

Québec français



## Apprendre à apprendre Une priorité

Raymond Lévesque

Numéro 124, hiver 2001–2002

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55878ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lévesque, R. (2001). Apprendre à apprendre : une priorité. *Québec français*, (124), 75–76.

# Apprendre à apprendre : une priorité

RAYMOND LÉVESQUE

**D**e nos jours, l'approche cognitiviste aide les enseignants à organiser l'enseignement de manière à développer la pensée des élèves. Cette approche vise surtout l'acquisition des connaissances par le biais des opérations intellectuelles : étude des processus plutôt que du produit. Depuis plusieurs années, des chercheurs s'intéressent à comprendre les difficultés d'apprentissage et, en contrepartie, les comportements cognitifs des experts.

Dans le contexte décrit ci-dessus, le rôle de l'école change. « Apprendre à apprendre » devient une priorité. On s'occupera donc davantage d'éclairer la façon dont s'organisent et se structurent les connaissances, de mettre en lumière la cohérence de celles-ci et de travailler à leur intégration. Plus encore, il revient à l'école de donner à l'élève une compréhension de son propre processus d'apprentissage, le contrôle de celui-ci – une prise de possession des opérations mentales (Villeneuve, 1991) – et des façons d'augmenter l'efficacité de ce processus par des stratégies appropriées.

Dans un contexte où l'on veut intégrer à l'enseignement certains concepts du cognitivisme, la recherche nous fournit des pistes fort intéressantes.

## APPROCHES COMPLÉMENTAIRES POUR ENSEIGNER À PENSER

Lorsque l'on veut transférer dans la pratique ces concepts de la psychologie cognitive, différentes possibilités existent. Selon McTighe (1987), enseigner à penser comporte trois approches : celle qui vise le développement des processus mentaux de bas et de haut niveaux à travers des contenus – *teaching for thinking* ; celle qui enseigne à penser d'une façon explicite où un ensemble d'habiletés et de processus peuvent être identifiés et développés séparément des contenus – *teaching of thinking* ; et celle qui aide l'apprenant à penser tout haut, à être plus systématique, plus réfléchi dans son apprentissage – *teaching about thinking*. Commençons par présenter la première approche proposée par McTighe (1987).

### PREMIÈRE APPROCHE

#### Enseigner tout en incitant à penser (*Teaching for thinking*)

Enseigner à penser à travers des contenus a souvent fait partie des buts conscients ou inconscients des enseignants. Se référant à la taxonomie de Bloom (1969), ces derniers pouvaient exiger des tâches qui faisaient appel à des processus mentaux aussi simples que la mémorisation, la compréhension et l'application des connaissances, et, beaucoup plus rarement, aux habiletés d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Nous parlons, à ce niveau de discipline, de connaissances spécifiques, de connaissances déclaratives, utilisées pour la représentation des objets et des faits. Selon Tardif (1992), les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui sont reconnues comme des savoirs.

Une deuxième approche, suggérée par McTighe (1987), consiste à enseigner des habiletés ou des processus qui favorisent le développement de la pensée.

