

Savoir d'expérience et savoir théorique

Pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience

Gérard Artaud

Volume 7, Number 1, Winter 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900321ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900321ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(1), 135–151. <https://doi.org/10.7202/900321ar>

Article abstract

A methodology whose only goal is the systematic assimilation of curriculum content does not allow the student to exercise his creative ability in the learning process. To overcome this constraint in teacher-directed instruction we advocate methodologies no longer based on the idea of externally structured learning in reference to the intrinsic nature of the subject matter but guided by the learner's experience. But, we realize today that establishing learner experience as an undisputed guide in education involves major risks. To surmount this antinomy between teacher-directed and learner-directed instruction this article proposes an approach based on the dialectic relation that exists, in all learning processes, between two kinds of knowledge: knowledge from the learner's experience and theoretic knowledge conveyed by the curriculum.

Savoir d'expérience et savoir théorique

Pour une méthodologie de l'enseignement
basée sur l'ouverture à l'expérience.

Gérard Artaud*

Résumé — Un enseignement qui n'aurait d'autre but que de faire assimiler des contenus systématisés dans un programme ne permettrait pas à l'étudiant d'exercer son pouvoir créateur dans l'acte de connaître. C'est pour remédier à cette carence de l'enseignement de type magistral que l'on a préconisé des méthodes basées sur la conception d'un apprentissage non plus structuré de l'extérieur en référence à la logique interne de la matière, mais guidé par l'expérience de l'apprenant. Mais on réalise aujourd'hui que le fait d'ériger l'expérience de l'apprenant en guide incontesté de l'apprentissage comporte aussi des risques majeurs. C'est dans le but de dépasser cette antinomie entre enseignement magistral et autoapprentissage que le présent article propose une démarche basée sur la relation dialectique qui s'établit, en tout processus d'apprentissage, entre deux ordres de savoir : le savoir d'expérience de l'apprenant et le savoir théorique véhiculé dans les programmes.

Abstract — A methodology whose only goal is the systematic assimilation of curriculum content does not allow the student to exercise his creative ability in the learning process. To overcome this constraint in teacher-directed instruction we advocate methodologies no longer based on the idea of externally structured learning in reference to the intrinsic nature of the subject matter but guided by the learner's experience. But, we realize today that establishing learner experience as an undisputed guide in education involves major risks. To surmount this antinomy between teacher-directed and learner-directed instruction this article proposes an approach based on the dialectic relation that exists, in all learning processes, between two kinds of knowledge : knowledge from the learner's experience and theoretic knowledge conveyed by the curriculum.

Resumen — Una enseñanza que no tenga otra meta que la de hacer asimilar contenidos sistematizados en un programa no permitiría al estudiante el ejercer su poder creador en el acto de conocer. Para remediar esta carencia de la enseñanza de tipo magistral es que se han preconizado métodos basados en la concepción de un aprendizaje no estructurado desde el exterior en referencia a la lógica interna de la materia, sino guiado por la experiencia de quien aprende. Sin embargo, hoy en día se constata que el hecho de erigir a la experiencia de quien aprende como guía incontestable del aprendizaje conlleva también riesgos mayores. Es precisamente con la finalidad de sobrepasar esta antinomia entre enseñanza magistral y auto-aprendizaje que el presente artículo propone un procedimiento basado en la relación dialéctica que se establece, en todo proceso de aprendizaje entre dos órdenes del saber : el saber de la experiencia de quien aprende y el saber teórico transmitido en los programas.

Zusammenfassung — Ein Unterricht, der ausschliesslich auf die Aneignung von in einem Lehrplan systematisch geordneten Inhalten zielen würde, liesse dem Studierenden nicht die Möglichkeit, im Erkenntnisvorgang seine schöpferische Kraft zu betätigen. Um diesem Mangel des Lehrvortrags

* Artaud, Gérard : professeur, Université d'Ottawa.

abzuhelfen, hat man Methoden vertreten, die sich auf den Begriff eines Lernvorgangs stützen, der nicht mehr von aussen her in Bezug auf die innere Logik des Stoffes aufgebaut ist, sondern von der Erfahrung des Lernenden gelenkt wird. Heute jedoch erkennt man, dass die Aufrichtung der Erfahrung des Lernenden als unbestrittene Führerin des Lernvorgangs auch bedeutende Risiken einschliesst. In der Bemühung, diese Antinomie zwischen Lehrvortrag und Selbsttätigkeit des Lernenden zu überwinden, schlägt der Artikel ein Verfahren vor, das sich auf die in jedem Lernvorgang enthaltene dialektische Beziehung zwischen zwei Arten von Wissen gründet : das Erfahrungswissen des Lernenden und das im Lehrplan vermittelte theoretische Wissen.

De nombreux professeurs éprouvent aujourd'hui, dans l'exercice de leur fonction, un malaise croissant qui engendre une véritable crise d'identité professionnelle. Cela les conduit à mettre en œuvre de nouvelles méthodologies dans lesquelles le traditionnel cours magistral tend à s'estomper pour laisser place à des travaux de groupe où les étudiants retrouvent la possibilité de construire leur savoir à travers l'échange de leurs expériences et la confrontation de leurs idées. Le but de cet article est de proposer une réflexion qui permette de mieux situer la source de ce malaise et de mettre à jour certains problèmes soulevés par l'utilisation de ces méthodes. Cette réflexion part d'une expérience d'enseignement universitaire dans le domaine de la formation et du recyclage des enseignants et c'est dans ce domaine qu'elle trouve naturellement son champ d'application. Mais il va de soi que ce qui est dit ici à propos de l'enseignement universitaire peut être transposé aux autres niveaux d'enseignement.

Le malaise dont il est question ici, nous l'avons tous plus ou moins ressenti, quand, au sortir de ces journées d'examen qui viennent clôturer l'année académique, après avoir entendu nos étudiants nous reformuler plus ou moins fidèlement les définitions et les théories que nous leur avons enseignées, nous nous posions la question de savoir en quoi ce bagage de connaissances pourrait les aider à faire face aux exigences de la vie professionnelle et de l'adaptation sociale. Il s'en fallait de peu alors que nous ne reprenions à notre compte les affirmations paradoxales de Carl Rogers : « Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité... La conséquence de ce qui précède est que mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt » (C. Rogers, 1967, p. 198). Mais nous pressentions en même temps que le fait d'endosser de telles conclusions entraînait une remise en question radicale de notre rôle et une redéfinition onéreuse de notre identité professionnelle. Si cela ne sert à rien d'enseigner, à quoi servons-nous ? Comment allons-nous nous resituer à l'intérieur du processus d'apprentissage ? Allons-nous devoir faire abstraction du programme pour laisser à nos étudiants le soin d'élaborer leurs propres contenus à partir de leurs intérêts du moment, prenant ainsi acte de leur méfiance à l'égard de la réflexion théorique et de leur tendance à ériger leur expérience vécue ici et maintenant en guide incontesté de leur apprentissage ?

