

Reboul, O. (2010). L'apprentissage. In Qu'est-ce qu'apprendre (10e édition). PUF.

(Extraits)

CHAPITRE II

L'apprentissage

L'acquis et l'appris

Le terme « apprentissage » ne désigne pas en français l'activité d'apprendre en général. Il a gardé longtemps un sens restreint. Dérivé du mot « apprenti », il désignait seulement « le fait d'apprendre un métier manuel ou technique » (*Robert*), par opposition à l'étude, c'est-à-dire à l'acquisition de connaissances désintéressées constituant une culture libérale. On trouve un autre sens, également limitatif, non plus quant à l'objet mais quant au degré de l'acquisition : l'apprentissage, c'est « les premières leçons, les premiers essais » (*Robert*).

De nos jours est apparu un emploi plus technique du terme, celui des psychologues, qui traduit l'anglais *learning*, mais aussi l'anglais *training*, ce qui ne va pas sans de lourdes ambiguïtés.

Landsheere (1979) définit ainsi l'apprentissage :

« Processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement. »

Définition qui, à mon sens, omet un élément essentiel, celui qui précisément permet de distinguer l'appris de l'acquis. Si « acquis » signifie tout ce qui n'est pas inné, ce qui est appris est acquis ; mais l'inverse n'est pas vrai. L'accoutumance, par exemple, peut modifier un compor-

tement de façon durable, émousser les sens, rendre insupportable la privation (de tabac, etc.) sans qu'on puisse parler d'apprentissage. De même l'acquisition durable d'un comportement nouveau, comme celui de bégayer à la suite d'un choc psychique ou d'avoir le vertige à la suite d'une chute, n'a rien d'un apprentissage.

Pour définir celui-ci, on ne peut faire l'économie de la finalité. L'apprentissage n'est pas l'acquisition d'un comportement quelconque, mais du pouvoir de produire des comportements utiles au sujet ou à d'autres. Je dis « à d'autres », car ce qu'on apprend dans l'armée ou dans une usine n'est pas nécessairement utile à l'apprenti lui-même. Je dis « pouvoir », car le comportement acquis n'est utile que si le sujet peut le reproduire à volonté dans une situation donnée. C'est pourquoi une manie, une habitude routinière ou compulsive ne peuvent être considérées comme « apprises » ; on n'« apprend » pas à devenir un rond-de-cuir ou un alcoolique ; en revanche, on dira qu'un acteur apprend à mimer ces routines ou ces passions.

Je définis donc l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête. Cette définition vaut aussi bien pour le savoir-faire du chien qui a « appris » à rapporter que pour celui de l'escrimeur ou du joueur d'échecs.

Le paradoxe de l'apprentissage

Une autre ambiguïté vient de ce qu'on étend aujourd'hui le mot « apprentissage » à toute activité qui consiste à apprendre. J'estime au contraire qu'il faut s'en tenir aux enseignements de la langue et réduire l'apprentissage aux cas où le verbe « apprendre » se construit avec une proposition infinitive introduite par *à* : « J'apprends *que* vous savez danser » n'est pas un apprentissage ; mais c'est un apprentissage que d'apprendre *à* danser, ou *à* farter ses skis, etc. Dans le domaine du savoir *que*, le contraire de la réussite

signifie l'ignorance ou l'erreur ; dans celui de savoir-faire, il signifie l'incapacité ou la maladresse.

Maintenant, on peut admettre qu'il existe des niveaux à l'intérieur même des apprentissages ; certains aboutissent à de simples automatismes, d'autres à des aptitudes plus ou moins adaptables ; d'autres à de véritables compétences, comme celle du joueur d'échec. Qu'est-ce donc qui permet de dire qu'un savoir-faire est d'un niveau supérieur à un autre ? Le fait qu'il est plus intelligent. Qu'est-ce à dire ?

L'intelligence d'un savoir-faire tient à ceci qu'il n'est pas seulement la reproduction de conduites acquises, mais l'aptitude à le adapter à des cas nouveaux, à les modifier en fonction de situations insolites. C'est ainsi qu'on dit de quelqu'un qu'il sait « bien » danser, « bien » conduire, « bien » jouer aux échecs, « bien » raisonner. « Bien » dans tous ces exemples ne signifie pas la conformité à un modèle , mais la possibilité d'adapter et d'innover.

