



Pédagogie

Apprendre, c'est quoi ?

2015

Introduction	2
cadre	4
<i>Objectif général</i>	4
Remarque préalable : « Mais s'ils ne viennent pas pour apprendre, en fait ? »	4
<i>En pratique</i>	5
En oral débutant : traduire	5
Réflexion en groupe sur l'apprentissage	6
<i>Emergence</i>	6
<i>Définitions</i>	7
<i>Qu'est-ce que j'ai appris dans ma vie ?</i>	9
NOTE : La spécificité de l'apprentissage scolaire	12
Apprendre à lire... par la pratique ?	12
Les cours d'alpha : une entrée dans les apprentissages scolaires	13
Apprendre par la pratique et apprendre à l'école, c'est différent	14
Faire et expliquer : deux compétences distinctes	14
Le rôle de l'école : mettre en mots des savoirs reliés à des pratiques	16
C'est quoi « apprendre à lire et à écrire / à parler français »	17
<i>Comment ont appris les autres</i>	18
<i>Qu'est-ce qui peut m'aider à apprendre</i>	20
Pistes bibliographiques	23
Qu'est-ce que l'apprentissage, le savoir ?	23
Théories et pratiques qui aident à apprendre	25
Les mots, la langue et l'écrit comme vecteurs d'apprentissage	26
Les relations aux autres et à la société en jeu dans l'apprentissage	27

« Apprendre c'est réutiliser les traces du passé
pour mieux s'adapter et agir
dans des situations d'un environnement physique, social, culturel, ... »



INTRODUCTION

L'apprentissage est au cœur même de la formation en alpha. Mais formateurs et apprenants ne prennent pas toujours **le temps de s'arrêter sur ce qu'est « apprendre »**. Quelles sont les représentations de chacun des différents éléments qui ont un impact sur l'apprentissage ? Rôle du formateur et de l'apprenant, réaction face aux erreurs, plaisir et difficulté, motifs d'entrée en formation et utilité des savoirs acquis, objectifs et temps estimé pour atteindre ces objectifs...

Ce dossier propose des activités pour aborder ces points avec les apprenants, en partant des apprentissages qu'ils ont déjà effectués pour ensuite s'intéresser à la formation plus scolaires dispensés dans les cours d'alpha. Il existe en effet des différences non négligeables entre l'apprentissage par la pratique et la **manière dont les savoirs sont transmis à l'école**. Mettre en mots et synthétiser les pratiques pour en tirer des enseignements généraux transmissibles et transférables à diverses situations : voilà des compétences indispensables à acquérir afin d'améliorer sa compréhension et capacité d'action dans notre société normée par l'écrit et les logiques « scolaires ».

Pour approfondir les nombreux aspects de ce vaste sujet, des **pistes bibliographiques** vous orientent vers des ouvrages théoriques et pratiques abordant l'apprentissage et son fonctionnement, mais aussi son lien avec le langage et les mots, ainsi que les relations interpersonnelles et sociales qui entrent en jeu autour de ce processus (émancipation, domination, contrainte, motivation, émotions,...) En effet, **apprendre, c'est changer** : changer sa perception du monde mais aussi sa place dans le monde.

L'objectif de ce dossier est d'amorcer une réflexion avec les apprenants afin de **débloquer des situations bien souvent rencontrées par les formateurs** : « *Ils n'avancent pas* », « *Ils ne travaillent pas en dehors des cours* », « *Ils nous disent : « c'est vous qui savez »* »... Et du côté des apprenants, les difficultés sont nombreuses également : formation suivie sous la contrainte, manque d'occasions de pratiquer le français hors des cours, difficultés à concilier la formation avec la vie de famille et les tracas administratifs et autres, difficultés à mémoriser (surtout pour les plus âgés), chute de motivation face à la saturation du marché de l'emploi... Et n'oublions pas que comme apprendre, c'est changer, c'est donc aussi aller vers l'inconnu, vers de nouvelles responsabilités, ce qui peut être passionnant mais aussi angoissant !



Sans prétendre résoudre toutes ses difficultés, ce dossier se concentre plutôt sur **ce qui peut être fait pour améliorer l'apprentissage** dans le cadre des cours d'alpha. Les activités permettent de constituer un **petit guide reprenant pratiques et conseils identifiés par le groupe**, auquel formateurs et apprenants peuvent se référer tout le long du cursus lorsqu'ils rencontrent des blocages.

Il faut prendre du temps pour réaliser ces animations... mais cela peut permettre d'en gagner par la suite car on peut se référer à des bases communes, éviter les malentendus et utiliser les outils réalisés. De plus, l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, le fait d'organiser et de synthétiser des informations issues des pratiques du groupe, la découverte d'un domaine de connaissances et sa mise en lien avec des pratiques concrètes... tout cela fait partie intégrante des processus cognitifs à acquérir dans un cours d'alphabétisation. Bien entendu, chaque formateur devra adapter la démarche en fonction du niveau de son groupe, du temps disponible etc. Ce dossier constitue une base, et toutes vos suggestions et améliorations sont bienvenues.



CADRE

Objectif général

Réfléchir sur l'apprentissage avec les apprenants ; sur ce que ça implique du point de vue de l'étudiant, de l'école et de l'extérieur.

*Vous venez au Collectif Alpha pour apprendre à lire et à écrire ou à parler le français.
Mais c'est quoi « apprendre » ?*

REMARQUE PREALABLE : « MAIS S'ILS NE VIENNENT PAS POUR APPRENDRE, EN FAIT ? »

Nous sommes bien conscients que bien d'autres motivations que l'apprentissage de la lecture-écriture ou du français peuvent amener les apprenants au dans un cours d'alphabétisation¹ :

- Emancipation : sortir de chez soi, gagner de l'assurance
- Contrainte : l'Onem² ou le CPAS³ imposent la recherche d'une formation
- Identité : se sentir appartenir à un groupe de pairs
- Socialisation : rencontrer des gens, échanger, rigoler...
- Culture générale : apprendre plus de choses sur le pays, son fonctionnement...
- etc.

S'ils expriment ces motivations (ce qui n'est pas spécialement évident, car ils répondront plutôt ce qu'ils pensent être la réponse attendue : « apprendre à lire et à écrire »)... que peut-on en faire en tant que formateur et en tant qu'institution ? Se lamenter et dire que notre travail est vain ? Les exclure du cours ? Cependant, il faut reconnaître que même s'il existe d'autres moyens et d'autres lieux pour atteindre ces objectifs, les cours d'alphabétisation y contribuent. Cependant, **l'élément central de ces cours, c'est l'apprentissage, et un apprentissage bien particulier, celui de la lecture et de l'écriture, ou de la langue française (orale).** C'est l'offre de l'association et elle ne changera pas. Donc autant partir sur cette base... et voir comment les participants se l'approprient.

¹ Ils apprennent à lire et à écrire mais réclament autre chose : **Expérience de stage effectué au Collectif d'Alphabétisation de Saint-Gilles avec un groupe de Belges** (TFE) / DEVERTH Laurence, IESSE, 1985

² Onem = Office National de l'Emploi

³ CPAS = Centre Public d'Aide Sociale



En pratique

Qui ?

Le formateur titulaire du groupe avec une personne de l'accueil.

Quand ?

Au moins 2 séances en début d'année mais après la semaine d'accueil, lorsque les groupes sont déjà formés. Ensuite, prévoir des « évaluations » en cours d'année, pour permettre à l'apprenant de se rendre compte :

- De l'évolution de ses représentations de « étudiant », « apprentissage », « alpha »...
- De l'évolution de ses objectifs
- Des stratégies qu'il a pu mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs

EN ORAL DEBUTANT : TRADUIRE

Pour ce genre d'activité de réflexion, il est important d'avoir une traduction dans la langue maternelle de l'apprenant, afin qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux et qu'ils puissent exprimer pleinement leur point de vue, puisque c'est celui-ci qui importe. L'utilisation d'images peut aider, mais n'est pas suffisante pour aborder des concepts assez abstraits.