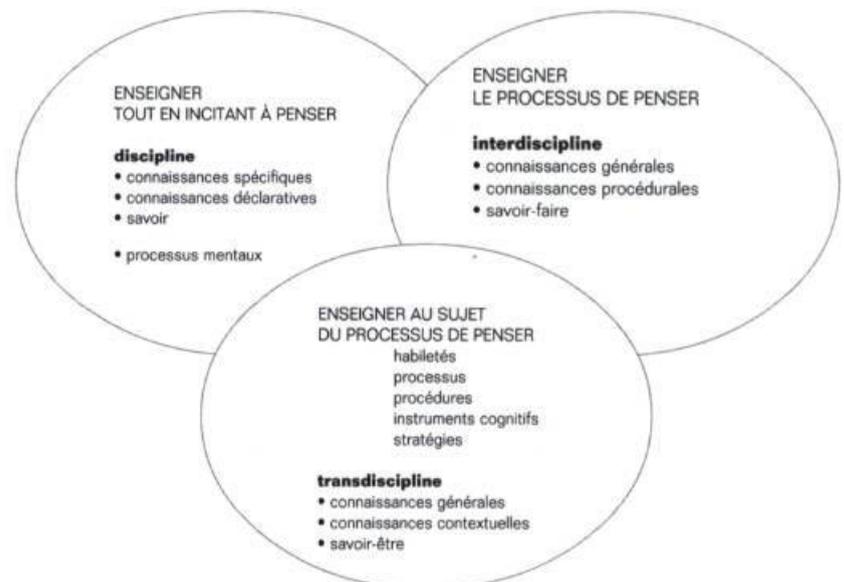
### DEUXIÈME APPROCHE

#### Enseigner le processus de penser (*Teaching of thinking*)

Cette deuxième approche vise à enseigner à penser d'une façon explicite, là où un ensemble d'habiletés et de processus peuvent être identifiés et développés séparément des contenus ou intégrés au contenu des disciplines, selon les points de vue. Cette approche comporte deux volets souvent confondus chez les auteurs : l'un favorise le développement de la pensée en privilégiant un enseignement de chacune de ses facettes – on parle d'instruments cognitifs : Feuerstein, Sternberg, Audy – et l'autre favorise le développement de processus et de procédures reliés à des stratégies et à un contenu – De La Garanderie, Meirieu, Gagné.

Nous parlons, à ce niveau, d'interdiscipline, de connaissances générales et de connaissances procédurales. Selon Tardif (1992), les connaissances procédurales correspondent au « comment » de l'action, à la procédure permettant la réalisation

## ENSEIGNER À PENSER OU « APPRENDRE À APPRENDRE »



d'une action. Dans les programmes, on emploie fréquemment le mot « savoir-faire ». Les connaissances procédurales nécessitent un long apprentissage par guidage ou par imitation à partir des connaissances déclaratives. Leur maîtrise progressive s'obtient par l'exercice et par la correction après coup des résultats erronés (Fayol, 1991).

Une troisième approche, suggérée par McTighe (1987), consiste à enseigner au sujet du processus de penser.

### TROISIÈME APPROCHE

#### Enseigner au sujet du processus de penser (*Teaching about thinking*)

Cette troisième approche a récemment généré et continue à générer beaucoup d'intérêt. Dans le milieu scolaire, c'est probablement l'aspect le plus négligé. Ici, l'enseignant, pour aider les élèves, centre davantage ses interventions sur la prise de conscience de leur propre processus de penser. On y explore les habitudes cognitives et les attitudes des élèves. Il importe de privilégier à ce niveau un contexte créateur transdisciplinaire, c'est-à-dire des problèmes à résoudre impliquant des tâches créatrices (Tochon, 1990).

En psychologie cognitive, nous parlons aussi de connaissances générales, de connaissances contextuelles. Ces dernières concernent les conditions et le contexte d'application des connaissances procédurales et de connaissances déclaratives – elles traitent le « quand » et le « pourquoi » de l'apprentissage. Selon McTighe (1987), la connaissance des contextes opportuns pour des décisions reliées aux procédures et aux stratégies pertinentes, relève, en dernière analyse, d'une activité métacognitive qui implique la conscience même de l'élève et l'auto-contrôle de ses processus d'apprentissage.

La théorie des trois approches que préconise McTighe (1987) pour enseigner à penser ou « apprendre à apprendre » n'est pas sans conséquences didactiques. Tochon (1989) propose un modèle de planification de l'enseignement qui permet de mieux les gérer.

#### Conséquences didactiques des trois approches

Après avoir classé les différents moyens pour enseigner à penser en trois approches : « enseigner tout en incitant à penser ; enseigner le processus de penser ; enseigner au sujet du processus de penser », le défi est de trouver des façons de développer ces moyens dans la pratique, non pas en parallèle mais simultanément. La psychologie

cognitive indique que les contenus disciplinaires (connaissances déclaratives) et les habiletés interdisciplinaires (connaissances procédurales et autres) ne devraient pas être séparés de leur exercice transdisciplinaire (fonctionnel, contextualisé).

