élèves ont compris. Quand l'élève est amené, devant des exemples renouvelés aussi longtemps que nécessaire, à interpréter leur signification, à expliquer les raisons de son interprétation et à donner ses propres exemples en les justifiant l'enseignant, comme lui-même, a des points de repère solides pour juger de son niveau de compréhension. Avec le temps et l'expérience, l'élève pourra juger par lui-même... mais comme sa compréhension continuera à s'approfondir il devra toujours chercher une validation. Notre savoir est toujours provisoire, il n'y a pas de savoir définitif. Ayant appris à se poser des questions plutôt que de reproduire des réponses, l'apprenant sait ce qu'il faut chercher. Un tel processus intellectuel qui arrive d'abord comme un phénomène social dans l'interaction familiale ou pédagogique, devient, dans un deuxième temps, selon l'interprétation de Vygotsky un outil intellectuel intériorisé prêt à être utilisé dans toute activité d'apprentissage. Il importe donc de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils possèdent, tous, ces outils dont ils se servent tous les jours et de leur montrer comment ils peuvent mieux s'en servir à l'école. Ce processus métacognitif - acte de revenir sur sa pensée - permet d'en prendre conscience et de s'en servir de façon plus autonome. L'entraînement à l'auto-évaluation et à l'auto-régulation sont des étapes essentielles dans l'apprentissage des concepts car son transfert n'est pas automatique.

Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant, nous l'avons vu, est essentiel et spécifique : être le médiateur entre l'apprenant et le savoir en situant l'apprentissage dans ses dimensions à la fois cognitives, affectives et sociales. Pour mettre en œuvre une telle médiation où la participation active des apprenants est celle qui importe le plus, on ne peut pas faire l'économie d'une préparation assez rigoureuse. Celleci est la condition pour arriver à susciter la réflexion de tous et pour permettre l'accès aux connaissances à une variété de publics. Elle est une condition préalable de l'authenticité et du dynamisme de cette négociation de sens. Mais c'est l'interaction elle-même – ce lieu d'échange et de dialogue, de doute et d'argumentation, d'étonnement et de rapprochements – qui fait évoluer notre compréhension et, en même temps, notre relation au savoir. C'est la richesse de ce processus d'échange – induite par la procédure pédagogique – qui détermine la qualité des concepts appris. Le défi pédagogique se situe là.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTH B.-M., L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Paris, Retz, 1987.
- Barth B.-M., Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension., Paris, Retz, 1993.
- Bruner J.-S., Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir-être, Paris, PUF. 1987.
- Vygotsky L.S., Pensée et langage, Paris. Éditions sociales, 1977, (1934).

Objectif, obstacle et situations d'apprentissage

Philippe Meirieu

Sciences de l'éducation Université Lumière Lyon II

Comprendre comment se pose aujourd'hui la question des situations d'apprentissage impose, me semble-t-il, un détour historique qui permette de mettre en perspective les deux grands mouvements qui ont présidé à l'organisation de ces situations et que je nomme, de manière sans doute un peu caricaturale, le mouvement de didactisation et le mouvement de finalisation. Disons, pour faire simple, que se sont opposées et s'opposent encore aujourd'hui, en matière pédagogique, deux grandes priorités : la première est celle qui insiste sur la nécessité de rationaliser les apprentissages, d'être particulièrement attentif à leur caractère exhaustif et systématique ; la seconde est celle qui met en avant le fait qu'on n'apprend vraiment que ce qui a du sens pour le sujet, que ce qui s'inscrit dans une démarche volontaire et est réinvesti dans une activité librement choisie. Pour rester dans un certain schématisme, disons que le premier mouvement est celui qui a présidé à l'organisation de lieux spécifiques destinés aux apprentissages et encadrés par des formateurs disposant de compétences distinctes des professionnels exerçant dans la « vie active »... ces lieux ont pu, par exemple, s'appeler des « écoles ». Le second mouvement qui, en réalité, existait bien avant le premier, est celui qui justifie l'apprentissage par l'action directe du sujet immergé en situation de production... tel qu'il a pu exister avant la création des « écoles » et tel qu'il a pu être remis à l'ordre du jour par les pédagogues de l'Éducation nouvelle et des « méthodes actives » qui, selon la formule de Dewey définissant ce que l'on nomme aujourd'hui la « pédagogie de projet », affirma bien haut l'importance du learning by doing.