REFLEXION EN GROUPE SUR L'APPRENTISSAGE

Emergence

Matériel

Jeu Dixit (ou Motus, ou autre set d'images ou photos variées)⁴

Objectif

Connaître les représentations « à chaud » autour du mot APPRENDRE des apprenants... et du formateur ! C'est en effet intéressant que lui aussi mette à plat ses propres conceptions, qui l'influencent dans sa façon de donner cours et d'en évaluer les effets.

Déroulement

Placer toutes les images au centre, les apprenants en cercle autour.

« Choisissez une image qui représente le mieux ce que c'est qu'**apprendre**, pour vous. »

Ecrire le mot « APPRENDRE » au tableau.

Lorsque tout le monde a choisi une carte, chacun à tour de rôle présente celle-ci.

Le formateur note toutes les idées émises.

Il ne présente pas sa carte en premier, afin de ne pas biaiser les représentations des apprenants.

Conclusion

« Vous avez vu que nous avons des idées différentes : c'est normal, car nous sommes différents.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, car c'est notre vision à nous : elle nous appartient.

Mais ... notre vision des choses peut changer, avec notre expérience, nos rencontres, notre vie... »

⁴ **Motus** : <http://www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=1&record=557412437569> et **Dixit** : <http://www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=4&record=19116208124919344809> (ex. : <https://cf.geekdo-images.com/images/pic696476.jpg>)



Définitions

Matériel

Bandelettes de papier avec 2 définitions différentes (1 par personne de chaque)

apprendre = s'adapter à notre environnement physique, social, culturel, etc.

apprendre = réutiliser les traces du passé pour mieux agir dans une situation.

Objectif

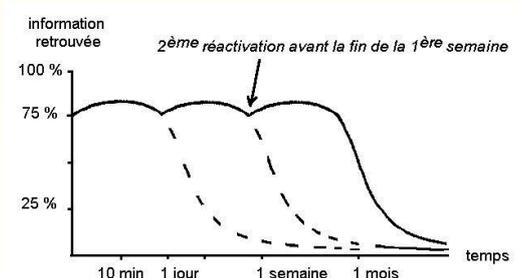
Découvrir un concept, « apprendre », au travers de ce qu'en dit un « expert », en faisant un lien avec sa propre expérience et en le traduisant avec ses propres mots.

Déroulement

Apprendre une définition, ce n'est pas tant la **mémoriser**, mais plutôt la **comprendre**, **faire le lien** avec ce qu'on connaît et la **réutiliser** par soi-même, à sa manière, d'une part par des **exemples concrets** en lien avec sa vie quotidienne, d'autre part par une **synthèse générale** que l'on transmet à d'autres.

1. Découverte autonome : se rendre compte de ce qui est connu ;
2. Explication de ce qu'on ne comprend pas par les autres et le formateur ;
3. Utilisation en donnant des exemples concrets en lien avec notre expérience ;
4. Présentation à d'autres du nouveau concept, de manière plus générale et synthétique.

Il est important de passer par ces différentes étapes dans l'ordre, mais on peut les **espacer dans le temps**, car un apprentissage s'ancre mieux lorsqu'il est réactivé plusieurs fois (sans réactivation, on ne garde que 10 à 30% d'un apprentissage !).



→ Voir aussi : **Apprendre à apprendre** / Tom Barwood, Chenelière Éducation, 2009.



Découvrir : En sous-groupes, essayer de lire la définition, de repérer des mots connus (si le niveau de lecture est déjà suffisant ... sinon, découvrir oralement avec le formateur).

→ Un formateur dans chaque groupe accompagne le groupe pour l'aider à comprendre tous les mots, pour les réexpliquer avec d'autres mots adaptés au niveau du groupe.

S'approprier : Ensuite les apprenants réexpliquent le sens qu'ils donnent à cette définition avec leurs propres mots, ou en donnant des exemples. Ils pensent à des moments concrets et précis où ils ont fait ce qui est dit dans la définition.

ex.1 : En Belgique, j'ai vu que les gens se serrent la main pour se saluer, alors je fais la même chose.

ex. 2 : Ma fille est tombée et s'est blessée : je me souviens de ce que faisait ma mère pour la soigner.

Le formateur demande à chacun de compléter une phrase avec leurs mots pour voir s'ils ont bien compris certains mots compliqués, ce qui permet d'apprendre par essai erreur.

« Je m'adapte quand... » [je fais un plat de chez moi mais j'ai pas tout à fait les mêmes ingrédients] → OUI

« Je m'adapte quand... » [je prends un enfant chez moi qui n'a plus de parents] → NON (« j'adQpte »)

Transmettre : Au cours suivant, un sous-groupe d'apprenants met en scène (ou en mots, ou en images) une des deux définitions pour l'expliquer à l'autre sous-groupe.

On affiche la définition au tableau et chacun reçoit les bandelettes. On les relit.

Retour : Après les présentations, chaque groupe peut faire des remarques sur la définition de l'autre, faire des liens avec la sienne, sur la différence entre « s'adapter » et « agir », et « environnement » et « situation »...

Conclusion

« Ici aussi on a plusieurs définitions, pourtant elle viennent de la même personne, d'André Tricot, professeur d'université en psychologie⁵. C'est un expert qui réfléchit sur la manière dont fonctionnent les gens, dans leur tête (pensées, sentiments) et avec les autres (comportement). Il n'y a pas une bonne ou une mauvaise définition. L'une complète l'autre : on peut d'ailleurs faire une seule phrase de ces 2 définitions. »

Note : Un psychologue peut soigner des personnes qui sont « malades mentales », qui sont « folles », mais pas seulement ! Ils s'occupent aussi de toutes les personnes qui ont beaucoup de soucis en tête ou dans les relations aux autres ... Et ils peuvent aussi étudier comment fonctionnent les gens qui n'ont pas de problèmes, pour mieux comprendre leur fonctionnement et ainsi aider les autres.

⁵ Définitions tirées de la conférence « Apprentissages à l'école maternelle, incidents et formels. La place du jeu. », ESENER, 26/05/2014. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1519&cHash=729e7c5919&p=1>



Qu'est-ce que j'ai appris dans ma vie ?

Matériel

7 grandes affiches et marqueurs

Objectifs

Mettre en évidence que les apprenants savent déjà ce qu'est « apprendre », qu'ils ont déjà appris de nombreuses choses, parfois très difficiles (ex : marcher, en déifiant la gravité !). « Apprendre » ne se limite pas à l'apprentissage scolaire et intellectuel.

Synthétiser les expériences personnelles vécues, en les classant selon plusieurs **composantes qui se retrouvent dans tout type d'apprentissage**, y compris celui qu'ils vont entamer en alphabétisation :

- Apprenant (son rôle, son activité)
- Formateur (son rôle, son activité)
- Temps (durée de l'apprentissage, répétitions nécessaires...)
- Erreur (attitude face à l'erreur, du formateur et de l'apprenant)
- Motif (pourquoi on commence à apprendre... et on continue)
- Plaisir (dans l'apprentissage en cours et dans la maîtrise d'un nouveau domaine)
- Utilité (que fait/fera-t-on de ce qu'on apprend ? que ne faisait-on pas avant ?)

Déroulement

Basées sur l'**auto-socio construction des savoirs**, nos démarches amènent un savoir :

1. en partant de l'apprenant (vécu personnel, connaissances déjà acquises) ;
2. en s'appuyant sur le groupe (partage, échange, réactions, confrontation...) ;
3. en systématisant ce qui en ressort (recul : classifier, généraliser, synthétiser...).

Synthétiser, même avec un groupe débutant qui ne maîtrise pas l'écrit et peu l'oral, est important, pour introduire cette pratique « scolaire » (passer du particulier au général) :

- Prendre un moment où on **recule pour « ranger »** tout ce qu'on a découvert
- Regarder ce qui est **commun** entre notre expérience et celles des autres
- **Mettre en mots-clés et en formes** (schémas, cartes mentales, affiches...)