En dépit des considérations théoriques qui précèdent, les apprenants peuvent offrir des résistances au « apprendre à apprendre ».

#### FACTEURS DE RÉSISTANCE DES APPRENANTS AU « APPRENDRE À APPRENDRE »

Ici nous retrouvons les expériences passées, les habitudes pédagogiques et la relation établie avec les adultes et les pairs.

D'abord, on attribue beaucoup de résistance, voire d'inhibition par rapport à certaines stratégies, aux expériences passées vécues par les apprenants et faites d'échecs répétés, de frustrations parfois oubliées par le sujet et liées à un sentiment d'incompétence : « Il est donc sûr que l'élève en situation d'échec est mis à mal psychologiquement : situation de frustration plus ou moins profonde, dont il cherche à se sortir par des réactions compensatrices, qui sont autant de fuites ». (De La Garanderie, 1982, p. 129)

Ensuite, l'élève en difficulté n'a pas l'habitude d'investir temps et effort à réfléchir sur des événements. De plus, il résiste quand on veut l'obliger à changer de méthode ; cela s'explique par une sorte d'instinct de conservation vitale pédagogique (Feuerstein, 1980 ; De La Garanderie, 1982).

Finalement, chaque élève a vécu une aventure unique, a été impliqué dans des conflits différents, a écrit avec ses parents une histoire singulière qui le rend sensible à la présence de tel adulte et résistant à l'influence de tel autre. Le sexe, l'âge, le mode du rapport à la loi d'un enseignant vont ainsi, selon les circonstances, provoquer chez l'élève des phénomènes d'identification, d'indifférence ou de rejet. De plus, ces phénomènes jouent à l'intérieur d'un groupe d'élèves et font que, à certains moments, l'amitié ou l'hostilité vis-à-vis de pairs déterminent la réussite ou l'échec d'un dispositif dans lequel ils sont impliqués ensemble (Meirieu, 1985).

En conclusion, dans le présent article, nous avons décrit trois approches pour apprendre à apprendre. La première consiste à enseigner tout en incitant l'apprenant à penser ; la seconde, consiste à enseigner de façon explicite le processus de penser ; la troisième, consiste à enseigner à l'apprenant comment prendre conscience de ses

propres processus de penser et enfin, nous avons évoqué les principaux facteurs de résistance au « Apprendre à apprendre ».

Néanmoins, ce qui doit prédominer, de nos jours, plus que jamais, c'est le concept de « tête bien faite ». Selon Tochon (1990), des théoriciens postulent que l'apprentissage des capacités de transfert et de démarches interdisciplinaires est plus important, dans une société en mutation rapide, que l'accumulation de contenus vite périmés. Ce concept de « tête bien faite » s'oppose de plus en plus diamétralement au concept traditionnel de « tête bien pleine » où l'on supposait que des capacités d'organisation cognitive émergeaient de l'accumulation des connaissances.

#### Bibliographie

- BLOOM, Benjamin S., *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*, New York, Longmans, Green, 1956.
- DE LA GARANDERIE, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion, 1982.
- FAYOL, Michel, « La production d'écrits et la psychologie cognitive », dans *Le français aujourd'hui*, n° 93, 1991, p. 21-24.
- FEUERSTEIN, Reuven, *Instrumental Enrichment*, Baltimore, University Park Press, 1980.
- MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui... mais comment ?* Paris, ESF, 1988.
- MEIRIEU, Philippe, *L'école... mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985.
- McTIGHE, James, « Teaching for thinking, of thinking, and about thinking », dans M. Heiman et J. Slomianko (éd.), *Thinking skills instructions : concepts and techniques*, Washington, National Education Association, 1987, p. 24-30.
- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les éditions logiques, 1992.
- TOCHON, François Victor, *Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF, 1990.
- TOCHON, François Victor, « L'atelier d'écriture : du projet aux organisateurs didactiques », dans *Pratiques*, n° 61, 1989, p. 91-109.
- VILLENEUVE, Louise, *Des outils pour apprendre*, Montréal, Saint-Martin, 1991.