Didactisation et finalisation

L'École, en réalité, n'est pas une institution très ancienne : sous la forme où nous la connaissons, elle a tout au plus deux à trois siècles et, en tant qu'elle se veut systématisée à toute la jeunesse, elle a, tout au plus, un siècle. Est-ce à dire que l'on n'apprenait pas avant la création de l'École ? Non, bien évidemment. Si l'École est récente, l'apprentissage, lui, est vieux comme le monde, vieux comme l'homme lui-même puisque, précisément, l'homme se caractérise par le fait qu'il peut tout apprendre et, même, qu'il doit tout apprendre.

Pourquoi, alors, a-t-on créé l'École ? Pour « raréfier les savoirs » nous a expliqué Yvan Illich, dans son livre célèbre Une société sans école paru en 1971; l'auteur y expliquait que les enseignants, en s'octroyant le monopole de la diffusion des connaissances et de la certification de leur appropriation, avaient introduit un système de sélection draconien là où chacun, auparavant, pouvait s'instruire librement en allant puiser aux sources « naturelles » des savoirs. Certes, Illich décrit ainsi un phénomène qui correspond, sans aucun doute, à une certaine réalité : le formalisme de l'école occidentale tel que nous l'ont décrit les sociologues de la « reproduction », comme Bourdieu et Passeron ou Baudelot et Establet n'est pas très éloigné de la description illichienne ; et la « violence symbolique » qu'exercent, selon eux, les classes sociales favorisées, maîtrisant le langage et les codes sociaux, sur les milieux les plus défavorisés à qui l'on fait croire que, parce qu'ils sont sur la même ligne de départ, ils ont les mêmes chances, est bien une forme subtile et socialement légitime de la « raréfaction » des savoirs. De plus, le développement d'institutions scolaires sur le modèle occidental dans les pays du Tiers Monde a produit, de toute évidence, des effets souvent négatifs, discréditant des savoirs traditionnels parfois fort utiles sans parvenir à transmettre des savoirs nouveaux de manière significative.

Mais, ce qu'Illich ne dit pas, ce qu'il semble ignorer, c'est que, si l'École a été créée, ce n'est pas d'abord dans un esprit de sélection et pour écarter certains individus du savoir, mais c'est bien pour la raison inverse : parce que l'apprentissage par l'imitation et par l'action, le *learning by doing* qui était alors généralisé, ne donnait pas satisfaction.

C'est Coménius, l'auteur de *La grande didactique*, qui explique bien cela dès le XVII^e siècle : dans la réalité, écrit-t-il, quand le compagnon et l'apprenti travaillent ensemble, on ne peut pas satisfaire à la fois l'apprenti et le client... Si on laisse faire l'apprenti, on perd du temps, on gâche du matériel, on mécontente le client ; si, en revanche, c'est le compagnon qui effectue le travail, alors le client sera satisfait mais l'apprenti n'aura rien appris. De plus, cette « réalité » est extrêmement aléatoire : on peut y rencontrer des difficultés considérables avant d'avoir appris à surmonter des difficultés beaucoup plus accessibles que nous nommerions aujourd'hui des « prérequis ». Par ailleurs, les rencontres que l'on fait, toujours dans cette « réalité », sont très conjoncturelles : elles sont liées à la chance qu'on a de vivre certaines situations ou de rencontrer certains per-

sonnages. Enfin et surtout, dans la réalité de la société productive, quand il faut gagner sa vie ou même seulement survivre, on ne peut pas se tromper sans être puni : dans une situation de « travail vrai », il vaut mieux agir à coup sûr, sans risquer son emploi, sa santé, sa propre existence... Il est donc nécessaire d'organiser des lieux où l'on puisse se tromper sans risque, analyser ses propres erreurs pour ne plus les refaire quand les enjeux seront plus importants. Et l'on a trop oublié que c'est d'abord cela l'École : un lieu de l'erreur possible, un lieu du tâtonnement nécessaire, un lieu de l'apprentissage systématique et progressif où l'on échappe à l'aléatoire social.