Découvrir : « *En tant qu'adultes, nous savons faire beaucoup plus de choses que lorsque nous étions bébés. Nous avons donc tous appris des choses durant toute votre vie. Donnez quelques exemples de choses que vous avez apprises.* »

Eventuellement proposer des images avec des exemples d'activités : marcher, cuisiner, jouer à un jeu de société, faire de la musique, travailler dans un métier particulier, changer un bébé, coudre un bouton,...

Réfléchir : « *Choisissez une chose en particulier que vous avez apprise, et rappelez-vous comment vous avez appris cela* » :

- Qui vous a appris cela ? (seul, famille, maître, ami...) → **formateur**
- Pendant combien de temps ? (entre le moment où vous ne saviez rien et le moment où vous vous êtes sentis à l'aise ... combien de temps et combien fois) → **durée**
- Qu'est-ce que vous avez fait, vous ? → **rôle de l'apprenant**
- Que faisait la personne qui vous a appris cela ? → **rôle du formateur**
- Quand c'était difficile, que vous faisiez des erreurs : → **statut de l'erreur**
 - o qu'est-ce que vous faisiez ? → **rôle de l'apprenant**
 - o que faisait la personne qui vous apprenait ? → **rôle du formateur**
 - o pourquoi est-ce que vous n'avez pas tout arrêté ? → **motif**
- Est-ce que vous avez eu du plaisir à apprendre ? → **plaisir**
Et est-ce que maintenant vous avez du plaisir à connaître cela ? → **plaisir**
- Pourquoi avez-vous commencé à apprendre cela ? → **motif / utilité**
Est-ce que vous avez utilisé ce que vous avez appris ? Encore maintenant ? → **utilité**

Poser les questions à une ou deux personnes, pour montrer l'exemple.

En petits groupes (2 ou 3), les personnes se racontent leur expérience.

NOTE : Ces questions demandent de se plonger dans son passé, et ce n'est pas facile : **laisser du temps de réflexion et échanger en sous-groupes** aide à se remémorer.

Note : Ceux qui ont des grosses difficultés en français peuvent se regrouper par langue et parler dans leur propre langue, car le travail d'identification de l'apprentissage effectué est déjà compliqué, et prime sur l'utilisation du français.



Synthétiser : Le formateur prépare 7 grandes affiches.

Apprenant ? 😐 ?	Motif 👍	Utilité ✌️
Formateur 👉 😐 👈	Erreur ✖️	Plaisir 😊
Temps 🕒		

Le formateur présente et explique le titre de chaque affiche.

(Éventuellement, il peut proposer au groupe d'illustrer celles-ci : photos de magazines...)

Chaque sous-groupe présente les expériences d'apprentissage dont il a parlé.

Le formateur écrit les éléments-clés des présentations sur les affiches adéquates. Pour les premières présentations, il explique pourquoi il place cet élément sur cette affiche, mais ensuite, il demande au groupe sur quelle affiche il placerait l'élément. Si des éléments se recoupent entre les différentes présentations, il ne réécrit pas : il met une barre en plus à côté du point déjà évoqué (« *c'est la même chose...* »).

Lorsque le tableau est terminé, le formateur interroge les apprenants :

- « *Qu'est-ce que toutes ces expériences nous apprennent sur l'apprentissage ?* »
- « *Qu'est-ce qui se ressemble, qui se retrouvent chez différentes personnes ?* »
- « *Y a-t-il des choses dont les autres ont parlé qui vous donnent des idées ?* »
- « *Où qui vous rappellent des choses vécues auxquelles vous n'aviez pas pensé ?* »

Le formateur conclut ensuite en récapitulant pour chaque affiche **des idées maîtresses récurrentes** qui ressortent des divers témoignages.

Conclusion

« Nous avons tous appris, et même si les apprentissages étaient différents, on retrouve des points communs. Tout ce que nous avons vécu, qui nous a permis d'apprendre, et qu'on a noté là, peut donc nous servir pour apprendre de nouvelles choses à l'avenir. »

→ Cette activité nous permet de repérer ce qui nous aidera à apprendre maintenant. »

Rappel de la définition vue à l'activité précédente (« réutiliser les traces du passé... »)



NOTE : LA SPECIFICITE DE L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

S'intéresser aux composantes de l'apprentissage peut aider les pour les apprenants dans leur cursus en alphabétisation, mais il présente certaines limites.

APPRENDRE A LIRE... PAR LA PRATIQUE ?

Peut-on transposer les méthodes d'apprentissage d'une compétence « manuelle » à la lecture et l'écriture ? On peut observer ce qu'une personne fait avec ses mains, mais pas ce qui se passe dans sa tête. Il paraît alors **impossible d'apprendre à lire simplement en observant une personne qui lit et en l'imitant.**

« Je ne savais pas encore lire mais j'étais assez snob pour exiger d'avoir mes livres. (...) Je pris les deux petits volumes, je les flairai, je les ouvris négligemment « à la bonne page » en les faisant craquer. En vain, je n'avais pas le sentiment de les posséder. (...) Au bord des larmes, je finis par les poser sur les genoux de ma mère. (...) « Que veux-tu que je te lise mon chéri ? Les fées ? » Je demandais, incrédule : « Les fées, c'est là-dedans ? »⁶.

Cependant, des auteurs comme Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau⁷ expliquent que « *l'acquisition du lire-écrire est un processus à trois dimensions : culturelle, sociale et conceptuelle. Culturellement, l'enfant devient vraiment lecteur en pratiquant la culture écrite. Socialement, l'enfant construit son savoir-lire à travers une multitude d'échanges interpersonnels, à travers une coopération sur et autour de l'écrit. Conceptuellement, apprendre à lire c'est comprendre ce que sont la lecture et l'écriture.* » Entrer dans le monde des écrits passe donc aussi par des habitudes et comportements qui sont observables et « imitables » : tourner les pages d'un livre pour entrer dans l'histoire, se rendre compte que les petits signes sur une boîte de lait ont un lien avec le contenu de la boîte et le mot prononcé pour désigner ce contenu, gribouiller de manière régulière « en ligne »... Autant de choses que développent les jeunes enfants qui grandissent en milieu « lettré », mais qui manquent aux adultes non-scolarisés.

L'enfant [une fillette de 3 ans qui raconte un livre de contes à ses nounours] était capable de tenir le livre, de tourner les pages une par une et de raconter l'histoire avec une certaine aisance. Elle était totalement engagée et avait une très bonne compréhension du texte. Elle ressentait les peines, les joies et les angoisses des personnages. Le fait de « lire » l'avait entraînée dans un monde magique et merveilleux qu'elle ne voulait pas quitter.⁸

⇒ Voir aussi notre dossier « Lire à deux pour accéder au plaisir de lire », téléchargeable sur <http://www.collectif-alpha.be/rubrique264.html>

⁶ Les mots / Jean-Paul SARTRE, cité dans **Faire connaissance et participer** / Collectif Alpha, 2004, p.56.

⁷ Les chemins de la lecture / CHAUVEAU Gérard ; ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, Magnard, 1994.

⁸ CLOUTIER Johanne, « Partager le plaisir de lire » in *Grandir avec les livres, Fascicule 6 : La voie du cœur*, Ministère de l'éducation, Ontario, 1992, p.14.



LES COURS D'ALPHA : UNE ENTREE DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Les cours d'alphabétisation ont de multiples fonctions. Vu de l'extérieur, on considère parfois qu'il s'agit simplement d'apprendre techniquement à lire et à écrire, en oubliant les composantes culturelles, sociales et conceptuelles. D'autre part, comme ces cours s'adressent à des adultes non-scolarisés, on oublie parfois que **leurs lacunes ne concernent pas uniquement la lecture et l'écriture, mais l'ensemble des apprentissages scolaires**. Et ceux-ci ne se résument pas à des matières (math, géo, sciences...) : ils sont très particuliers dans la manière même dont ils s'effectuent, dans les logiques mises en œuvre, dans la manière d'appréhender le monde.