Comment acquiert-on un savoir-faire ? En « faisant » : l'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre : « Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote (*Éthique à Nicomaque*, 1103 a). Et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si l'on n'est pas forgeron ?

Ce paradoxe est l'essence même de l'apprentissage.

Un nouvel art d'apprendre ?

Philippe Meirieu

Professeur des universités en sciences de l'éducation Université LUMIERE-Lyon 2

Conférence donnée aux Entretiens de la Villette, 1999

(Extraits)

Apprendre : « le plus vieux métier du monde »

Mon goût pour la provocation m'amène à commencer en inversant, en quelque sorte, ce que suggère le titre qui m'a été proposé pour cette conférence : « Un nouvel art d'apprendre ? ». Je voudrais rappeler, en effet, que, même si le monde a changé considérablement depuis l'apparition de l'homme, même s'il change sous nos yeux à une vitesse vertigineuse aujourd'hui, même si apprendre peut apparaître, en raison de mille et une nouvelles situations inédites, « un nouvel art », c'est aussi, évidemment, aussi « le plus vieux métier du monde ».

Car il n'y a de l'humain que s'il y a transmission, appropriation de ce qui est transmis et donc apprentissage. L'homme se caractérise par le fait qu'il peut et doit apprendre. Il vient au monde infiniment démuné. Il est plus fragile que le cheval, moins rapide que la gazelle. Il ne vole pas. Il a simplement une multiplicité de possibilités synaptiques. Ces possibilités, il doit les développer et il ne peut le faire qu'à travers l'éducation. L'homme est le seul être qui ait besoin d'être éduqué et nous n'avons pas connaissance d'un enfant qui ait pu devenir homme sans cela. Il nous faut donc apprendre : c'est le prix de notre liberté. [...]

Mais, l'apprentissage, le plus vieux métier du monde, est aussi le plus difficile. La vieille question d'Aristote, dans *l'Éthique à Nicomaque*, est toujours d'actualité : « Comment apprendre à jouer de la cithare sinon en jouant de la cithare ? Et si on sait jouer de la cithare, alors pourquoi apprendre à jouer de la cithare ? » Vieille question philosophique qui apparaît un peu désuète au regard des nouvelles technologies, mais qui est, en réalité, toujours d'actualité. Parce qu'apprendre, c'est toujours faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire. C'est d'ailleurs vrai pour toutes nos activités : nous avons tout appris une multitude de choses en ne sachant pas les faire et en les faisant quand même... pour les apprendre. Nous avons ainsi appris à marcher, à parler, à lire, à effectuer des calculs complexes, à jardiner ou à cuisiner... et jusqu'aux activités les plus essentielles de l'être humain, comme le fait de faire l'amour, par exemple. Personne n'attend de savoir faire l'amour pour faire l'amour, sinon la race s'éteindrait très vite. Il nous faut bien commencer à le faire sans savoir le faire, précisément pour apprendre à faire. Dans tout apprentissage, il y a donc un pas à franchir, un saut à faire dans l'inconnu. Comme l'explique si bien Vladimir Jankélévitch, « pour commencer, il faut simplement commencer. On n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage ». Et ce courage, il faut nous demander comment nous pouvons l'acquérir, comment, aussi, nous pouvons le transmettre dans l'éducation.

Les leçons de l'autodidacte

A écouter parler de l'apprentissage, je me dis parfois que nous n'en finissons pas de réinventer Platon. Ainsi, Socrate, qui fait advenir la vérité dans l'autre, ne prétend pas être l'auteur de cette transformation ; il explique qu'il est accoucheur, jamais géniteur. Et, au fond, cette tradition platonicienne, qui renvoie l'individu à lui-même, qui fait de l'éducateur quelqu'un qui accompagne, qui aide à faire advenir, est une tradition très féconde encore aujourd'hui. [...]

Il faut donc prendre au sérieux les leçons de l'autodidacte : elles nous renvoient à cette idée qu'effectivement, c'est toujours l'autre qui apprend. Je ne peux pas apprendre à nager à la place de quelqu'un. Je peux simplement l'aider à apprendre lui-même à nager. Et ce qui est vrai pour la nage, l'est pour les mathématiques comme pour la géographie ou la littérature. Et je ne dois pas attendre que quelqu'un sache nager, ou lire ou parler, pour lui permettre de nager, de lire ou de parler. [...]