Coménius inaugure ainsi ce que j'ai nommé un grand mouvement de didactisation des savoirs, mouvement qui sera repris et amplifié par les encyclopédistes: il s'agit d'extraire les savoirs multiples et désordonnés des situations sociales où ils ont été produits pour les présenter de manière systématique et par ordre de complexité croissante. Or, il me semble que – sans doute trop absorbé par la critique de l'École comme outil de sélection sociale – on a trop oublié l'inspiration particulièrement positive de ce mouvement : c'est, en effet, un mouvement contre l'aléatoire, un mouvement contre l'injustice et l'inégalité des rencontres de la vie, un mouvement pour créer un lieu spécifique consacré aux apprentissages et dégagé des contraintes draconiennes de la production. Originellement, l'École c'est fondamentalement cela : une chance offerte à tous de pouvoir apprendre en prenant son temps, sans être assujetti à un contexte familial, professionnel ou géographique précis. L'École – il ne faut pas l'oublier – c'est l'encyclopédie institutionnalisée, encyclopédie dont nos manuels scolaires ne sont que des succédanés plus ou moins réussis.

Pour illustrer la perspective ouverte par les encyclopédistes, on peut facilement prendre l'exemple de l'apprentissage de la langue française qui, comme l'apprentissage de toutes les disciplines, doit être pour eux un apprentissage dégagé des pratiques sociales de référence. Puisque ces pratiques sociales sont multiples, inégalitaires, aléatoires, il faut s'en remettre à des règles unifiées, consensuelles, consacrées, les règles que Jules Grévisse nommera plus tard, avec le succès que l'on sait, les règles du « bon usage ». L'apprentissage du français ne doit donc pas s'appuyer sur les situations de communication réelles des enfants ; tout au contraire, il s'agit de s'en éloigner le plus possible pour imposer des modèles linguistiques qui assurent l'accès à l'universalité d'un langage censé réunir tous les hommes dans la possibilité d'une communication rationnelle. Les instructions officielles de 1866 expliquent ainsi, de manière très précise, que « le devoir est la reproduction par écrit et toujours de mémoire d'un morceau lu et expliqué » ; et on trouverait dans L'apprentissage de l'art d'écrire, publié par Jules Payot en 1913, tous les principes fondateurs de la conception formelle de l'enseignement du français : tout le vocabulaire y est passé en revue selon une présentation ordonnée ainsi que toutes les tournures stylistiques et tous les points grammaticaux. Les manuels scolaires vont s'inspirer longtemps de cette conception puisqu'en 1961, un manuel de la collection Clarac comporte, dans la préface, un texte particulièrement explicite sur ce point:

« L'enfant ne profitera des conseils de ses maîtres et n'arrivera à s'exprimer avec aisance et précision que s'il a d'abord travaillé lui-même à enrichir son vocabulaire. Lui demander de traduire ce qu'il voit et ce qu'il pense avant qu'il se soit entraîné, par des exercices de détail, à résoudre méthodiquement les redoutables problèmes du style, c'est exiger qu'il démontre un théorème avant d'avoir appris la définition du triangle et du cercle ou qu'il joue un morceau de piano sans avoir étudié ses notes ».

On ne peut être plus clair sur le caractère formel de l'apprentissage de la langue et sur les conditions requises pour accéder à une « expression personnelle ».

Dans cette perspective, il est clair que l'enfant doit faire le tour de toutes les règles linguistiques requises à l'intelligence de la pratique littéraire de la langue ; il apprend la grammaire, en partant de la phrase simple pour aller progressivement vers les phrases complexes, il pratique l'analyse et la conjugaison, subit, avec plus ou moins de succès, des leçons de vocabulaire et de stylistique. En principe tout ceci doit bien fonctionner puisque cela est présenté et organisé selon l'« ordre des raisons » à un sujet qui est considéré, quand il entre dans la classe, comme un « sujet de droit », disponible à la sollicitation de la raison qui s'exprime devant lui.