L'école façonne notre rapport au monde et au savoir. Et ce dès la maternelle, ce qui a pour conséquence que nous ne nous rendons plus compte de certains automatismes que nous avons acquis... contrairement aux apprenants en alpha. Ils vont donc appréhender les apprentissages proposés de manière scolaire dans les cours d'alpha avec leurs références à eux, issues de leurs pratiques non-scolaires. Cela crée des quiproquos entre les attentes du formateur par rapport à un exercice et la compréhension qu'en ont les apprenants.

C'est pourquoi les cours d'alphabétisation doivent aussi travailler sur cette **acquisition des mécanismes d'apprentissages scolaires**, afin de permettre aux apprenants de mieux comprendre selon quelles logiques fonctionne notre société essentiellement basée sur l'écrit.

La scolarisation⁹, c'est passer...

de l'affectif	→	au cognitif
du particulier	→	à l'universel
du concret	→	à l'abstrait
de l'oral	→	à l'écrit

Le fait de passer par un système d'apprentissages formels structuré va exiger **un autre type de structuration de la pensée** que les apprentissages informels réalisés auparavant par les analphabètes.

⇒ **Voir notre dossier** : « **L'analphabetisme et ses conséquences cognitives** », téléchargeable sur <http://www.collectif-alpha.be/rubrique266.html>

⁹ Typologie adaptée par Patrick Michel de celle présentée par Anne Chevalier, secrétaire générale de la CGé et prof de math, au colloque du Collectif Alpha « L'alphabétisation, c'est apprendre et changer » : <http://www.collectif-alpha.be/article260.html>



APPRENDRE PAR LA PRATIQUE ET APPRENDRE A L'ECOLE, C'EST DIFFERENT

André Tricot, dans sa conférence « *Apprentissages à l'école maternelle, incidents et formels. La place du jeu* »¹⁰, identifie les différences entre apprentissage scolaire et apprentissage par la pratique. Voici la principale différence :

- **En pratique** : l'important est le résultat. Le problème que pose l'environnement doit être résolu : on fait des essais-erreurs jusqu'à ce qu'on obtienne un résultat qui nous satisfasse.

Ex. : L'important est d'arriver à l'heure à la gare pour prendre son train.

- **A l'école** : l'important est le processus utilisé et le savoir qu'on en retire. Le problème n'est qu'un exemple abstrait, dont la résolution n'importe pas dans l'immédiat, ce sont les savoirs mobilisés qui importent, car ceux-ci vont nous servir plus tard.

Ex. : L'important est le calcul effectué pour connaître l'heure du départ pour prendre le train ... et non de prendre le train, puisque c'est juste un exemple fictif : il n'y a pas de train.

FAIRE ET EXPLIQUER : DEUX COMPETENCES DISTINCTES

Pour notre public, cette différence peut avoir des conséquences importantes dans leur parcours professionnel. En effet, nombre d'entre eux ont une expérience de travail concrète et pratique. Mais comment valoriser celle-ci dans notre société où l'écrit et le papier prime ? En effet, les **tests d'embauche ou d'entrée en formation qualifiante** se font bien souvent par écrit, et demandent donc de mobiliser d'autres compétences et mécanismes que ceux qu'ils ont acquis par la pratique.

Ex. : Il y a une différence entre être capable de construire un meuble et être capable d'expliquer exactement ce qu'on fait à chaque étape (et encore plus par écrit). Si le travail consiste à construire et non à expliquer, la qualité des explications n'est pas une garantie du résultat de la construction...

Jean-Pierre Terrail, dans son ouvrage « *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences* » explique dans l'extrait page suivante comment l'apprentissage d'habiletés spécialisées ne passe pas par le langage, par des procédures de transmission explicites et formalisées.¹¹

➔ **Faites le test** : Essayez d'expliquer quelque chose que vous avez appris par la pratique et que vous maîtrisez parfaitement... que vous faites « sans y penser » (ex. : conduire, marcher). Ça risque d'être assez fastidieux, et pourtant vous êtes lettré ! Et si vous voulez faire cette chose que vous maîtrisez en suivant des consignes formelles, en pensant à ce que vous faites, il y a des chances que le résultat ne soit pas à la hauteur et l'activité bien plus fatigante !

¹⁰ <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1519&cHash=729e7c5919&p=1>

¹¹ *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences* / TERRAIL Jean-Pierre, La Dispute, 2009, pp.73-74.



Vie mentale, langage et compétences intellectuelles

Un second ordre de faits illustre pour Bloch la place restreinte du langage dans la cognition humaine: le processus d'apprentissage d'habiletés spécialisées, qui s'opère par l'imitation et le jeu des essais/erreurs, sans passer par des procédures de transmission explicites et formalisées. Qui plus est, les savoir-faire ainsi acquis sont stockés et mobilisés sous une forme non langagière: ils perdraient d'ailleurs toute efficacité s'ils devaient passer par la pensée consciente et la mise en mots, comme le montre à l'évidence l'exemple de la conduite automobile: nul ne pourrait conduire s'il fallait verbaliser tout le contexte des décisions à prendre et délibérer explicitement avant d'agir. En réalité la maîtrise experte de tels savoir-faire ne s'acquiert que par la routinisation de l'activité, grâce à la formation d'un dispositif cognitif qui met l'acteur expert en position de se remémorer très rapidement une grande variété de configurations stratégiques, et de s'adapter aux situations courantes sans y penser. L'expert mobilise du même coup un moindre potentiel neurologique, et peut dès lors centrer son attention sur les aspects inédits qui surgissent dans le cours de l'activité. Bloch évoque à cet égard la théorie « connexionniste », empruntée aux développements contemporains de la psychologie cognitive, selon laquelle l'efficacité de l'expert tient à ce qu'il conceptualise la perception du monde extérieur en traitant parallèlement et donc simultanément les différents flux perceptifs correspondant aux différents aspects d'une situation donnée, et en analysant l'information ainsi fournie grâce aux réseaux neuronaux qui connectent ces processus parallèles. On comprend en quoi ce type de dispositif cognitif autorise une action complexe beaucoup plus rapide que si elle était guidée par la pensée consciente, dont le déroulement a nécessairement la linéarité d'un texte et ne saurait nous dire qu'une chose à la fois.¹¹



LE ROLE DE L'ECOLE : METTRE EN MOTS DES SAVOIRS RELIES A DES PRATIQUES

- Les apprentissages par la pratique génèrent aussi des savoirs qui seront réutilisés à d'autres occasions. Mais à la différence de l'école, généralement **on ne les formalise pas** de manière explicite, en mettant des mots dessus (et encore moins en gardant une trace écrite... surtout pour des analphabètes !).
- A l'école par contre, les savoirs sont mis en mots et écrits. Mais il arrive trop fréquemment que leur lien à une pratique concrète (passée, présente ou à venir) ne soit pas explicite, ce qui les **vide de sens** pour les apprenants.

« Un maître attentif à toujours restaurer l'équilibre » Il doit être capable de repérer le moment où le travail de groupe bascule vers la dérive productive (...) et aussi identifier le moment où les travaux individuels s'engluent dans le formalisme et perdent toute référence à ce qui peut leur donner du sens... C'est alors qu'il doit remobiliser les élèves dans une activité où ils retrouvent le sens de ce qu'ils ont appris et réinvestissent leurs acquisitions¹².

Les pédagogies nouvelles mettent l'accent sur **l'apprentissage par la pratique, par projets**, au sein même de l'école. Les élèves sont généralement très motivés par le résultat à atteindre. Mais cela ne suffit pas pour que l'école remplisse son rôle : apprentissage de la formalisation, transformation d'une expérience concrète en concepts généraux, transposables et transmissibles. Pour que les apprenants ne s'arrêtent pas au seul résultat (ex. :) il est important que le formateur veille à aussi les amener à **identifier les savoirs qu'ils auront acquis et mobilisés** grâce à ce projet.

Ex. : « On a mangé une super bonne tarte aux pommes ! Et c'est nous qui l'avons faite ! »
→ On a cherché une recette sur Internet, on a fait la lecture d'une recette, on a fait une règle de 3 pour convertir les quantités la recette, on a calculé à l'aide de tels outils et telles unités de mesures, on a planifié un horaire et géré un budget en faisant des calculs, on a appris des règles de sécurité, on a réparti les tâches dans le groupe pour que tout le monde participe vraiment, ...
→ On peut utiliser tout ce qu'on a appris si on veut faire une autre tarte, ou une autre recette, ou qu'on doit cuisiner ensemble pour préparer une fête, ou...