Les exigences de la filiation

La question de la filiation est essentielle parce qu'elle concerne l'inscription dans la culture et dans l'histoire. Le paradoxe de l'éducation, c'est qu'à la fois nous devons aider chacun à être lui-même et à se faire, comme dit Pestalozzi, « œuvre de lui-même » ... Mais qu'il ne peut faire œuvre de lui-même que s'il s'inscrit dans une histoire collective où puiser les matériaux de son histoire singulière. C'est pourquoi nous devons « présenter » le monde à l'enfant, l'organiser sous ses yeux pour qu'il puisse le comprendre et s'en approprier les savoirs. [...]

La contradiction au cœur de l'acte d'apprendre

Il nous faut donc assumer une contradiction fondamentale : « On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même », comme le dit Carl Rogers... Mais on n'apprend soi-même que ce qui vient des autres ! L'acte d'apprendre est, en effet, la capacité à tenir ensemble ces deux exigences. Car apprendre, nul ne peut le faire à notre place... et apprendre des autres est nécessaire parce que nous ne pouvons pas recréer le monde chacun à notre tour : ce qui nous caractérise comme être humain, c'est ce rapport à l'héritage.

Cette contradiction, qui est au cœur de l'acte d'apprendre, place souvent les pédagogues dans une situation difficile : alors, on est tenté de caricaturer. Certains disent : « Il faut tout apprendre tout seul et à bas la transmission ! » Pour d'autres : « Il faut transmettre ; n'écoutez pas ceux qui nous expliquent que le sujet doit construire ses savoirs. ! Enseignons ! Enseignons ! » [...]

C'est pourquoi la pédagogie est une affaire difficile : être capable de ne pas imposer tout en proposant, d'organiser des situations tout en permettant l'émergence de la liberté, de créer des conditions qui favorisent, sans, pour autant, se mettre à la place de l'autre pour apprendre, parce que, comme le dit très justement Lacan : « Si je me mets à la place de l'autre, l'autre, où se mettra-t-il ? » [...]

Il faut donc accepter « l'insoutenable légèreté de l'apprentissage, accepter qu'enseigner, former, ne s'inscrivent pas dans un désir de maîtrise de l'autre. La formation, comme l'explique Francis Imbert dans *L'impossible métier de pédagogue*, est de l'ordre de la *praxis* et non de la *poiesis*, reprenant les catégories aristotéliennes. La *poiesis*, c'est ce qui se passe quand un artisan fabrique un pot : l'existence du pot, sous sa forme achevée, préexiste, au moins partiellement, à l'acte de le fabriquer. La *praxis*, c'est quand l'existence du résultat ne préexiste pas à l'acte qui le fait exister. Et l'éducation est de l'ordre de la *praxis*. Nous ne savons pas ce que nos enfants décideront de devenir ; ce n'est pas pour autant que nous devons renoncer à les éduquer. Nous ne savons pas ce qu'ils retiendront du cours ; ce n'est pas pour autant que nous devons renoncer à enseigner. Nous ne savons pas ce qu'ils retiendront de la visite du musée ; ce n'est pas pour autant que nous devons renoncer à l'organiser.

Reboul, O. (2010). Qu'est-ce qu'apprendre (10e ed.). PUF.(1ère édition en 1980)

Extraits

CHAPITRE IV

Le concept d'enseignement

I. L'INTENTION DE FAIRE APPRENDRE

Première constatation : si faire apprendre n'est pas nécessairement le résultat de l'enseignement, il en est nécessairement le but, du moins si l'enseignement veut sa propre réussite. C'est d'ailleurs ce que suggère l'étymologie : *insignare*, montrer, indiquer. Cette fin n'est pas toujours atteinte, certes ; il n'en reste pas moins que c'est elle qui donne son sens à l'acte d'enseigner. Ce qui appelle deux précisions.

D'abord, il faut que la fin soit consciente. Je puis découvrir par hasard ou par ruse une information que quelqu'un voulait me cacher ; j'ai donc appris de lui — comme le psychanalyste « apprend » de son patient — mais il ne m'a pas enseigné. Ainsi « apprend-on » les desseins de l'ennemi, ou les techniques d'un concurrent. Je puis apprendre par oui-dire ce qu'enseigne un collègue ; personne ne dira qu'il m'ait enseigné ! L'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner.