Mais, en réalité, on voit assez vite que tout ce qu'on gagne en rigueur, on risque vite de le perdre en finalisation : les élèves apprennent docilement, mais s'ils n'ont pas le privilège de vivre dans leur environnement familial ou social des situations de communication où ils peuvent réinvestir ce qu'ils apprennent à l'école, ces apprentissages restent purement formels et servent, tout au plus, à réussir certaines épreuves scolaires. Le « sujet de droit » est bien, en réalité, un sujet de fait, mais pas n'importe quel sujet ; il est celui qui a appris très tôt que la fonction première du langage n'était pas la communication mais bien plutôt la « distinction » - comme le dit Pierre Bourdieu -, que l'important n'était pas tellement dans ce que l'on disait mais dans la manière dont on le disait. L'apprentissage du français, comme l'ensemble des règles du « bon usage », n'est ainsi accessible qu'à ceux qui perçoivent l'utilité sociale de ce bon usage, qui connaissent toute la valeur des critères académiques et le peu d'importance - à l'École surtout - des critères fonctionnels... Une anecdote illustrera bien ce propos : si je me promène dans une banlieue populaire de l'Est lyonnais et y rencontre un de mes élèves, s'il me vient l'idée de lui demander de m'écrire rapidement comment aller chez lui, je m'expose à ce qu'il me note quelque chose du genre: « Tu vas tout droit et tu tournes à goche... » Si je lui fais remarquer que le mot « gauche » s'écrit g.a.u.c.h.e., il risque bien de me répondre : « Qu'est-ce que cela peut te faire puisque tu peux aller chez moi ? » Ce n'était, évidemment pas, un bon élève. Un bon élève, convaincu que je n'irai jamais chez lui mais que je veux vérifier son orthographe, ne sachant pas écrire « gauche », aurait écrit « droite » ! Un bon élève aurait su ce qu'est le langage scolaire, il aurait su que les critères académiques y surdéterminent toujours les critères fonctionnels. Or, c'est précisément sur la revalorisation des critères fonctionnels que va se construire une autre approche de la discipline ; et ce sera précisément l'« approche fonctionnelle » mise à l'honneur par tout le mouvement de l'Éducation nouvelle.

Il est ainsi tout à fait significatif que l'apparition de la première new scholl à Abbothsholme, à côté de Londres, ait lieu en 1899, au moment où le projet de l'École encyclopédique était à peine en train de rentrer dans les faits. C'est que Cecil Reddie, son fondateur, avait été frappé par cette évidence : l'enfant n'apprend une langue que si cela s'inscrit dans une dynamique fonctionnelle, dans ce qu'il nomme un « besoin » et qui seul peut donner du sens aux acquisitions de règles techniques qui sont nécessairement secondes. C'est bien la même inspiration fondatrice que l'on va retrouver dans la pédagogie proposée par Freinet comme, aujourd'hui, dans le courant fonctionnaliste d'apprentissage de la lecture défendu par Jean Foucambert ou Éveline Charmeux : « N'écoutons pas ceux qui prétendent que l'on ne peut écrire tant qu'on ne connaît pas à la perfection les règles de grammaire et de syntaxe », écrit Célestin Freinet, (l'École moderne française, 1957, p. 24). Et aussi : « C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables. [...] La part d'exercices formels est toujours inversement proportionnelle à l'activité créatrice », (ibid).

Si nous poursuivons l'exemple de l'apprentissage de la langue, le principe qui va régir, sur ce plan, les « méthodes actives » est donc de partir de situations « vraies » de communication et de ne faire émerger les nécessités d'un travail grammatical ou linguistique que dans la stricte mesure où ce travail est requis par la tâche, s'il émane d'une exigence interne qui lui donne sens. Nous assistons là à une sorte de « marche arrière » par rapport au travail de didactisation, une sorte de retour à une situation « préscolaire » où l'on brise le caractère artificiel de ce que Célestin Freinet nommait la scolastique, pour reconstruire les savoirs à partir des situations sociales que les élèves doivent vivre et investir le plus possible. Alors que, dans l'approche formelle, il fallait dégager l'élève de toutes ses adhérences sociales et psychologiques, l'éloigner de ses intérêts immédiats, l'approche fonctionnelle considère qu'on ne peut partir que du « sujet de fait », même s'il ne s'agit pas de le laisser là où il en est, même et surtout si l'on veut le faire progresser. Il s'agit en fait d'organiser, par des médiations successives, le passage d'un langage spontané et de préoccupations premières à une langue élaborée et à des préoccupations littéraires. Il s'agit d'inscrire des apprentissages dans une dynamique personnelle du sujet.