→ **Quels sont les apprentissages à acquérir en alpha ?** La technique de l'écriture... mais aussi l'utilisation de l'écriture pour **laisser une trace** des savoir et apprentissages, de manière **synthétique** et qui en permette le **transfert**, l'utilisation dans d'autres situations.

¹² MEIRIEU Philippe, **Freinet. Activité collective et apprentissages individuels** in « Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ? », Collection L'éducation en questions, Pempf, 2001, p.17.



C'EST QUOI « APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE / À PARLER FRANÇAIS »

Apprendre dans le cadre d'une « école » n'est donc pas tout à fait la même chose qu'apprendre « dans la vie ». Cela demande de développer de nouvelles manières de faire et de penser pour rentrer dans l'abstraction et la conceptualisation.

Néanmoins, bien des informations tirées de la réflexion sur les apprentissages pratiques peuvent être appliquées dans l'apprentissage de la lecture/écriture ou du français oral. C'est pourquoi les activités proposées dans la première partie de ce dossier ont tout leur sens. De plus, elles permettent de se familiariser avec ce qu'on entend par **le concept « apprentissage »** à partir d'éléments connus ... et donc de faire un premier travail de conceptualisation et d'abstraction en dépassant l'expérience personnelle de chacun.

Les deux activités ci-dessous ont pour objectif d'**identifier les éléments clés de l'apprentissage de la lecture/écriture ou du français oral** (suivant le cursus du groupe). Mais comment réfléchir à cela avec quelqu'un qui débute sa formation ? N'ayant jamais été à l'école, n'ayant aucune référence en la matière, il peut difficilement réfléchir à quelque chose qu'il est justement venu découvrir et apprendre. C'est pourquoi nous vous proposons de commencer par la 1^e activité, où l'apprenant se renseigne auprès de ceux qui ont déjà de l'expérience. Par contre, si le groupe est déjà en formation en alpha depuis un certain temps, il peut commencer directement par la 2^e activité (quitte à étoffer les résultats de celle-ci par la 1^e activité par la suite).



Comment ont appris les autres

Matériel

- Feuille avec les questions à poser (1 par apprenant), ainsi les personnes interrogées par les apprenants peuvent les lire (même si les apprenants ne savent pas lire).
- 7 grandes affiches avec les mêmes titres que pour l'activité « Qu'est-ce que j'ai appris dans ma vie ? », p.9.

Objectif

Identifier le rapport à l'apprentissage (stratégies, motivations, difficultés...), mais dans le domaine scolaire cette fois, auprès de personnes scolarisées.

Il est difficile de demander à un apprenant qui débute sa formation « *Que comptes-tu faire pour apprendre à lire et écrire ?* », puisque c'est un domaine nouveau pour lui. C'est pourquoi on l'envoie se renseigner auprès de personnes qui ont déjà vécu cet apprentissage.

Devoir à domicile : recueil d'informations

« Vous commencez un nouvel apprentissage : lire et écrire / parler français. Les apprentissages que vous avez déjà faits peuvent vous aider, mais pas uniquement. Vous allez donc demander à des personnes autour de vous, qui savent lire et écrire (dans n'importe quelle langue) / qui ont appris à parler le français, comment ils ont fait : vos enfants à l'école, votre famille, vos amis, des gens que vous rencontrez tous les jours... »

- Comment ont-ils commencé à apprendre, quand ils ne savaient encore rien du tout.
- Avec qui et où est-ce qu'ils ont appris ?
- Pendant combien de temps et à quel niveau estiment-ils être arrivés ? (Ou s'ils sont encore occupés : Depuis combien de temps, et combien de temps ils pensent encore continuer à apprendre pour atteindre le niveau qu'ils souhaitent ?)
- Qu'est-ce qu'ils ont fait pour apprendre ? (exemples précis)
- Qu'est-ce que ceux qui leur ont appris ont fait pour les aider ?
- Qu'est-ce qui les a motivé/ aidé à continuer, même quand c'était difficile ?
- Est-ce qu'ils ont du plaisir à apprendre ?
Est-ce qu'ils ont du plaisir à utiliser ce qu'ils ont appris ?

→ Le formateur peut choisir d'élaborer les questions avec les apprenants. L'important est de recueillir un maximum d'informations utiles, à partager avec le groupe.



Retour en classe : synthèse

⇒ La démarche est similaire à celle de « Qu'est-ce que j'ai appris dans ma vie ? », p.9.

Recueil des expériences : Chacun explique donc ce que la personne interviewée lui a appris et le formateur note cela sur les affiches correspondantes.

Recul : « Qu'avons-nous appris ? » :

- *Qu'est-ce que toutes ces expériences nous apprennent sur l'apprentissage ?*
- *Qu'est-ce qui se ressemble, qui se retrouve chez différentes personnes ?*
- *Est-ce qu'il y a des choses qui vous rappellent vos propres apprentissages ?*

Synthèse : Le formateur récapitule ensuite **quelques idées maîtresses récurrentes** qui ressortent des témoignages.

Conclusion

Ici aussi on effectue un travail de synthèse importante, pour « mettre à plat » les connaissances que l'on peut extraire des expériences concrètes recueillies.

« Toutes ces personnes ont appris à lire et à écrire / à parler français. Mais cela ne s'est pas fait tout seul : cela demande du temps et du travail, de la pratique.

Les cours permettent d'apprendre des choses, mais si on n'utilise pas ce qu'on a appris dans les cours, ça se perd. C'est comme si on avait une belle maison et mais qu'on n'y habite pas : on ne s'y sent pas chez soi, et elle finit par devenir poussiéreuse, par s'abîmer, et finalement on n'a plus envie d'y aller. Il faut donc entretenir et s'approprier l'écrit / la langue, l'utiliser pour soi.

Il y a plusieurs niveaux dans l'apprentissage :

- *Au début on ne sait rien. On découvre alors les bases.*
- *Puis on connaît suffisamment pour se débrouiller, se faire comprendre.*
- *Ensuite on se perfectionne, pour ne plus faire de fautes.*
- *On peut continuer d'apprendre toute sa vie, dans des cours ou tout seul...*

Ce que ces personnes nous ont appris peut nous aider à apprendre. »



Qu'est-ce qui peut m'aider à apprendre

NOTE : Si le formateur décide de faire cette activité avant la précédente (avec un groupe qui est déjà en formation depuis un moment), il peut commencer par poser aux apprenants les questions reprises dans l'activité ci-dessus, afin de mettre en commun les différentes expériences du groupe, qui serviront de base pour la réflexion ci-dessous.

Matériel

- Les 2 x 7 grandes affiches réalisées dans les activités précédentes.
- 8 affiches avec en titre, les 8 points évoqués dans le dernier exercice.

Objectif

Chaque apprenant identifie, dans les informations récoltées autour de l'apprentissage lors des activités précédentes, **des pistes qui peuvent lui être utiles, individuellement et concrètement**, dans le cadre de sa formation en alphabétisation.

Rappel

Activités : Rappel par le groupe de **ce qui a été fait** lors des activités précédentes :

- réfléchir sur des choses que nous avons apprises et comment cela s'est passé ;
- découvrir comment d'autres personnes ont appris à lire et écrire / parler français ;
- écrire cela sur plusieurs affiches avec chacune un aspect important de l'apprentissage (essayer de se remémorer les 7 thèmes).

Savoirs :

En sous-groupes : Retrouver un maximum d'idées maîtresses évoquées suite aux deux activités précédentes.

Mise en commun : Chaque sous-groupe donne une idée maîtresse, en précisant à quelle activité et quelle affiche elle se rapporte. On continue à faire le tour des sous-groupes jusqu'à ce que plus aucun groupe n'ait rien à ajouter.