De l'enseignement magistral à l'autoapprentissage

Il faut bien reconnaître que l'inconfort d'une telle situation nous fait continuellement osciller entre deux solutions extrêmes.

Le recours au mode traditionnel d'enseigner nous procure évidemment la sécurité du programme qui organise les contenus de connaissance selon une séquence préétablie.

Nous savons où nous allons et où nous voulons mener nos étudiants. Nous aurons ainsi la satisfaction d'avoir couvert ce champ de connaissance jugé indispensable à l'acquisition de la compétence professionnelle. Nous avons l'initiative du processus et notre maîtrise de la matière à enseigner nous confère le pouvoir de faire passer l'étudiant de l'ignorance au savoir. Nous optons alors pour un type d'enseignement conçu en terme de transmission d'un savoir, symbolisé dans le cours universitaire donné devant un vaste amphithéâtre, dans lequel l'étudiant n'a d'autre activité que d'écouter le monologue du maître, en sachant qu'il sera jugé sur son aptitude à le reproduire le plus fidèlement possible au jour de l'examen. Pierre Angers a parlé au sujet de cet enseignement d'un « investissement du sujet par l'objet » : « l'objet de connaissance, écrit-il, est un donné achevé, immuable, dont l'existence est indépendante de l'acte de connaître... Il se présente à un sujet dont la conscience ne peut que le recevoir passivement et le reproduire en elle-même dans une image fixée, sans prendre une distance critique à son endroit » (Angers, 1976, p. 44).

Il serait évidemment exagéré de dire que ce mode d'enseignement nie l'activité de l'apprenant : que l'on songe à l'effort qu'il doit fournir pour maîtriser les concepts et les théories en vue des examens. Mais il n'en demeure pas moins qu'il réduit cette activité à un travail d'assimilation de la pensée adéquate, sans laisser au sujet récepteur de cette pensée la possibilité de l'interroger et de la reconstruire à partir de sa propre expérience. La méthodologie mise en œuvre, qui n'a d'autre but que de rendre plus efficace la transmission du savoir, finit par stériliser cette créativité que l'apprenant devrait normalement déployer dans l'apprentissage. Et le savoir ainsi assimilé, voire même uniquement mémorisé sous la pression du contrôle à venir, risque fort de demeurer un savoir étranger à la personnalité ou un bagage encombrant dont on va se débarrasser le moment venu. N'est-il pas d'ailleurs souvent stocké dans ces morceaux de notes de retranscription des cours qui dorment dans les filières parce qu'elles paraissent sans utilité pour l'action et pour la vie ? Cela vient de ce qu'il n'a pas pu rejoindre des questions qui surgissent de l'expérience de l'apprenant, de ce que ce dernier s'est senti envahi de réponses toutes faites à des questions que d'autres se sont posées et qu'il ne se pose pas forcément de la même manière, de ce que l'abondance des réponses reçues a fini par étouffer ses propres questions. Il est capable de restituer le savoir reçu mais sa créativité s'est atrophiée. « Les manuels et les leçons, écrit John Dewey, nous apportent les découvertes des autres et semblent ainsi nous offrir un raccourci dans la voie du savoir ; mais en fait il n'en résulte qu'un vain psittacisme et non la compréhension des idées et des faits... le sens de la réalité s'en trouve obscurci » (Dewey, 1930, p. 26).

C'est pour remédier à la carence de cet enseignement traditionnel de type magistral et pour redonner à l'activité du sujet, dans le processus d'acquisition du savoir, toute la dimension qui lui revient, que l'on a eu recours au concept d'autoapprentissage. Ici, c'est l'apprenant qui reprend l'initiative d'un processus dans lequel le maître, renonçant à son pouvoir, vient s'insérer à la façon d'un instrument auquel on a recours selon les besoins du moment, comme on a recours à un manuel ou à un fichier. Le maître devient alors le document vivant à la disposition des étudiants ou l'expert que l'on consulte. Pour Pierre Angers, ce mode d'apprentissage est caractérisé par la domination du sujet sur

l'objet. La problématique précédente est totalement renversée : c'est le primat de la subjectivité. « Il n'y a pas de programme au sens rigoureux du terme... l'apprenant choisit la matière de son étude au gré de ses intérêts et préférences sans se soucier des exigences internes de la matière et sans se préoccuper de la solidité de sa formation. La logique de la discipline est subordonnée à l'arbitraire de l'individu... L'enseignant ne remplit alors qu'un rôle accessoire et épisodique : il n'a pas à développer un style d'intervention cohérent et continu en vue de maintenir l'apprenant en interaction constante avec une discipline qui le conduirait à des apprentissages systématiques » (Angers, 1976, pp. 57 et 59). Ce nouveau type d'apprentissage présente en effet de graves inconvénients et nous sommes conduits à nous interroger, comme enseignants, sur la validité du rôle qui nous est dévolu. Peut-on ainsi renoncer aux apprentissages systématiques sans mettre gravement en cause l'acquisition de la compétence professionnelle ? L'arsenal conceptuel de la discipline étudiée peut-il être sélectionné à volonté au gré des intérêts, des besoins et des questions que se posent ou ne se posent pas les élèves ? L'expérience subjective de l'apprenant peut-elle vraiment être considérée, comme le prétend Carl Rogers, comme le seul guide de l'apprentissage ? On a, bien sûr, éliminé le risque d'une accumulation d'un savoir étranger à l'élève et qui demeurerait à la superficie de sa personnalité. Mais ne va-t-on pas courir le risque de voir l'apprenant se contenter d'un savoir partiel et insuffisamment organisé ?

Ce qui frappe, dans ce mouvement oscillatoire entre deux types d'enseignement, c'est qu'il nous manifeste une tendance du maître et de l'élève à s'exclure mutuellement comme sujets de connaissance. Si le maître s'affirme comme dépositaire du savoir, l'élève doit s'effacer. Et l'élève ne semble pouvoir retrouver son activité créatrice dans le processus d'acquisition du savoir qu'au prix du retrait du maître. Tout se passe comme si les projets personnels de l'un et l'autre étaient définitivement inconciliables, comme si l'un ne pouvait s'affirmer qu'au détriment de l'autre. Peut-être serons-nous mieux en mesure de dépasser cette antinomie et de resituer le maître et l'élève comme personnes à part entière dans le processus enseigner-apprendre si nous tentons d'approfondir la relation qui s'établit, au sein de ce processus, entre deux ordres de savoir : le savoir d'expérience que l'élève possède déjà et le savoir théorique qui est contenu dans les manuels et dispensé dans les cours.