Les conséquences de la mise en place de telles pratiques ont été incontestablement positives dans le registre de la motivation des élèves ; elles ont, incontestablement, contribué à réconcilier de nombreux élèves avec la pratique de la langue écrite, ce qui n'est pas peu de chose... Mais, assez vite, les praticiens de l'approche fonctionnelle du français – et Freinet lui-même – ont redécouvert ce qui précisément avait fait abandonner cette pratique dans le mouve-

ment même de la création de l'École : dans le « texte libre » proposé par Freinet, quand l'élève ne sait pas dire quelque chose, le plus simple encore est qu'il renonce à le dire et non point qu'il s'engage dans une recherche de vocabulaire. Par ailleurs, l'expression écrite finalisée ne permet pas nécessairement de rencontrer de manière ordonnée toutes les difficultés grammaticales ou linguistiques et, enfin, quand des élèves sont affrontés à une tâche d'écriture collective, rien ne garantit que ce sont les moins compétents – c'est-à-dire ceux qui en ont le plus besoin – qui vont travailler... Tout porte à croire, au contraire, qu'ils vont être mis sur la touche au nom même de la qualité nécessaire du produit fini.

Ainsi, cette pédagogie fonctionnelle, qui mêle beaucoup de générosité à tout autant de naïveté, a donné naissance à une série complexe de « pratiques de groupes » comme la correspondance scolaire, le journal de classe ou d'école, l'écriture en commun de nouvelles ou de romans, la réalisation de pièces de théâtre ou de films de cinéma ; toutes ces activités se caractérisaient par leur insistance sur deux facteurs déterminants : d'une part, la nécessité de faire redécouvrir le besoin d'apprendre au travers d'activités susceptibles de donner sens aux apprentissages et, d'autre part, la volonté de motiver l'élève par le développement d'un esprit de coopération et non de rivalité ou de concurrence.

Car, en réalité, l'étude du comportement des élèves placés dans de telles situations montre bien qu'on rencontre ici deux types d'obstacles qui donnent étrangement raison aux « didacticiens encyclopédistes ». D'abord, on a trop souvent confondu le désir d'apprendre avec le désir de savoir : il est évident qu'un élève placé devant une difficulté dans une tâche qui lui tient à cœur désire surmonter cette difficulté (s'il veut connaître l'heure de diffusion de son feuilleton télévisé préféré et ne sait pas lire, il cherchera néanmoins à s'informer sur les programmes); mais le fait qu'il veuille savoir ne veut pas dire qu'il veuille apprendre : il veut même, la plupart du temps, savoir sans avoir à apprendre ou en apprenant le minimum (ainsi, pour ce qui concerne le feuilleton télévisé, il aura tendance à chercher quelqu'un qui en connaisse l'heure de diffusion ou soit capable de lire le programme à sa place ; il ne verra pas nécessairement l'intérêt d'apprendre à lire lui-même, démarche beaucoup plus longue et fastidieuse). C'est que, on l'oublie trop, l'apprentissage est toujours, dans une situation donnée, le comportement le plus coûteux : coûteux en temps, en énergie, coûteux aussi sur le plan psychologique puisqu'il requiert d'abandonner la recherche immédiate de l'efficacité pour s'engager dans une recherche intellectuelle toujours aléatoire et dont on ignore évidemment à l'avance les satisfactions qu'elle réserve... Ensuite, il faut bien convenir que les objectifs ne se présentent pas, dans la poursuite d'un projet, selon l'ordre de complexité croissante qui permettrait leur assimilation. Des objectifs très complexes peuvent venir très vite, requis par la tâche, bien avant des objectifs plus simples nécessaires néanmoins pour leur compréhension (l'élève qui souhaite rédiger un reportage enthousiaste sur un match de football auquel il a assisté pour le journal de sa classe n'aura pas nécessairement étudié auparavant la technique de l'agrandissement épique... et il ne verra pas immédiatement le caractère utile de cette étude).