Ensuite seulement, le formateur peut :

- ⇒ afficher les 2 x 7 affiches de synthèse
- ⇒ ajouter les idées maîtresses qui auraient été oubliées, en demandant au groupe s'il se rappelle d'elles.



Appropriation : Bonnes idées et difficultés

Avec ces idées maîtresses et les affiches en tête, chacun réfléchit sur sa propre situation :

- *Est-ce qu'il y a des « bonnes idées », que vous pourriez faire aussi, qui peuvent vous aider à apprendre à lire et écrire / à parler français ? Essayez de vous imaginer quand et comment vous feriez cela, dans votre vie actuelle.*
- *Est-ce qu'il y a des choses qui vous semblent des « bonnes idées », mais qui sont difficiles à faire, pour vous ? A cause de quoi cela serait difficile ?*

Ces bonnes idées et difficultés peuvent être **partagées en grand groupe** afin de se donner des idées les uns aux autres. Et elles seront **notées dans le cahier de chacun** (par le formateur pour les débutants) afin de servir de « guide » tout au long de l'année, et même de l'ensemble du cursus. On pourra ajouter au fur et à mesure d'autres bonnes idées et difficultés, ainsi que des solutions éventuelles. Lorsqu'un apprenant rencontre une difficulté, le formateur peut ainsi l'inviter à consulter ce « guide ».

Synthèse : Carte mentale « mon apprentissage au [nom du centre de formation] »

A partir des éléments repris sur les affiches, chacun réfléchit sur les éléments suivants.

- **Temps ⌚ et Motif 📌** : Combien de temps vous pensez avoir besoin pour apprendre ? Au bout de ce temps-là, qu'est-ce que vous avez envie de pouvoir faire avec ce que vous avez appris ?
- **Utilité 📌 et Motif 📌** : Imaginez au moins une chose qui va changer dans votre vie grâce à ce que vous avez appris.
- **Utilité 📌** : Qu'est-ce que vous avez absolument besoin de faire avec ce que vous apprenez ?
- **Plaisir 😊** : Qu'est-ce qui vous ferait plaisir / vous rendrait fier, en apprenant ?
- **Apprenant ? 😊 ?** : Qu'est-ce que vous pensez devoir faire, en tant qu'étudiant ?
- **Formateur 📌 😊 📌** : Qu'est-ce que pensez que nous devons faire, en tant que formateur ? Qu'est-ce que vous auriez envie qu'on fasse ?
- **Aides 📌** : Qu'est-ce qui pourrait vous aider, en dehors de l'école ? Et dans l'école ?
- **Difficultés 📌** : Qu'est-ce qui pourrait rendre les choses difficiles, en dehors de l'école ? et dans l'école ?



On partage ces réflexions en 4 sous-groupes : chaque sous-groupe travaille sur 2 points.

Chaque sous-groupe présente ses 2 points, en indiquant sur quoi ils étaient d'accord et sur quoi ils avaient des opinions différentes. Les autres peuvent ajouter des éléments qui n'y apparaissent pas. Le formateur note ces informations sur ces affiches.

Ces informations seront ensuite transcrites et distribuées à chacun. Elles serviront aussi de « guide » tout au long de l'année (et du cursus). Elles pourront être complétées et ajustées en fonction des nouvelles expériences, découvertes et réflexions. Et le formateur pourra y renvoyer les apprenants lorsqu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage.



Notre savoir est toujours provisoire.

(Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction*, p.52)



PISTES BIBLIOGRAPHIQUES

Tous les ouvrages référencés ci-dessous peuvent être empruntés au Centre de documentation du Collectif Alpha (sauf les revues, à consulter sur place).

L'apprentissage est un sujet vaste, qui touche différents domaines : la métacognition et les mécanismes d'apprentissage, mais aussi l'impact de l'apprentissage sur les relations de l'apprenant avec les autres, sur sa place dans la société, et vice versa. Nous vous proposons quelques titres pour vous mettre en appétit, si vous désirez approfondir vos connaissances, mais c'est loin d'être une liste exhaustive de ce qui est disponible dans notre centre de documentation.

C'est pourquoi nous vous conseillons de **poursuivre vos recherches** :

- **Dans nos rayons** : un espace particulier dans notre rayon dédié à la pédagogie est consacré à l'apprentissage (cote : APRT).
- **Dans notre catalogue en ligne (www.cdoci-alpha.be)** : faites une recherche grâce aux nombreux mots clés liés à l'apprentissage : APPRENTISSAGE ; STRATEGIE D'APPRENTISSAGE ; THEORIE DE L'APPRENTISSAGE ; REPRESENTATION DE L'APPRENTISSAGE ; SOUTIEN A L'APPRENTISSAGE ; APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE ; APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ; apprentissage préscolaire ; etc.

QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE, LE SAVOIR ?

En formation d'alpha, apprenants et formateurs ne prennent pas nécessairement le temps de réfléchir sur ce en quoi consiste l'apprentissage, pourtant central à leur activité commune. D'où certaines tensions qui peuvent apparaître lorsque les apprenants disent au formateur « *Dites-nous ce qu'on doit faire, c'est vous qui savez !* », alors que le formateur voudrait que ses apprenants construisent et s'approprient eux-mêmes le savoir, et ne se bornent pas à être de simple exécutants de consignes très cadrées. Prendre un moment pour penser aux processus mis en œuvre dans l'apprentissage, à la manière dont le savoir se construit, peut par la suite faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances.

→ EN PRATIQUE : "**Parlons d'apprentissage**" : extraits de la rencontre / Groupe 4 du Collectif Alpha de Saint-Gilles, publié sur leur blog, 17 mars 2013.

<http://g4international.over-blog.com/article-test-116272978.html>

Des apprenants en alpha débutants (groupe 1) et avancés (groupe 4) se rencontrent pour discuter d'apprentissage. Des extraits audio nous présentent leurs questions, réponses et réflexions.



Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension / BARTH Britt-Mari, RETZ, 1993, 208 p.

Cote : APRT bart

Mots clés : DEVELOPPEMENT COGNITIF ; CONCEPTUALISATION ; STRATEGIE D'APPRENTISSAGE ; DEVELOPPEMENT DES HABLETES ; CONNAISSANCE

Cet ouvrage s'adresse aux formateurs et aux enseignants, et à tout éducateur qui souhaite réfléchir sur les conditions permettant aux apprenants, quels qu'ils soient, de construire leur savoir.

Qu'est-ce que comprendre ? Qu'est-ce que le savoir ? Comment les enseignants et les formateurs peuvent-ils s'y prendre pour transmettre leur savoir ? Dans son premier ouvrage (**L'apprentissage de l'abstraction**), l'auteure proposait des méthodes pour apprendre reposant sur une analyse fine des difficultés d'apprentissage. C'est à présent le " pourquoi des choses ", le fondement théorique de cette approche, ainsi que sa formalisation qui sont au cœur de la recherche de l'auteur. Cinq étapes sont examinées : rendre le savoir accessible ; l'exprimer dans une forme concrète ; engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de connaissances ; guider le processus de co-construction de sens ; préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction.

L'Alphabétisation : Métacognition et interventions / POISSANT Hélène, Logiques, 1994, 234 p.

Cote : APEDA THEO pois

Percevoir, observer, retenir, associer : tout apprentissage part de ces phénomènes cognitifs qui précèdent l'acquisition des connaissances et permettent aux informations de pénétrer l'esprit, de s'y loger et de remplir leur rôle au moment voulu. C'est la base même de l'alphabétisation et, pourtant, ces mécanismes restent méconnus. L'ouvrage s'attache à développer un savoir métacognitif. Il s'adresse à tous les intervenants qui œuvrent auprès d'enfants, de jeunes adultes ou d'adultes en difficulté d'apprentissage. A la fois théorique et pratique, il vise à combler le manque de ressources pour les analphabètes.

Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques / GIORDAN André ; DE VECCHI Gérard, Delachaux & Niestlé, 1987, 212 p.