Ensuite, « faire apprendre » n'a pas le même sens que « faire savoir ». Faire savoir à quelqu'un que sa rue est la troisième à droite, ou qu'il a échoué à son examen, n'est pas l'enseigner mais le renseigner. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité. Ceux qui réduisent l'enseignement à une transmission de savoirs le méconnaissent totalement. La plupart des innovations ont l'avantage de nous montrer qu'enseigner n'est pas faire enregistrer mais faire faire : leur but n'est pas d'enseigner moins, mais d'enseigner mieux, même si ce mieux se paie d'un moins dans le domaine de l'autorité ou du programme. En tout cas, elles font ressortir qu' "apprendre" est un verbe actif. [...]

2. UNE INSTITUTION

Maintenant, qui a cette intention ? L'enseignant ? Mais cette réponse est insuffisante. D'abord parce que l'enseignant peut être plus ou moins consciencieux. Ensuite parce que cette intention se matérialise ailleurs que dans les actes d'un enseignant ; on peut la trouver dans les pages d'un manuel ou d'un programme, dans le plan d'un bâtiment scolaire dans le mobilier et le matériel qu'il contient, etc. Si l'on se rapporte au mot « enseignement », on constate d'ailleurs qu'il désigne trois réalités : une activité, par exemple la leçon ; un résultat, l'enseignement qu'on a reçu ; une institution, comme l'enseignement public ou privé. Or, pour être distinctes, ces réalités n'en sont pas moins solidaires ; l'enseignement reçu implique un enseignement donné, et donné dans une institution. Il n'y a pas d'enseignement sans école, au sens large du terme "école", qui englobe l'université, la formation continue, etc. Le professeur qui donne des leçons de piano à domicile a reçu lui-même une formation dans un conservatoire ; il a ses traditions, ses méthodes, son répertoire, ses partitions ; et enfin le piano, qui, comme tout instrument, est le produit d'une institution. Celle-ci est toujours là, entre l'enseignant et l'enseigné.

Par contre, si j'informe un passant que la rue qu'il cherche est la troisième à droite, je lui donne un renseignement, non un enseignement. Pourquoi ? Précisément parce qu'il n'existe, pour soutenir ce message, aucune institution de type scolaire, ayant pour fin expresse de dispenser un enseignement. Sa rue, il aurait pu la trouver tout seul, par essais et erreurs. On ne devient pas géographe ou géomètre par essais et erreurs. Il faut une école.

L'intention de faire apprendre n'est pas seulement, donc le fait de tel individu ; elle est aussi la finalité propre à l'institution enseignante. [...]

3. UN BIEN CULTUREL

Revenons à l'intention de faire apprendre. Elle n'a de sens que si l'on estime que quelque chose existe qui vaut la peine d'être appris. Ce que je nommerai, faute de mieux, un bien culturel. Reste à savoir en quoi il consiste. Le bien culturel pourrait être défini comme le contenu des programmes officiels. Mais ces programmes ne font que formuler des exigences sociales diffuses, quitte à établir entre elles un compromis plus ou moins cohérent. En fait, le bien culturel, qu'il soit ou non codifié dans des textes officiels, est d'abord une réalité sociale; il est la somme minimale des savoirs et des savoir-faire qu'une société donnée exige de ses membres pour les qualifier d' "instruits", d'instruits en général ou dans tel domaine. [...]

Revenons à la différence entre enseigner et renseigner. Si j'indique son chemin à un étranger, je lui donne un renseignement, qui lui est sans doute utile, mais qui ne lui servira nulle part ailleurs. Si j'apprends à quelqu'un à lire une carte, il en va tout autrement : ce que je lui enseigne a un caractère général, qui pourra lui servir à lire une infinité d'autres cartes. Le contenu d'un enseignement est transférable ; il peut servir dans de nombreuses circonstances très différentes de celles où il a été acquis . Ainsi se comprend la différence entre informer et former.