Objectif-obstacle et obstacle-objectif

De cet aller-retour où les savoirs ont été d'abord extraits des situations sociales pour y être ensuite réinjectés, que nous reste-t-il aujourd'hui, si ce n'est le sentiment que nous nous trouvons en face de deux principes didactiques contradictoires : un principe de didactisation et un principe de finalisation ? Un principe qui garantit l'acquisition systématique des connaissances mais qui risque de les « faire tourner à vide » et un principe qui garantit l'intégration des savoirs mais qui risque d'amener de graves impasses et d'appauvrir considérablement, par là, les acquisitions de l'élève ?

Pour ma part, je suis convaincu qu'il ne faut sacrifier aucune de ces deux approches mais qu'il y a un enjeu essentiel à réussir à les articuler.

Je crois qu'il faut conserver de l'approche didactique la détermination d'objectifs qu'une analyse rigoureuse a permis d'isoler et de considérer comme des objectifs-noyaux essentiels à atteindre, mais je crois aussi qu'il faut faire émerger ces objectifs dans une démarche qui donne du sens à leur acquisition.

C'est dans cette perspective que vont s'engager, dans les années soixantedix, et pour poursuivre sur l'exemple du français, sous l'impulsion d'Hélène Romian et de groupes de recherche de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), toute une série de travaux qui tentent d'associer des exercices d'« expression » et des exercices de « structuration » : « Au besoin de communiquer, de s'exprimer, envisagé du point de vue de l'élève, se conjuguent les exigences de l'éducateur qui consistent essentiellement à aider l'enfant à progresser par des exercices systématiques d'apprentissage de la langue » (Plan de rénovation du français, 1971.)

Pour notre part, et dans le cadre des recherches que nous menons dans notre laboratoire, nous utilisons de plus en plus, dans nos travaux, l'expression d'objectif-obstacle (empruntée à Jean-Louis Martinand, spécialiste de la didactique de la technologie) pour désigner des objectifs qu'on est capable de faire apparaître à l'occasion d'un obstacle dans la réalisation d'une tâche. Et c'est pour bien marquer le fait que, même si cet objectif est identifié *a priori* par le formateur, il n'est intégré dans une dynamique d'apprentissage que si l'apprenant le découvre comme un moyen de surmonter un obstacle que nous parlons d'obstacle-objectif.

Les situations d'apprentissage

Sur le plan des situations d'apprentissage, un tel objectif-obstacle peut être négocié, à notre sens, de trois manières et s'intégrer donc dans des situations d'alternance, des situations de projet ou des situations-problèmes.

Les situations d'alternance se caractérisent par le fait qu'un sujet est confronté à des tâches d'élaboration (réaliser une pièce de théâtre, rédiger un

reportage ou un compte rendu, etc.), qu'il rencontre là des obstacles et qu'il va ensuite dans des lieux de formation spécifiques travailler avec des ressources formatives (qui peuvent être des personnes ou des documents) pour apprendre à surmonter ces obstacles ; en ce sens, la réussite d'une situation d'alternance tient dans l'articulation du temps de production et du temps de formation, effectués dans des lieux et avec des responsables différents mais fortement reliés par un obstacle-objectif.

Telle que nous venons de la décrire, la situation d'alternance est évidemment idéale : en réalité, dans le concret de l'analyse des pratiques promues sous cette expression, on peut trouver des situations extrêmement diversifiées. En général, nous en distinguons quatre types : l'alternance implicite, qui n'est pas systématiquement organisée et qui permet à un sujet de connecter des problèmes qu'il rencontre à des solutions qu'il découvre sans les avoir cherchées... il s'agit là d'une forme d'apprentissage particulièrement répandue dans notre vie quotidienne ; l'alternance aléatoire, quand sont organisées des activités de formation théorique à côté de stages mais que l'on ne se soucie pas du fait que le travail porte dans les deux cas sur des objets communs ; l'alternance juxtapositive, quand les activités de formation et les stages visent les mêmes objectifs mais s'effectuent sans contacts organisés, en parallèle et que les interactions entre les problèmes posés d'un côté et les réponses proposées de l'autre sont laissées à l'initiative des apprenants ; enfin l'alternance interactive, qui mérite seule, véritablement, le nom d'alternance et qui comporte l'identification d'un obstacle dans l'action, la transformation de l'obstacle en objectif, l'identification des ressources formatives permettant d'atteindre cet objectif et le réinvestissement des acquis dans l'action initiale. Cette « alternance du quatrième type » est, en réalité, relativement peu pratiquée et les analyses montrent qu'elle requiert l'existence et l'usage d'outils de suivi des apprentissages (journaux de bord, par exemple), et d'une concertation régulière et efficace entre les formateurs des « stages » et ceux chargés de la « formation théorique ».