Savoir d'expérience et savoir théorique

Cette distinction des deux savoirs est empruntée au réformateur allemand Kerschensteiner pour qui l'enseignement traditionnel provoque chez l'élève une solution de continuité entre le monde de son expérience pratique à partir duquel il a déjà élaboré un savoir et le monde du savoir inculqué du dehors. Il reproche à l'école de remplacer le « savoir d'expérience » par un savoir livresque qui demeure étranger à l'élève et sans prise sur sa personnalité en croissance : « Les notions, écrit-il, qui, au lieu de s'élever de l'intérieur et du tréfonds de l'esprit, viennent exclusivement d'en haut et de l'extérieur sans rencontrer devant elles quelque impression déposée à un niveau plus profond d'expérience pratique et avec laquelle elles seraient susceptibles de s'amalgamer, ne

possèdent pas la moindre vertu formatrice pour notre être » (Kerschensteiner, 1907, p. 30).

Le savoir d'expérience est donc ce savoir que l'apprenant possède déjà sur l'objet de connaissance avant même qu'il ne soit exposé à cet ensemble de connaissances théoriques sur le même objet qui ont été structurées dans un programme. Ce savoir est déjà porteur d'une série de représentations élaborées à partir des réactions affectives de l'individu en contact direct avec la réalité, de ses premières perceptions du monde environnant, des informations multiples et diffuses qui l'ont déjà assailli et de tous les modèles de la culture qui l'a imprégné. Quand, par exemple, des parents sont confrontés pour la première fois à la tâche de l'éducation de leur enfant, ils possèdent déjà sur ce sujet un savoir d'expérience qui s'enracine dans l'éducation qu'ils ont eux-mêmes vécue, qui est constitué par les techniques d'élevage élaborées par les générations antérieures et qui véhicule une représentation de l'enfant, du type d'homme qu'il doit devenir, du rôle que l'adulte doit jouer pour lui faire atteindre ce but. Ce savoir comporte à la fois ses limites et ses richesses. Il est fragmentaire et, faute d'avoir établi des liens logiques entre la masse des données empiriques qui le constituent, demeure inorganisé. La représentation qu'il se fait de la réalité peut entraîner une distorsion de cette même réalité : avant que ne s'élaborent les théories de Galilée et de Copernic, les hommes se représentaient la terre comme une surface plate, surplombée de la voûte céleste et se situant au centre de l'univers. Mais il est aussi porteur d'intuitions qui, par-delà les perceptions immédiates, permettent d'entrevoir les richesses et les possibilités du réel : quand Jean-Jacques Rousseau a parlé de « laisser l'enfance mûrir dans l'enfant », il élaborait, à partir d'une intuition jaillie de son expérience, une nouvelle représentation de l'enfant que les découvertes de la psychologie génétique ne feront que confirmer par la suite et Rollo May nous a montré comment certains mythes grecs émanaient d'une intuition de mécanismes psychiques que la psychologie des profondeurs ne fera que mettre à jour en les explicitant. Enfin le savoir d'expérience est porteur de toute la richesse des questions demeurrées sans réponses que l'individu s'est posées au contact de la réalité et qui constituent l'élément moteur de son processus d'acquisition du savoir.

Le savoir théorique répond au besoin de comprendre en établissant des relations de cause à effet. Il permet ainsi d'accéder à une vision panoramique de la réalité qui conduit l'individu à prendre du recul par rapport à son expérience. En organisant ainsi le savoir d'expérience, le savoir théorique permet d'en corriger les distorsions, de répondre à certaines des questions qu'il a suscitées, de mettre à jour le contenu de certaines intuitions qu'il véhicule. Dans l'élaboration de ce nouveau savoir, le théoricien part en effet de questions auxquelles son savoir d'expérience ne peut apporter de réponses satisfaisantes ; il part d'une intuition qui est venue bousculer la représentation existante et qu'il veut soumettre à vérification. En cherchant ainsi à mieux comprendre ce qu'il a sous les yeux, il construit de nouveaux concepts et les organise dans une structure d'ensemble qui est une représentation simplifiée et symbolique de la réalité : « Simplifiée en ce sens qu'elle réduit la masse confuse des données empiriques à leur structure rationnelle cohérente : symbolique en ce sens qu'elle construit sous forme de propositions et de symboles

étroitement reliés la logique de la réalité que l'on cherche à schématiser pour en mieux saisir la cohérence interne » (Angers, 1976, p. 27). Ainsi, pour utiliser une symbolique spatiale, le mouvement qui conduit au savoir théorique procède de bas en haut. Il part de l'expérience et du savoir qui s'y élabore pour parvenir à un nouveau savoir qui situe cette même expérience dans des perspectives plus vastes et permet de s'en faire une représentation cohérente et généralisable.

Mais quand il s'agit de transmettre ce nouveau savoir c'est le mouvement inverse qui s'amorce : on procède de haut en bas. Et il arrive la plupart du temps que l'acte de transmission de ce savoir tende à faire abstraction du processus qui a conduit à son élaboration. Ce savoir ainsi érigé en totalité achevée et immuable a évidemment l'avantage de présenter un raccourci qui permet à celui qui l'assimile d'accéder d'emblée à une nouvelle représentation des données de son expérience. Mais c'est un raccourci illusoire, car, à vouloir ainsi faire l'économie du temps, on vide le savoir de la signification qu'il revêtait aux yeux de celui qui l'a construit ; on finit par imposer comme allant de soi des conclusions dont on a oublié les prémisses ; on fait assimiler à l'apprenant la théorie de Newton sans lui laisser le temps de s'étonner avec lui devant la pomme qui tombe de l'arbre ; on fait fi des expériences de l'apprenant et des questions qu'elle a suscitées pour imposer à son intelligence des cadres d'interprétation préfabriqués : « Les expériences et les connaissances d'autrui qui nous sont transmises et que nous assimilons par un travail réceptif n'ont de signification pour notre vie psychique que dans la mesure où elles rencontrent des expériences propres de nature analogue » (Kerschensteiner, 1907, p. 52). Les deux savoirs se développent alors selon deux lignes parallèles : le premier demeure à l'état embryonnaire et inorganisé, le second n'a pas prise sur la réalité. C'est ainsi que s'instaure le divorce dénoncé par Foerster entre « Une vie sans pensée et une pensée sans vie » (Foerster, 1967, p. 76).