Reprenons avec Israël Scheffler (E. 1974) ce qui distingue enseigner de dire. « Je lui dis de respirer » n'est pas « je lui enseigne à respirer » (par exemple en gymnastique); « je lui dis que Colomb a découvert l'Amérique » ne revient pas non plus à « je le lui enseigne » ; enseigner un savoir-faire ou un savoir, c'est l'intégrer dans une organisation cohérente. [...]

Bref, enseigner c'est communiquer un contenu transférable et organisé. Et ce qui importe n'est pas tant le contenu que cette forme qu'on acquiert ou qu'on perfectionne grâce à lui. C'est ce caractère transférable et organisé qui fait de ce qu'on enseigne quelque chose qui mérite d'être appris.

Pour en revenir à Platon, ce qui nous intéresse en lui n'est pas ce qu'il savait, mais la forme de ses savoirs, qui continue à nous servir de modèle : sa méthode de pensée, son style, sa poésie. En lisant Platon, je n'apprends peut-être rien, mais j'apprends.

4. UNE ACTIVITÉ À LONG TERME

La durée

Si l'acte d'apprendre peut être instantané, en va-t-il de même de l'acte d'enseigner ? Je puis renseigner le passant sur l'emplacement de sa rue en une seconde, je ne puis lui apprendre la géographie ou la cartographie en une seconde ; il y faut du temps, disons des années. C'est pourquoi rien ne me paraît plus ridicule que l'expression « acte pédagogique », calquée sur l'« acte médical » de la Sécurité sociale ; « activité » serait plus approprié.

Cette activité peut s'entendre de deux façons

« Je lui ai enseigné l'anglais pendant trois an . »

Il s'agit d'un processus discontinu, dont l'unité est assurée par son but et par sa méthode.

« Je lui ai enseigné l'anglais hier de 9 heure à 10 heure . »

Ici, il s'agit d'une activité continue, se déroulant comme une séquence autonome, la leçon. En allemand, *die Stunde* signifie à la fois la leçon et l'heure.

La notion de durée (cf. Scheffler, E. 1970, p. 63) est capitale. Elle indique, d'une part, que l'enseignement est une activité séparée, qui a son déroulement propre, comme un jeu, une mélodie, une pièce de théâtre. Elle indique d'autre part que l'enseignement est une entreprise à long terme, ce qui se comprend du moment qu'on admet que l'objet de tout enseignement est un savoir transférable et organisé. [...]

Le propre de l'enseignement est de communiquer des savoir-faire et des savoirs qui ne sont pas utilisables dans l'immédiat, qui ne le seront peut-être jamais, mais qui permettront au moins d'acquérir d'autres connaissances, de s'adapter aux exigences les plus diverses « A l'école on a le temps », écrit Snyders (1976, p. 234).

Il arrive hélas que l'école l'oublie ! A tous les niveaux, d'ailleurs : depuis la maternelle où l'on « prépare à la lecture, jusqu'aux classes supérieures où l'on prépare aux grands concours par un forçage qui exclut tout loisir, donc toute réflexion. C'est au contraire un des grands principes de l'Éducation nouvelle depuis Rousseau : savoir perdre du temps, pour « laisser mûrir l'enfance dans l'enfant ». En fait, le mot "école" vient du grec skolè, qui veut dire loisir.

Le programme

Tout loisir n'est pas pour autant un enseignement. Rappelons que celui-ci implique une organisation des savoirs, en sorte que toute connaissance nouvelle s'intègre à ce qui précède et permette à son tour d'en acquérir d'autres. Cette organisation se nomme « programme ».

On peut discuter sur la nature des programmes, les rendre moins rigides, ou au contraire plus opérants, comme dans l'enseignement programmé ou dans la pédagogie par objectifs. Il reste qu'il n'est pas de progression assurée sans programme. Ce dernier n'est pas seulement une somme d'exigences codifiée par la société ; il définit une succession cohérente qui permet d'acquérir de nouveaux savoirs et surtout d'apprendre par soi-même. [...]

Car on ne peut pas compter sur le hasard pour apprendre, encore moins sur une suite de hasards heureux qui permettraient de consolider ce qu'on a appris et de s'en servir pour en savoir plus.