Cote : APRT gior

Mots-clés : TRANSFERT DES HABLETES ; CONCEPTUALISATION ; ABSTRACTION ; SCIENCES

Dans ce 3e ouvrage sur la didactique des sciences de Girodan, les auteurs tentent d'apporter des solutions alternatives, notamment en fournissant des pistes pratiques, au problème de construction du savoir constaté par de nombreuses recherches sur les représentations des apprenants. Ils montrent que les apprenants possèdent un certain nombre d'idées ou de modèles explicatifs sur les phénomènes ou les objets d'étude, avant toute présentation ou tout enseignement. C'est donc à travers ces conceptions que l'apprenant interprète les informations diffusées. Après avoir défini précisément ces conceptions, les auteurs montrent combien leur connaissance permet de mieux adapter la transmission du savoir. Quand l'enseignant n'en tient pas compte, les " idées " initiales résistent et le savoir diffusé est déformé, ou mieux se « plaque » ou reste isolé à côté du savoir familier.

Abécédaire du formateur : Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissages / CONSTANT Jean, Lire et Ecrire, 2014.

Téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/Analphabete-et-debutant-a-l-oral-questions-d-apprentissages

Cote : O PRAT abe

Mots-clés : APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ; ALPHABETISATION ; ANALYSE DE PRATIQUES

Avec des entrées à Motivation, Gestion mentale, Interculturalité, Consigne, etc. cet abécédaire est un véritable outil de référence et invite chacun à "(re)penser sa manière de concevoir l'apprentissage de la langue orale lorsqu'il s'adresse à un public analphabète non francophone."



THEORIES ET PRATIQUES QUI AIDENT A APPRENDRE

Réfléchir sur l'acte d'apprendre est intéressant, mais dans la pratique, qu'est-ce que cela peut apporter pour améliorer la formation ? Divers courants (gestion mentale, neurosciences, intelligences multiples...) se sont penchés sur la question et offrent des outils applicables dans la formation.

Apprendre à apprendre / BARWOOD Tom, Chenelière éducation, 2009, 126 p.

Cote : PEDA COGN barw

Mots-clés : STRATEGIE D'APPRENTISSAGE ; MOTIVATION ; MEMOIRE ; CARTE MENTALE ; METHODOLOGIE ; GESTION MENTALE

Pour réussir à apprendre, il faut d'abord savoir pourquoi l'on veut apprendre ; la première partie du livre traite de la motivation. La suite est axée sur les étapes du processus d'apprentissage, à savoir l'assimilation, la mémorisation, le rappel et la révision. Du découpage de l'information aux cartes d'organisation d'idées, des styles d'apprentissage à la technique des boules de neige, en passant par les associations d'idées et les sept clés de la mémoire, l'auteur décortique l'art de l'apprentissage et en fait la démonstration.

La gestion mentale : Un autre regard, une autre écoute en pédagogie / EVANO Chantal, | Nathan, 1999, 192 p.

Cote : PEDA COGN eva

Mots-clés : GESTION MENTALE ; STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Téléchargeable (épuisé en librairie) : http://gestion-mentale.ch/?page_id=877

La gestion mentale constitue une approche efficace pour aider à rechercher l'origine des incompréhensions et blocages vécus en classe. L'inventaire des habitudes mentales contractées par chacun depuis son enfance permet de mieux se connaître, de prendre conscience de ses points forts et de ses limites et d'en tenir compte. Cet ouvrage propose donc aux enseignants des pistes concrètes pour découvrir leur propre " profil pédagogique " et d'aider leurs élèves à faire de même, pour que tous apprennent à pleinement utiliser leurs potentialités.

Comprendre, apprendre, mémoriser : Les neurosciences au service de la pédagogie /

STORDEUR Joseph, De Boeck, 2014, 240 p.

Cote : PEDA COGN sto

Mots-clés : neurosciences ; STRATEGIE D'APPRENTISSAGE ; PROCESSUS COGNITIF

Quels sont les processus utilisés pour comprendre, apprendre et mémoriser ? Quelles sont les structures utilisées par notre cerveau pour stocker les compétences maîtrisées aussi bien du point de vue des savoirs que des savoir-faire ? Et comment utiliser ces connaissances en matière de neurosciences sur le fonctionnement du cerveau pour améliorer les pratiques pédagogiques au service de l'apprenant ? La première partie de cet ouvrage expose quelques données de base à propos du fonctionnement neuronal et propose quelques règles de méthodologie élémentaire qui en découlent. La seconde partie approfondit quelques domaines spécifiques comme la perception, les représentations, le langage, la lecture, la numération, la motivation... en s'appuyant aussi sur des données de la recherche en neurosciences. La troisième partie propose quelques démarches pédagogiques en cohérence avec les hypothèses dégagées et qui font la preuve de leur efficacité dans les classes qui les pratiquent au jour le jour.

Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer : 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples / McGRATH Helen ; NOBLE Toni ; SIROIS Gervais, Chenelière éducation, 2008, 304 p.

Cote : PEDA COGN nob



Mots-clés : APPRENTISSAGE ; ENSEIGNEMENT ; EVALUATION ; INTELLIGENCE ; DEMARCHE PEDAGOGIQUE

De nombreux ouvrages existent sur les intelligences multiples (intelligence logico-mathématique, verbale-linguistique, musicale-rythmique, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste, visuelle-spatiale). Celui-ci présente une approche pédagogique novatrice intégrant les versions les plus récentes de la théorie des intelligences multiples de Gardner et de la taxonomie de Bloom. En plus de la présentation détaillée du cadre théorique, cet ouvrage offre plus de 200 stratégies, qui sont autant d'activités pratiques, identifiées selon le type d'intelligence sollicitée et le niveau taxonomique mis en action. Ces stratégies visent à démontrer qu'en tenant compte des intelligences multiples, il est possible de répondre aux besoins individuels des élèves du préscolaire au secondaire, et de favoriser le développement de tous leurs niveaux de compétences. En outre, des outils, conseils pratiques, réponses aux questions les plus fréquentes permettent tant aux enseignants qu'aux parents et élèves de s'y retrouver.

LES MOTS, LA LANGUE ET L'ECRIT COMME VECTEURS D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage scolaire passe par les mots, la langue et l'écrit. L'école possède d'ailleurs un langage propre, pas seulement par le vocabulaire employé mais aussi par le fonctionnement et les logiques en vigueur dans cet univers particulier. Tout cela, l'élève doit aussi l'apprendre, en plus des matières enseignées, d'autant plus s'il vient d'un milieu faiblement scolarisé.

⇒ Voir à ce sujet l'étude de Bourdieu et Passeron sur l'école comme instrument de reproduction sociale au service des classes dominantes, dans « **La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement** » (Ed. de Minuit, 1970)

Les difficultés rencontrées durant l'apprentissage sont donc également liées à l'entrée dans ce nouveau système et la « violence symbolique » qui découle de la rencontre entre la langue dominante et la langue maternelle, la culture orale et la culture de l'écrit...

Apprendre à l'école Apprendre de l'école : Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle / BAUTIER-CASTAING Elisabeth, Chronique sociale, 2006, 256 p.

Cote : ASOC baut

Mots-clés : DISCRIMINATION EN EDUCATION ; ECHEC SCOLAIRE ; SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION ; DEVELOPPEMENT COGNITIF ; COMPREHENSION DU LANGAGE ; APPRENTISSAGE ; apprentissage préscolaire

Cet ouvrage étudie les pratiques scolaires en maternelle afin de comprendre comment peuvent, ou non, se construire, dès les débuts de l'école, les habitudes de travail et la socialisation intellectuelle nécessaires à la construction des savoirs et à la poursuite d'une scolarité. Ces observations mettent en évidence les sources de difficultés rencontrées par les élèves, notamment ceux de milieu populaire, dans leur confrontation avec les activités et les situations d'apprentissage mises en oeuvre par les enseignants. Ces situations, ces activités ne sont pas toujours appréhendées par les élèves sur le registre des apprentissages. Leurs habitudes langagières et cognitives, les connaissances familiales ne correspondent pas aux attentes et aux présupposés des enseignants. Fort de ces constats, l'ouvrage propose une analyse détaillée des pratiques et donne à percevoir les chemins à renforcer pour favoriser la mise en réussite de chacun et de tous dès le début de la scolarisation.