Dans son étude sur la pensée et le langage (*Thought and language*, 1962), le psychologue russe Vygotsky procède à une analyse semblable en établissant une distinction, qui rejoint par certains côtés celle de Kerschensteiner, entre deux types de concepts : les concepts spontanés ou non scientifiques et les concepts non spontanés ou scientifiques. Ces deux types de concept naissent de deux sources différentes : les premiers sont formés à partir de situations concrètes dans lesquelles l'individu fait l'expérience de la découverte de soi et de son environnement ; les seconds, qui sont d'abord assimilés comme des formulations verbales, sont acquis par l'apprentissage scolaire. C'est par une interaction permanente entre ces deux types de concepts que la pensée se développe. En effet, si l'on veut enseigner directement ces concepts scientifiques sans tenir compte du niveau de développement des concepts spontanés, on risque de faire mémoriser à l'apprenant des mots vides de sens ou de meubler son esprit d'abstractions sans référence à la réalité. Il est donc nécessaire de laisser les concepts spontanés se développer et atteindre un certain niveau d'élaboration pour qu'ils puissent fournir aux concepts scientifiques les structures nécessaires à leur application dans le concret. « Il arrive en effet que, parce qu'ils ne reposent que sur une faible base de connaissance concrète, les concepts scientifiques s'écartent de leur contenu pour ne former qu'un ensemble de formulations verbales vides

de sens... Il en résulte un amalgame de mots qui camoufle un vide de connaissances réelles » (Desjarlais, 1975, p. 203). Inversement si le concept spontané n'est pas raffiné par le concept scientifique, il demeure à l'état d'ébauche et ne peut constituer une représentation cohérente et généralisable de la réalité. « Bien que Vygotsky semble favoriser la méthode de découverte, il accentue plutôt les insuffisances des concepts spontanés. Un type d'éducation où l'élève apprend en étant livré entièrement à lui-même semble connaître des limites internes. Il doit y avoir un développement correspondant depuis le haut vers le bas : l'imposition d'un système au moyen de l'instruction afin que les concepts puissent être conçus au niveau de la conscience et donc devenir plus généralisables » (Desjarlais, 1975, p. 205). L'acte de transmission de la connaissance doit donc tenir compte des exigences inhérentes à cette interaction des deux concepts : il doit communiquer à l'apprenant le savoir théorique qui lui est indispensable, mais ne peut avoir de vertu formatrice pour son esprit et sa personnalité que s'il lui permet de reconquérir par son effort et à partir de son expérience personnelle ce savoir élaboré en dehors de lui, que si, plutôt que de chercher à tout prix un raccourci, il lui laisse le temps de parcourir par lui-même une partie du chemin qui a conduit à ce savoir.

L'unité dialectique des deux savoirs

Les méthodes d'enseignement de type magistral et les méthodes basées sur le concept d'autoapprentissage se sont respectivement branchées sur l'un ou l'autre de ces deux savoirs, sans parvenir à établir la nécessaire interaction entre les deux. S'il arrive à l'enseignement magistral de faire appel à l'expérience subjective de l'apprenant, c'est dans une intention bien précise : celle d'assurer une meilleure efficacité de la transmission des contenus en suscitant le désir d'apprendre ou de parvenir à une meilleure compréhension des notions théoriques en se référant à des exemples et à des situations de la vie courante. L'expérience n'est pas ici considérée comme le lieu où s'élabore un premier savoir, elle est soigneusement sollicitée de telle manière que l'apprenant en vienne à désirer la maîtrise des contenus que l'on veut lui inculquer. Le savoir d'expérience n'est pas vraiment pris en considération et n'entre pas vraiment en interaction avec un savoir théorique conçu comme un tout achevé. Le temps qui pourrait être consacré à explorer le savoir d'expérience et à inventorier les questions et les intuitions qu'il recèle est considéré comme un ralentissement inutile du processus d'apprentissage, et la distance critique par rapport aux contenus que ce savoir viendrait instaurer chez l'apprenant est considérée comme un obstacle à la mise en œuvre du programme et une menace à son intégrité. De son côté, si la méthode basée sur l'autoapprentissage fait appel au maître comme détenteur d'un savoir utile, c'est uniquement selon les besoins du moment et au gré des questions posées. Le savoir théorique cesse alors d'être considéré comme un tout cohérent qui doit être soumis à des apprentissages systématiques ; il est trié et morcelé en regard des intérêts de l'apprenant. Dans l'un et l'autre cas, l'un des deux savoirs ne garde pas la consistance qui lui est propre : il y a absorption de l'un par l'autre. Il est donc nécessaire de donner à chacun de ces deux savoirs toute l'extension qui lui revient si l'on veut baser une méthodologie de l'enseignement sur leur interaction.

C'est dans cette direction que s'engage Georges Snyders en concluant sa critique des pédagogies non directives. Il entend baser le style d'éducation qu'il préconise sur cette interaction des deux savoirs en recherchant une unité dialectique entre ce qu'il appelle « un mouvement de continuité et un mouvement de rupture ». Il est évident, selon lui, qu'un enseignant qui veut rendre ses contenus significatifs pour l'apprenant doit mettre ces contenus en continuité avec son expérience, pour que l'apprenant les ressentent comme une aide dans son effort pour vivre et pour connaître. « Pour que les contenus, écrit-il, apportent à l'élève élucidation, clarification, explication de ce qu'il ressent, la condition essentielle est qu'ils se placent en continuité avec son expérience... Un maître doit se donner comme but explicite que le vécu de l'élève parvienne à prendre forme » (Snyders, 1973, p. 277). Mais il est en même temps nécessaire que les contenus soient en rupture avec cette expérience, car les réponses auxquelles l'élève aspire, il n'y parviendra pas seul, par ses propres forces. Le savoir théorique apparaît, dans cette perspective, comme l'élément nouveau qui vient faire éclater les limites trop étroites dans lesquelles le savoir d'expérience s'enferme inévitablement. C'est en ce sens que l'on doit parler d'une rupture nécessaire : les contenus ne sont pas soumis à l'expérience, ils l'acheminent vers un dépassement. L'expérience de l'apprenant a besoin de ces contenus « pour sortir de l'approximation, se débarrasser des stéréotypes, parvenir à la synthèse des mille événements qu'il a perçus, se dégager de la pression diffuse des idées dominantes » (Snyders, 1973, p. 277). C'est cette même dialectique entre continuité et rupture que l'on retrouve dans le « modèle interactionnel » proposé par Pierre Angers qui entend laisser à la démarche de l'apprenant la possibilité de se déployer selon le dynamisme qui lui est propre sans renoncer aux exigences de la logique de la matière à laquelle il est confronté : « Les deux termes doivent conserver leur plénitude et leur densité : le s'éduquant, l'usage complet de ses pouvoirs de connaissance, et la discipline, l'intégrité des exigences... Il s'agit donc de concevoir le rapport des deux termes dans une perspective où le dynamisme du s'éduquant émerge progressivement à sa conscience... Au sein de cheminement, la logique de la discipline se dessine en des traits toujours plus nets et devient aux yeux du s'éduquant significative et opérante » (Angers, 1976, p. 65). Là encore, le mouvement de rupture apparaît dans ce processus d'acquisition du savoir : s'il est vrai que les apprentissages systématiques, nécessaires à la maîtrise des contenus, deviennent plus significatifs pour le s'éduquant à mesure que son expérience se déploie, il n'en demeure pas moins que la discipline étudiée garde l'intégrité de ses exigences et n'est pas soumise aux fluctuations de l'expérience. Tout se passe comme si le savoir d'expérience, en se heurtant dans son déploiement même à ses propres limites et aux questions sans réponses qu'il a engendrées, suscitait dans la conscience de l'apprenant le besoin d'un autre savoir qui ne s'inscrit pas forcément dans la continuité de son expérience et doit être assimilé sans que l'on porte atteinte à sa logique interne.

