) Unités de sens	111
61) Les qualités requises des unités de sens	112
62) Les exercices.....	113
63) Travail en groupe avec un matériel didactique.....	115
64) Le jeu	116
65) L'apport des apprenants dans la qualité d'un matériel	117
66) La puissance d'un matériel didactique	118
67) Messages ouverts et messages fermés (*)	119
68) Les avantages d'une large diffusion d'un matériel.....	122
69) L'apport de l'hétérogénéité dans un groupe	123
70) La « pédagogie coopérative »	125
71) La mauvaise pente	128
72) Le retour du discours	129
73) Les raisons de ce retour du discours	130
74) Les antidotes à la rechute dans les vieilles ornières	133
 Conclusion.....	134
75) Deux pédagogies ?.....	136
76) Il ne s'agit pas de deux concepts rivaux	137
77) Pourquoi ce clivage et la diffusion limitée de la pédagogie active ?.....	138
78) Les deux composantes de l'enseignement	139
79) Les difficultés à surmonter	140
80) Les facteurs positifs	141
81) Que faire ? Le rôle des institutions	142
82) Un mouvement en marche	144