Ce que nous nommons la pédagogie du projet fonctionne sur le même principe que la pédagogie par alternance mais, dans ce cas-là, la séparation des lieux de production et de formation n'est pas aussi étanche : c'est le même formateur qui assure la responsabilité des deux temps et qui juge du moment où les élèves rencontrent un obstacle à leur mesure qu'ils peuvent apprendre à franchir. À ce moment-là, il interrompt la poursuite de la tâche et engage un processus d'apprentissage qui obéit à une autre logique... Il ne s'agit plus de réussir mais bien de comprendre, de comprendre pour pouvoir réussir, certes, mais de prendre le temps et les moyens de comprendre, quitte à assumer un moment la frustration attachée à la suspension de la poursuite de la tâche. En ce sens, le formateur qui pratique la pédagogie du projet doit toujours gérer une tension difficile : finaliser suffisamment l'activité pour engager une dynamique positive et être capable de suspendre l'attraction de cette activité pour prendre le temps d'apprendre et déplacer ainsi la satisfaction narcissique d'identification dans le produit vers une satisfaction, beaucoup plus difficile à repérer, celle d'avoir compris quelque chose et grandi en intelligence.

En réalité, sur le plan de sa conception pédagogique, la situation de projet comporte des problèmes difficiles que l'on ne peut pas passer sous silence : d'abord, il est clair que pour que l'obstacle apparaisse dans la poursuite du projet, il faut que le formateur l'ait défini à l'avance et soit parvenu à trouver un projet mobilisateur qui soit précisément l'occasion de son émergence. Pour le maître, c'est toujours l'objectif qui est premier, c'est en fonction de lui qu'on cherche les obstacles et en fonction d'eux qu'on arrête un projet. Le danger est alors toujours présent de fixer le projet à la place des élèves en fonction des acquisitions qu'on veut leur faire acquérir et de le faire apparaître ainsi comme un prétexte qui ne sera pas vraiment investi. D'autre part, et symétriquement, si on laisse les élèves choisir leur projet, il n'est pas garanti que les bons obstacles vont apparaître et que les apprentissages prévus pourront leur être efficacement articulés. De plus, il est rare qu'un projet ne comporte que des obstacles utiles, franchissables par les élèves et ordonnés par ordre de complexité croissante : ainsi ces instituteurs, qui avaient décidé avec leurs élèves de construire dans la cour de leur école un fortin de bois, pensaient-ils qu'ils pourraient, à cette occasion, leur faire acquérir de nombreux savoirs et savoir-faire dans de nombreux domaines (géométrie, arithmétique, physique, technologie, habiletés psychomotrices, capacités à travailler ensemble, etc.). Or, ils durent accepter le fait que des obstacles très difficiles à franchir apparaissaient très tôt et pouvaient être démobilisateurs alors que des obstacles à la portée des élèves et qui leur auraient permis d'effectuer des progrès significatifs ne pouvaient apparaître que très tardivement. Ils durent donc se résigner à lever eux-mêmes certains obstacles afin d'accéder aux obstacles utiles. Et ainsi, jamais la pratique de la pédagogie du projet ne peut-elle permettre au formateur de faire l'économie d'une évaluation - ou, au moins, d'une estimation - du niveau de développement atteint par les élèves et des obstacles qui représentent pour eux, tout à la fois, une difficulté significative et une difficulté franchissable. Les autres obstacles pourront alors être levés « à l'économie » en faisant appel à des compétences déjà existantes ou à des formules toutes faites ; seuls les « objectifs-obstacles » devront être retenus et engager, quand ils apparaîtront pour les élèves sous forme d'« obstacles-objectifs », une démarche d'apprentissage et de réinvestissement.