Cette relation dialectique entre le mouvement de continuité et le mouvement de rupture n'est pas sans évoquer le rapport que Carl Rogers établit, dans sa théorie de la personnalité, entre le *self concept* et l'*experiencing* et d'où il dégage sa conception de l'apprentissage significatif. Si l'image de soi, qui est la part du psychisme admise à la

conscience et qui se présente comme un tout organisé et cohérent, est continuellement en train d'évoluer, c'est parce qu'elle est continuellement soumise à modification par des éléments nouveaux qui surgissent de l'expérience subjective. Autrement dit, la tendance actualisante de l'organisme pousse sans cesse vers la conscience des éléments de l'expérience qui n'ont pas encore été symbolisés et qui ne peuvent s'intégrer à l'image de soi sans la remanier parfois profondément. C'est ainsi que s'établit un rapport dialectique entre la structure de l'image de soi qui tend à se maintenir et de nouveaux aspects du psychisme qui, en tentant de s'y intégrer, menacent de la faire éclater pour donner naissance à une structure plus englobante : « La conjugaison de ces deux facteurs — la tendance à l'actualisation et la notion du moi — détermine le comportement. La première représente le facteur dynamique, la seconde représente le facteur régulateur. L'une fournit donc l'énergie : l'autre la direction » (Rogers, 1969, p. 34). On peut comprendre aisément que cela n'aille pas sans une résistance du moi, manifestée par sa tendance à sélectionner, déformer ou intercepter une expérience perçue comme une menace et un facteur de perturbation. C'est seulement s'il parvient à surmonter cette résistance et à s'ouvrir à son expérience que l'individu peut assumer son propre changement. Pour Rogers, le processus de croissance de la personnalité et celui de l'acquisition du savoir se déploient selon les mêmes modalités et c'est seulement si un rapport du même ordre s'établit entre l'expérience de l'apprenant et le savoir théorique à assimiler que l'apprentissage devient significatif. Cette analyse comporte évidemment le risque de donner au savoir d'expérience une place tellement prédominante que l'expérience de l'apprenant finisse par être considérée comme le seul guide de l'apprentissage. Elle présente toutefois l'avantage de remettre en lumière un aspect insuffisamment explicité des analyses précédentes en montrant comment le savoir théorique lui-même n'est pas un savoir achevé une fois pour toutes et immuable mais doit être à son tour remis en question et remanié à partir des éléments nouveaux qui proviennent d'une expérience en continuelle évolution.

De même que l'image de soi structure l'expérience en la symbolisant, le savoir théorique apporte au savoir d'expérience la structure indispensable à l'organisation des connaissances acquises sur l'objet à connaître et lui permet de s'intégrer dans une forme nouvelle qui en élargit les perspectives. Mais de son côté, le savoir d'expérience interroge sans cesse le savoir déjà construit et l'oblige à se remanier en intégrant les données d'une expérience qu'il a tendance à rejeter en se durcissant dans une structure qui se veut invulnérable. Si l'on ne tient pas compte de ce double rapport, on risque d'aboutir soit à une sorte d'impérialisme scientifique, basé sur le règne du produit fini et de la pensée élaborée, qui bloque la possibilité de se poser des questions et de remettre en cause le savoir acquis, soit à une sorte d'immersion dans une expérience subjective non structurée qui ne permet pas l'accès à un savoir organisé. Mais, dans le cas où ce double rapport s'établit, l'apprenant perçoit à la fois la nécessité du savoir théorique et sa relativité. Il réalise que c'est en entrant dans la logique du programme et en consentant aux apprentissages systématiques qu'elle exige qu'il peut parachever sa propre expérience. Et, dans ce même temps, il prend par rapport au programme une distance critique qui ne provient pas d'une acceptation passive des critiques élaborées dans les manuels ou

présentées par le maître, mais d'une prise en considération des données de son expérience que ce savoir a méconnues ou ne parvient pas encore à symboliser : « Allons-nous éliminer de notre champ de perception, écrit un professeur d'université, ces choses gênantes que nous sommes incapables présentement de réduire à l'expression claire et distincte de la théorie ? Allons-nous refuser le dialogue sur certaines réalités dès lors que ceux qui essaient d'en parler n'ont pas encore trouvé d'autres moyens que la métaphore pour le faire ? Ou, au contraire, serons-nous capables de nous laisser d'autant plus interroger par une réalité qu'elle se révèle provisoirement insaisissable par la pensée rationnelle ? » (Athanasiaades, 1979, p. 138).

Cela signifie donc qu'il n'y a pas un savoir achevé auquel le maître devrait soumettre l'élève après s'y être soumis lui-même et qui reposerait sur la seule autorité de celui qui l'a élaboré, qu'il n'y a pas de connaissance complète que le maître posséderait et aurait pour mission de transmettre à l'élève, mais, pour reprendre l'expression de Paolo Freire, « un objet de connaissance qui établit un lien entre l'éducateur et l'élève en tant que sujets dans le processus de connaissance » et qui instaure un dialogue qui va « sceller un nouveau rapport épistémologique entre les sujets de ce processus ». C'est sur ce point que Paolo Freire établit sa distinction entre une « éducation bancaire » fondée sur une vision mécaniste de l'homme perçu comme un objet ou un récepteur de la culture et une « éducation conscientisante » fondée sur une vision dynamique de l'homme considéré comme sujet pensant capable de transformer la culture qu'il reçoit (P. Freire, 1974, p. 52). Il n'y a plus alors exclusion réciproque du maître et de l'élève et réduction de l'un ou l'autre à l'état d'objet : le processus d'apprentissage se développe par la rencontre entre deux sujets connaissant porteurs de savoir et d'un projet personnel qui structure leurs attitudes devant l'objet à connaître. En partant ainsi de son expérience et de son projet, l'élève refait par lui-même et selon une modalité qui lui est propre une partie de ce chemin qui a conduit à l'élaboration du savoir théorique. Ce faisant, il redonne aux concepts ce contenu d'expériences vivantes sans lequel ils ne sont que des abstractions sans prise sur la réalité. Il ne passe plus son temps à assimiler la pensée des autres pour la faire sienne, il la confronte à son expérience dans le but d'élaborer sa propre pensée. Il retrouve l'exercice de son pouvoir créateur dans l'acte de connaissance.