5. DES MAÎTRES COMPÉTENTS

Est-ce à dire qu'il faille imposer tel programme aux élèves ou aux étudiants ? Si l'on se borne à définir l'essence de l'enseignement, on remarque qu'elle n'inclut ni la contrainte, ni son corollaire, l'autorité du maître. Des adultes peuvent prendre, seuls ou en commun, des cours d'art, de musique ou de n'importe quelle matière, sans y être contraints, simplement par intérêt ou par besoin. Il en va de même quand on enseigne aux enfants ce qu'ils aiment. Ce n'est donc pas la contrainte qui est inhérente à l'enseignement, mais seulement cette forme d'autorité spécifique que confère la compétence. Même si moi, adulte, je prends un professeur de dessin ou de chinois, je l'accepte parce qu'il possède une compétence que je n'ai pas. [...]

En résumé, il n'est pas d'enseignement sans enseignants jouissant d'une compétence reconnue dans leur matière. L'idée que n'importe qui peut enseigner n'importe quoi est la négation de l'enseignement. [...]

L'enseignant n'est plus celui qui détient une compétence acquise une fois pour toutes. Il est celui qui s'instruit en instruisant, si du moins il est attentif à la demande des élèves et s'il sait s'enrichir de ce qu'il savent.

Pour conclure

L'enseignement est donc une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes, et dont le but exprès est de permettre aux enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique.

Cette définition ne fait que développer notre thèse initiale, qu'on enseigne avec l'intention de faire apprendre. Et faire apprendre peut signifier : faire connaître, faire agir, faire comprendre ; il ne peut jamais signifier : faire croire.

Reboul, O. (2010). Qu'est-ce qu'apprendre (10e ed.). PUF. (1ère édition en 1980) (Extraits)

Introduction. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre et enseigner

Certes, apprendre n'est pas nécessairement le corrélatif d'enseigner, au sens où le premier verbe servirait de passif au second. Apprendre n'est pas, mais pas du tout, un verbe passif ; on « s'informe », on « s'exerce », on « s'instruit » ; dans les trois cas, la construction pronominale indique bien qu'apprendre est un acte, et un acte que le sujet exerce sur lui-même. Les conséquences pédagogiques de cette remarque ne sont pas négligeables.

De plus, on peut apprendre, et même beaucoup, sans enseignant, et même sans enseignement. C'est ainsi que l'enfant apprend sa langue maternelle, et bien d'autres choses encore : tout cet ensemble d'expériences qui constitue moins ce qu'il saura que ce qu'il sera. C'est là ce que j'appellerai l'éducation spontanée, par opposition à l'éducation intentionnelle dispensée dans les institutions prévues à cet effet.

Inversement, on peut suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit, ou du moins sans que ce qu'on apprend soit en proportion des efforts et de la compétence de l'enseignant. Israël Scheffler (1960) a montré l'ambiguïté du slogan pédagogique américain : *There can be no Teaching without Learning* (« pas d'enseignement si personne n'apprend rien »). La phrase en effet est un truisme si l'on entend « enseigner » comme verbe de résultat ; il est alors évident qu'on n'a enseigné que si les élèves ont appris ce qu'on voulait leur apprendre ; cela revient à dire que l'on a réussi si l'on a réussi ! Mais certains verbes, outre un résultat, peuvent désigner l'action qui le procure. C'est le cas d'enseigner ; on peut le faire pour faire apprendre, mais sans y parvenir. Le slogan, dit Scheffler, si ambigu soit-il, n'en a pas moins une portée pratique qui peut être féconde dans certains cas, quand il s'agit de réagir contre un enseignement rigide, qui prend les matières du programme comme fin en soi, sans s'occuper des élèves et de leurs difficultés. En revanche, il est dangereux, car il autorise les administrateurs à dire aux enseignants : si vos élèves n'ont rien appris, c'est que vous n'avez rien fait ; pourtant, il est évident que l'enseignant ne peut réussir à lui tout seul ; il faut que l'univers y mette du sien !

Bref, apprendre n'est le corrélatif d'enseigner qu'à deux conditions : d'abord qu'on soit soumis à un enseignement ; ensuite que cet enseignement ait atteint son but. Soit ces deux exemples : « il m'a enseigné le grec » ; « il m'a enseigné à raisonner ». Dans le second, « enseigné » indique à la fois un acte et sa réussite, alors que dans le premier, le fait de m'avoir « enseigné » le grec n'implique pas que je l'aie appris.