La pédagogie des situations-problèmes reprend la même logique que celle de la pédagogie du projet mais compacte encore plus le processus : il s'agit d'organiser un dispositif dans lequel le sujet ne peut pas poursuivre la tâche sans apprendre ce qui a été décidé par le formateur. C'est en effectuant la tâche qu'il effectue l'apprentissage et non en interrompant cette tâche comme précédemment. Un exemple très simple, à nouveau emprunté au domaine du français, illustrera mon propos : des enseignants de français se trouvaient récemment au travail avec moi et devaient faire face à un public de très bas niveau qui ne maîtrisait que très peu de vocabulaire. Comment faire pour lui faire acquérir ce vocabulaire ? L'approche strictement didactique, au sens formel de ce terme, proposerait de faire apprendre des listes de mots ou exhorterait les élèves à lire Rabelais ou Chateaubriand... sans grand succès, on s'en doute. L'approche fonctionnelle proposerait à ces élèves de rédiger des textes libres selon leur

inspiration du moment... mais avec le risque que, disposant de très peu de vocabulaire, ces élèves n'écrivent que des textes particulièrement pauvres. Une situation-problème possible sera, par exemple, d'utiliser le lipogramme (une technique proposée par le groupe Oulipo et illustrée brillamment par Georges Pérec dans *La disparition*) et de demander aux élèves de rédiger un feuilleton mais en leur interdisant une lettre pour chaque épisode ; pendant ce temps, évidemment, on mettra à leur disposition des séries multiples de dictionnaires qu'ils pourront utiliser à leur gré. On finalise ainsi l'activité des élèves tout en inscrivant au cœur même de cette activité des acquisitions fondamentales pour eux.

Au total, l'élaboration d'une situation d'apprentissage articulant une rationalisation raisonnée et progressive des acquisitions ainsi qu'une finalisation et un réinvestissement des savoirs requiert que l'on se pose une série de questions essentielles :

- quel est mon objectif ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'élève qui représente un palier de développement cognitif qui soit pour lui, tout à la fois accessible et décisif ?
- quelle tâche puis-je proposer qui mobilise l'élève et qui requière, pour être menée à bien, de surmonter des obstacles grâce aux acquisitions que je me suis données comme objectif?
- quel dispositif dois-je mettre en place, au moment où l'élève rencontre un obstacle, pour lui permettre d'effectuer l'acquisition correspondante ? Quelles ressources dois-je mettre à sa disposition ? Quelles contraintes faut-il introduire pour l'empêcher de contourner l'apprentissage ?
- comment organiser le réinvestissement des acquis et leur repérage ?
 Comment permettre à l'élève de distinguer ce qu'il a fabriqué (un « produit » nécessairement éphémère) de ce qu'il a appris (une habileté mentale stabilisée et reproductible en face de problèmes de même nature) ?

Conclusion

Mais quoi qu'il en soit, et malgré les efforts nécessaires de la réflexion pédagogique qui peut encore beaucoup progresser sur ces questions, il me semble de plus en plus évident que la tension dont je suis parti entre didactisation et finalisation est, à bien des égards, indépassable. Il n'y a pas véritablement de compromis possible entre elles autrement que sur le papier et dans les échafaudages théoriques. Le praticien qui veut faire apprendre se trouve toujours, lui, confronté à ces deux exigences et il me semble que toute son attention doit porter sur l'introduction de celle qui risque d'être oubliée... Le pédagogique s'avère ainsi, une fois de plus, vivre de tension plus que de continuité, de dialectique plus que d'uniformité... Et c'est pourquoi, sans doute, il convient de le réinstituer sans cesse contre toutes les tentations de le réduire à l'une de ses composantes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI J-P., L'école pour apprendre, Paris, ESF Editeur, 1992.

DEVELAY M., De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF éditeur, 1992.

MARTINAND J.-L., Connaître et transformer la matière, Berne et Francfort, Peter Lang, 1986.

MEIRIEU Ph., Apprendre en groupe ? 2 t., 5e éd. Lyon, Chronique sociale, 1993.

MEIRIEU Ph., Apprendre, oui... mais comment ?, 10e éd., Paris, ESF éditeur, 1993.

Meirieu Ph., Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 6e éd., Paris, ESF éditeur, 1992.