À partir du moment où il considère l'élève comme sujet du savoir et prend en considération son savoir déjà là, le maître est conduit à redéfinir son rôle et à modifier même le fonctionnement de sa personnalité dans la relation éducative. Tant qu'il définit ce rôle en termes de transmission d'un savoir théorique achevé, il se coupe de la part la plus précieuse de lui-même. Il manie des concepts qui demeurent étrangers à son expérience et présente un savoir qui reste à la superficie de la personnalité. Il laisse s'instaurer à l'intérieur de lui cette dichotomie entre le sujet et l'objet que Rollo May dénonce comme responsable de la perte du sens de la réalité (May, 1972, p. 22). Et si l'enseignant a ainsi tendance à faire abstraction du savoir de l'élève, c'est parce qu'il a lui-même pris possession du savoir qu'il transmet sans se référer à une expérience personnelle qui a poursuivi une évolution parallèle. C'est seulement en s'ouvrant à sa propre expérience, c'est-à-dire en rétablissant le lien rompu entre son savoir accumulé et son projet

personnel et en redonnant signification à des concepts qui se sont progressivement vidés de leur contenu originel, qu'il réalisera le bien fondé du savoir d'expérience de l'élève et la nécessité de redonner à ce savoir toute la consistance et l'extension qui lui reviennent. Inversement, ce savoir d'expérience de l'élève vient continuellement raviver sa propre expérience et enrichir le contenu de ses théories au même titre que les recherches nouvelles auxquelles il est confronté. Le maître, ainsi ouvert à l'expérience, ne passe plus son temps à enseigner, fut-ce avec éclat, la pensée des autres, il développe à partir de ce qu'il vit sa propre appréhension de l'objet du savoir. Il n'enseigne plus, il professe. Sa compétence professionnelle ne se fonde plus uniquement sur sa maîtrise conceptuelle du savoir mais aussi sur sa capacité de redonner vie à ce savoir à l'intérieur de lui pour être en mesure d'amener l'élève à le reconstruire pour lui-même. Le « *discat a puero magister* » de l'école nouvelle retrouve ici toute sa signification : l'enseignement apparaît alors comme l'acte commun du maître et de l'élève : « le contrat qui lie l'enseignant à l'enseigné, écrit Paul Ricœur, comporte une réciprocité essentielle qui est le principe et la base d'une collaboration. Car, en contribuant à la réalisation partielle du projet d'accomplissement de l'enseigné, l'enseignant continue d'apprendre. Il est enseigné par ses élèves » (P. Ricœur, 1968).

Trois démarches complémentaires

Si nous voulons maintenant traduire en termes de démarche le double rapport qu'implique cette unité dialectique des deux savoirs, nous sommes naturellement conduits à établir une distinction entre trois démarches complémentaires qui vont se succéder dans le processus d'apprentissage tout en s'imbriquant l'une dans l'autre.

La première, qui devrait être considérée comme un prérequis nécessaire à tout travail d'assimilation d'un savoir théorique, quel qu'il soit, est une démarche d'exploration du vécu. S'il est vrai que l'apprenant entre dans l'apprentissage avec un vécu déjà porteur d'un savoir plus ou moins étendu et plus ou moins élaboré sur l'objet à connaître, il n'en demeure pas moins qu'il n'a, la plupart du temps, qu'une conscience diffuse de ce que son vécu recèle et qu'il est loin d'en pressentir toute la richesse. Nous sommes nous-mêmes dans une situation analogue lorsque nous commençons à rassembler les matériaux en vue de la rédaction d'un article ou de la préparation d'une conférence : nous pouvons bien sûr procéder sans tarder à une recherche bibliographique sur le thème en question et faire une synthèse des données ainsi collectées ; nous pouvons aussi tenter, en tout premier lieu, de mettre à jour notre propre pensée sur la question et aller ensuite explorer la pensée de nos auteurs de référence pour la compléter et trouver des éléments de solution aux problèmes que nous nous posons. Dans le premier cas, nous présentons la pensée des autres et ce qui transparaît de nous-mêmes, c'est notre attitude à la synthétiser, par notre personnalité. Dans le second cas, nous serons peut-être les premiers étonnés de toutes les connaissances implicites, des prises de position latentes, des questions non formulées que nous portions en nous et que nous venons de mettre à jour ; le contenu des documents étudiés par la suite viendra s'intégrer à cette pensée initiale en l'enrichissant, mais c'est notre pensée personnelle qui formera la trame du discours.

Cette existence d'un savoir non explicité dans la conscience de l'apprenant entraîne une double conséquence dans le processus d'apprentissage. En premier lieu, devant toutes les théories qui s'offrent à lui pour couvrir le domaine à étudier, devant le prestige de leurs auteurs et la compétence du maître qui les transmet, il arrive que l'apprenant se sente totalement démuni et qu'il doute de sa capacité personnelle d'appréhension de la réalité. Il risque alors d'abdiquer tout esprit critique et de se laisser endoctriner en faisant sienne une représentation de la réalité que d'autres lui auront imposée : il se fait disciple du théoricien qui l'a séduit, s'enferme dans ses cadres d'interprétation et adopte sans discernement ses critiques de la pensée des autres. D'autre part, si son savoir d'expérience demeure à l'état flou faute d'avoir été explicité, il échappe à la confrontation avec le savoir théorique et va continuer de se développer parallèlement à ce dernier. Les théories assimilées viendront se surajouter au savoir déjà là sans modifier les représentations partielles et déformantes de la réalité qu'il véhicule. C'est seulement si l'apprenant a fait l'effort de symboliser son vécu, c'est seulement s'il a acquis la conscience de ce qu'il sait et des limites de son savoir, qu'il peut s'ouvrir à ces perspectives nouvelles que lui offre un savoir plus élaboré. C'est pour cela que cette première démarche revêt une telle importance. Allant à l'encontre des procédures habituelles qui tendent à confronter d'emblée l'apprenant aux contenus systématisés dans le programme, elle met ce dernier face à lui-même et, en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait, lui redonne une représentation de lui-même comme sujet à part entière dans l'acte de connaître. En lui laissant le temps de prendre pied dans son expérience et de s'amarrer solidement à ses certitudes et à ses questions, elle lui donne la possibilité d'assimiler les contenus avec une pensée personnelle et d'exercer son pouvoir créateur dans le processus d'acquisition du savoir.

Le maître qui se représente ainsi l'élève comme sujet porteur d'un savoir n'est plus porté à l'introduire directement dans un programme qui ferait fi de son expérience. Il considère que le fait d'aider l'élève à donner forme à son vécu ne constitue pas une tâche surajoutée pour céder au goût du jour ou rendre l'apprentissage plus facile mais fait partie intégrante de son rôle. Il va donc mettre d'abord l'élève en contact avec son expérience et les problèmes qu'elle soulève. En le référant à des situations concrètes et à l'aide de questions appropriées, il l'amène à faire l'inventaire du savoir impliqué dans son expérience et à prendre conscience des représentations de la réalité qui s'en dégagent. Il lui laisse le temps de formuler ses questions pour qu'il soit mieux en mesure d'aborder les réponses proposées par les théories qu'il enseigne ; ce temps n'est plus alors considéré comme un ralentissement de l'apprentissage, il fait partie de l'apprentissage même puisqu'il est le moment où l'apprenant prend possession de lui-même en vue d'assimiler les contenus du programme avec une conscience plus claire de ce qu'il sait et de ce dont il est capable. Un futur enseignant, par exemple, qui entre dans un programme de formation, a déjà, de par son expérience, exploré une partie du domaine qu'il va étudier : il s'est déjà fait, ne fut-ce qu'en se référant à son propre processus de croissance, une représentation de ce qu'est un enfant ou un adolescent ; il s'est construit un système de valeurs à partir duquel il peut définir le type d'homme qu'il veut former et qui va guider ses

interventions ; de par son expérience d'acquisition du savoir, il s'est déjà fait une idée de la manière dont un enfant apprend, de ce qui favorise ou entrave son apprentissage ; il s'est déjà forgé une certaine conception de son rôle. Il est en même temps habité de questions multiples devant la complexité de la tâche qui se présente à lui et pressent que ce qu'il sait est loin de recouvrir tous les aspects du champ éducatif. Si tout cet ensemble de représentations, de valeurs de référence, de certitudes acquises dans l'expérience, de questions demeurées sans réponses, n'est pas mis à jour par un patient travail d'exploration du vécu, le futur enseignant risque fort de demeurer prisonnier de ce savoir approximatif qui ne saurait fonder sa compétence professionnelle. Les contenus notionnels assimilés ne peuvent en effet avoir prise sur une expérience qui se dérobe à la confrontation faute d'avoir été correctement symbolisée. Il arrive, de fait, que des enseignants, qui ont suivi un programme de formation, continuent d'être guidés dans leur action par des représentations de l'enfant et de l'adolescent que l'étude des théories génétiques n'est pas parvenu à modifier. Tout au long de l'apprentissage, ces représentations plus ou moins conscientes sont demeurées intactes et toujours très actives, tandis que les contenus assimilés s'accumulaient pour finalement constituer un bagage inutile. Or, on ne forme pas seulement un enseignant en surajoutant à sa maîtrise de la matière à enseigner des informations sur les théories éducatives, ni même seulement en l'initiant à des techniques de transmission du savoir, mais aussi et surtout en agissant sur les représentations qui informent ses attitudes dans la relation éducative.

C'est ici que la seconde démarche vient se greffer sur la première : elle vise l'assimilation de ce savoir théorique qui doit normalement affiner et parachever le savoir d'expérience. Elle conduit l'apprenant à maîtriser les contenus des concepts qui constituent l'armature de la théorie étudiée, à percevoir les liens qui forment sa structure et lui donnent sa cohérence, à comparer les différentes théories qui couvrent un domaine du savoir pour en dégager les convergences, les divergences et les complémentarités. Pour atteindre son but, cette seconde démarche doit épouser le double mouvement de continuité et de rupture évoqué précédemment. Elle s'inscrit dans la continuité de la première démarche en ce sens qu'elle fournit à l'apprenant des instruments qui l'aident à symboliser plus correctement l'expérience qu'il vient d'explorer. John Dewey reconnaît que les symboles fournis par le savoir théorique peuvent avoir une haute valeur instrumentale « à la condition expresse qu'ils symbolisent réellement, c'est-à-dire qu'il résume et remplace une expérience que l'individu a déjà vécue » (Dewey, 1967, p. 111). Mais il est également indispensable que cette démarche se déploie en rupture avec l'expérience de l'apprenant : on ne peut en effet laisser à cette expérience le soin de sélectionner, à l'intérieur de la théorie, les concepts susceptibles de la symboliser *hic et nunc* ou ceux qui viendraient la confirmer sans la modifier. Ce serait, d'une part, porter atteinte à la structure interne de la théorie et par le fait même à sa valeur comme instrument de compréhension de la réalité. Cela reviendrait, d'autre part, à se murer dans les limites d'une expérience que le savoir théorique a précisément pour rôle de faire éclater un dévoilant des aspects qui n'apparaissent pas au premier regard. Il y a donc un moment où l'envol s'impose, où l'apprenant, sans perdre de vue son expérience, va cependant cesser de s'y référer

directement pour entreprendre le lent travail de pénétration d'une pensée élaborée à partir de l'expérience d'un autre. Même si le lien n'apparaît plus avec son expérience immédiate, même si ses questions demeurent provisoirement sans réponses, il lui faut consentir à ces apprentissages systématiques qui lui permettront de saisir la logique interne des modèles d'interprétation de la réalité qui lui sont proposés.

C'est au bout de ce chemin qu'il sera en mesure de saisir à quel point ses horizons se sont élargis, qu'il aura accès à des dimensions du réel que son savoir d'expérience ne pouvait pas lui faire entrevoir, qu'il verra se profiler des réponses à des questions restées en suspens. La logique de la théorie doit être respectée si l'on veut qu'elle devienne significative aux yeux de l'apprenant ; la discipline doit garder l'intégrité de ses exigences si l'on veut que la confrontation avec le vécu soit vraiment féconde et débouche sur un savoir plus élaboré. S'il est vrai que le savoir théorique ne doit pas se présenter comme un tout achevé et immuable, il n'en demeure pas moins qu'il se présente sous la forme d'une structure cohérente et généralisable qui doit être saisie dans sa logique interne si l'on veut l'appliquer à la réalité qu'elle entend symboliser. Le maître qui, dans la première démarche, a facilité chez l'élève l'exploration de son expérience, retrouve ici son rôle d'enseignant et fait entrer l'élève dans un programme d'acquisition de connaissances. Il le fait en mettant ce dernier en contact avec les ressources susceptibles de lui fournir les éléments du savoir à assimiler. Il le fait aussi en communiquant sa propre appréhension du savoir qu'il a lui-même maîtrisé. Replacé dans cette perspective, l'enseignement, qui est communication à l'apprenant d'un savoir élaboré en dehors de lui, fait lui aussi partie intégrante du processus d'apprentissage : il introduit dans ce processus la rupture nécessaire au remaniement et à l'élargissement du savoir d'expérience. Car c'est seulement si ces deux savoirs sont confrontés l'un à l'autre en gardant leur consistance et les caractéristiques qui leur sont propres qu'un apprentissage authentique peut s'opérer.

Et c'est précisément là le but de ces deux premières démarches et la raison pour laquelle elles doivent être considérées à la fois comme distinctes et étroitement imbriquées l'une dans l'autre. Chacune d'elles, en effet, vise à donner à chacun des deux savoirs toute l'extension et la consistance possible pour qu'ils puissent entrer en interaction. Et tout au long de la seconde démarche, le savoir d'expérience mis à jour dans la première constitue une référence permanente : il ne se développe pas parallèlement au premier, mais se modifie à son contact tout en lui restituant le contenu d'expérience qui va le rendre significatif. Même au moment où la rupture s'impose, où le savoir d'expérience cesse de guider l'apprentissage et doit s'estomper provisoirement pour répondre aux exigences de l'assimilation du savoir théorique, l'ouverture à l'expérience qui s'est développée pendant la première démarche demeure une attitude permanente qui permet à l'apprenant de ne pas s'aliéner dans le savoir qu'il est en train d'assimiler et de garder un recul critique par rapport à cet instrument qu'il est en train de prendre en main pour mieux comprendre son monde.

La troisième démarche qui vise l'intégration du savoir s'articule sur les deux précédentes selon le schéma suivant :

l'intégration des données qu'il a assimilées. Il pouvait par exemple au départ considérer les comportements d'un enfant qui n'a pas accédé à la pensée opératoire comme émanant d'instincts mauvais qu'il faut à tout prix juguler pour permettre à l'enfant de répondre aux exigences de la vie sociale. Il pouvait, en observant les comportements d'un adolescent, établir des liens hâtifs de cause à effet entre l'anxiété et le repli sur soi qui se manifestent à cet âge et conclure qu'un effort d'ouverture aux autres va automatiquement entraîner une baisse de l'anxiété. Les théories explicatives du développement vont lui livrer d'autres interprétations de ces phénomènes et lui faire entrevoir des structures psychiques sous-jacentes aux conduites observées qui vont modifier ses premières représentations et la conception de son rôle : l'égoïsme infantin n'est pas assimilable à l'égoïsme et émane de la structure cognitive propre à un stade donné ; l'anxiété et le retrait socialisateur de l'adolescent originent d'une cause plus profonde qui est la mise en question de l'image de soi et la recherche d'une nouvelle identité. Accédant à une vision plus complète du processus de croissance, il est mieux en mesure de saisir la portée de ses interventions sur le développement de l'enfant. C'est ainsi que sont mises en lumière des dimensions du phénomène éducatif qui n'apparaissent pas au premier regard et que certains comportements livrent des significations jusqu'alors demeurées cachées. La goutte de sang n'est qu'une infime tache rouge sous mes yeux tant que je n'ai pas eu recours à un instrument qui va m'affiner le regard : c'est en la regardant à travers le microscope que je puis saisir et ses composantes et sa structure. Le concept scientifique dont parle Vygotsky joue ici le rôle de microscope : il me permet de voir des aspects de la réalité que je ne peux saisir en me référant à ma seule expérience. La démarche d'assimilation, c'est la prise en main de l'instrument dont j'ai besoin pour symboliser plus correctement mon expérience. La démarche d'intégration, c'est l'utilisation de cet instrument pour accéder à un second regard. Elle aboutit donc à un élargissement du champ de vision qui entraîne un accroissement de la conscience de la réalité et, par voie de conséquence, une modification des attitudes et des comportements. Quand la vision de la réalité éducative s'élargit et que ses composantes se situent dans des perspectives nouvelles, on ne peut plus se comporter de la même manière face à cette réalité.

Un programme qui a pour but de faire assimiler à l'apprenant, à l'aide d'une série d'apprentissages systématiques, des contenus notionnels qui demeurent en étroite interaction avec son expérience, devrait normalement se fonder sur ces trois démarches et ne pas faire l'économie de l'une ou l'autre sous prétexte qu'elles s'imbriquent l'une dans l'autre : nous savons en effet par expérience que l'intégration du savoir ne va pas de soi et que les contenus peuvent indéfiniment se surajouter sans pour autant avoir prise sur la réalité. Or ce qui arrive souvent c'est que, dans l'élaboration d'un programme, la démarche d'assimilation prend le pas sur les deux autres qui, laissées à la discrétion de l'apprenant, demeurent à l'état d'ébauche. Et parce que l'apprenant n'a eu ni le temps ni la possibilité d'explorer son propre savoir, parce qu'il n'a pas conscience des représentations qui informent sa vision de la réalité, il ne peut établir d'interaction féconde entre un savoir théorique solidement structuré et un savoir d'expérience trop confus pour servir de référence. Pour qu'il soit remédié à cette carence, il est évidemment nécessaire que

l'enseignant soit lui-même convaincu du bien fondé de cette triple démarche. Et il ne le sera que s'il expérimente par lui-même le lien existant entre les théories qu'il enseigne et sa propre expérience, le lien entre l'accumulation de son savoir et la croissance de sa personnalité.

RÉFÉRENCES

- Angers, P., *Les modèles de l'institution scolaire*. Université du Québec à Trois-Rivières, Centre de développement en environnement scolaire, 1976.
- Athanasíades Mercanton, M., À propos de pédagogie Universitaire, *Dialectica*. vol. 33, no 2, 1979.
- Dewey, J., *Les écoles de demain*. Paris : Flammarion, 1930.
- Dewey, J., *L'école et l'enfant*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1967.
- Desjarlais, L., *Besoins et caractéristiques des élèves de cycle intermédiaire*. Éditions de l'Université d'Ottawa, 1975.
- Foerster, J., *L'école et le caractère*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1930.
- Freire, P., *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero, 1974.
- Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*. Leipzig : Teubner, 1907.
- May, R., *Le désir d'être. Psychothérapie existentielle*. Paris : Épi, 1972.
- Ricœur, P., La relation enseignant enseigné, *Le Monde*. 10, 6, 68.
- Rogers, C., *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1967.
- Rogers, C., *Psychothérapie et relations humaines*. vol 1, Montréal, Institut de recherches psychologiques, 1969.
- Rogers, C., *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 1973.
- Snyders, G., *Où vont les pédagogies non directives ?*. Paris : PUF. 1973.
- Vygotsky, L.S., *Thought and Language*. Cambridge : M.I.T. Press, 15, 1962.