Pratiques langagières urbaines : Enjeux identitaires, enjeux cognitifs / Ville École Intégration

Enjeux n° 130, CNDP, 2002, 264 p.

Cote : O LING vei-130

Mots-clés : LANGUE DOMINANTE ; LANGUE MATERNELLE ; LANGUE PARLEE ; INTERCULTUREL ; PSYCHOLINGUISTIQUE ; DISCRIMINATION SOCIALE ; BILINGUISME ; OBJECTIF D'ENSEIGNEMENT

<http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revueVEI/accueil.htm>

L'opposition entre le langage normé, celui de l'apprentissage scolaire (...) et les pratiques linguistiques des jeunes de banlieue, des immigrés (...) est vécu sur le mode du stigmaté, voire de l'exclusion.

De l'oralité : Essai sur l'égalité des intelligences / TERRAIL Jean-Pierre, La Dispute, 2009, 282 p.

Cote : DIV SC-HUM terr

Mots-clés : DISCRIMINATION EN EDUCATION ; RELATION ECOLE ET FAMILLE ; CULTURE DE L'ECRIT ; PENSEE ; LINGUISTIQUE ; PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE ; SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION ; RELATION ORAL ECRIT

L'oralité ou la pratique du langage, est le plus souvent pensée en négatif par rapport à l'écriture. Elle est envisagée comme ne disposant pas des pouvoirs conférés à la pensée par l'écrit. Contrairement à cet a priori largement partagé par les milieux lettrés depuis trois siècles, ce qui intéresse Terrail c'est précisément tout ce dont la pensée humaine est capable quand elle ne dispose pas du support de l'écriture.

⇒ **Voir aussi nos sélections bibliographiques :**

Apprentissage de la lecture et de l'écriture, parue dans le **Journal de l'Alpha n°162**, 02/2008.

Téléchargeable : www.collectif-alpha.be/rubrique145.html

Pour alimenter une réflexion sur la pédagogie de la lecture : devenir lecteur c'est utiliser l'écrit, non seulement de manière fonctionnelle, mais aussi pour accéder à la réflexion et à l'analyse critique, à l'expression de soi et à la création.

Oral 2 : Une autre langue, 05/2013

Téléchargeable : www.collectif-alpha.be/rubrique240.html

Des documents consacrés à l'apprentissage de la langue orale, sous l'angle de « violence symbolique ».

LES RELATIONS AUX AUTRES ET A LA SOCIETE EN JEU DANS L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage met donc en branle bien d'autres choses que la simple acquisition de connaissances. Elles ne peuvent en effet être considérées indépendamment de la société dont elles émanent et de la manière dont elles seront utilisées. L'acquisition de nouvelles connaissances est donc intimement liée au rapport de l'apprenant avec autrui, à sa place dans la société. Les connaissances peuvent être émancipatrices mais aussi des outils de domination, suivant la manière dont elles sont utilisées... et transmises. En effet, l'aspect relationnel, les jeux de pouvoir ainsi que les émotions, jouent déjà un grand rôle durant le processus d'apprentissage en lui-même, et sur la motivation de l'apprenant.



Maîtrise du français et intégration : Des idées reçues, revues et corrigées / HAMBYE Philippe ; ROMAINVILLE Anne-Sophie, Fédération Wallonie-Bruxelles 2014, 35 p.

Téléchargeable : <http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=1237>

Mots-clés : LANGUE DOMINANTE ; LANGUE MATERNELLE ; IMMIGRATION ; POLITIQUE D'INTEGRATION ; INSERTION SOCIALE

Ce guide, basé sur une étude de chercheurs de l'UCL (**Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger**, éditions EME, 2014), a pour objectif d'inviter à la réflexion tous ceux qui sont amenés à rencontrer des migrants peu habitués à la pratique du français, afin de dépasser les idées reçues sur leur intégration et le lien de celle-ci avec la pratique de la langue du pays d'accueil. Bien des concepts présentés comme des évidences restent en fait assez flous. Qu'est-ce que « l'intégration » ? Et l'assimilation ? Qu'est-ce que « maîtriser la langue » ? Les difficultés de maîtrise de la langue du pays d'accueil sont-elles une cause ou une conséquence des difficultés d'intégration ? Est-ce que l'apprentissage de cette langue n'est qu'une question de volonté individuelle des migrants ? « Plutôt que de responsabiliser les personnes issues de l'immigration qui ne parleraient pas français et refuseraient de faire les efforts nécessaires pour l'apprendre, notre analyse suggère de s'interroger sur les conditions réelles de leur intégration sociale, économique, culturelle et, dès lors, linguistique. (...) Faire des problèmes linguistiques le principal enjeu des questions d'intégration peut servir d'alibi face à nos difficultés à résoudre les « problèmes » associés à l'immigration, sans nous attaquer aux facteurs structurels qui créent ces problèmes, qui sont de manière générale le résultat d'inégalités sociales. »

Francosphère : Voyage à la rencontre du français / Cultures & Santé, 2015, 40 p.

Téléchargeable : <http://www.cultures-sante.be/index.php/nos-outils/education-permanente/2014/francosphere-voyage-a-la-rencontre-du-francais.html>

Ce carnet de voyage vous invite à la rencontre de quinze locuteurs de la langue française, des hommes et des femmes au profil varié, provenant des quatre coins du monde. À travers leur parcours singulier, on découvre différentes facettes de la langue française, et des divers rapports qu'on peut entretenir avec celle-ci en fonction de son vécu particulier.

L'alphabétisation des travailleurs étrangers : une relation dominant – dominé / CATANI

Maurice, Tema-Editions, 1973, 386 p.

Cote : APEDA THEO cat

Mots-clés : RELATIONS FORMATEUR APPRENANT ; POUVOIR ; ALPHABETISATION POUR IMMIGRANTS ; IDEOLOGIE

Réflexion sur le problème de l'alphabétisation des travailleurs étrangers orientée vers les formateurs, à travers leurs motivations, le pourquoi et le vécu de leur pratique. Analyse de l'idéologie véhiculée par la pédagogie et des structures mentales des formateurs.

Des causes de l'illettrisme : Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ? / Le Journal de l'Alpha n°167-168, 02/2009.

Téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja167

Contributions au colloque de Lire et Ecrire (5 et 6 septembre 2008), et notamment, sur la production des inégalités par le système scolaire :

- STERCQ Catherine, **Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?**, qui nous rappelle le dilemme de l'histoire de l'éducation du peuple : comment une volonté d'instruction peut-elle cohabiter avec une crainte de voir cette instruction modifier l'ordre social et comment cette contradiction majeure a conduit - et conduit aujourd'hui encore - à écarter une partie de la population de l'accès à l'écrit ;
- GROOTAERS Dominique, **Politiques de démocratisation scolaire au fil du 20e siècle**, qui, par le biais d'une analyse historique, montre en quoi l'idéal démocratique qui était à la base du système scolaire



belge a toujours été un idéal individualiste et méritocratique ne pouvant déboucher que sur la réussite individuelle ;

- HIRTT Nico, **Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ?**, qui objective les inégalités scolaires à partir de l'analyse des facteurs explicatifs des résultats fortement différenciés des élèves (résultats de l'enquête PISA de 2006) et démonte les mécanismes de ségrégation et de reproduction des inégalités à l'oeuvre ;
- BERNARDIN Jacques, **Distance et malentendus face à l'écrit**, qui aborde la question des inégalités scolaires face à cet objet éminemment culturel qu'est l'écrit et dont l'acquisition implique transformation identitaire et véritables repositionnements cognitifs et sociaux.

Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : Présentation et choix de textes /
DEAUVIEAU Jérôme ; TERRAIL Jean-Pierre, La Dispute, (L'Enjeu scolaire), 2007, 332 p.
Cote : ASOC soci

Mots-clés : SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION ; DISCRIMINATION EN EDUCATION ;
TRANSFERT DES ACQUIS

La collection «L'enjeu scolaire» intervient dans le débat sur la démocratisation de l'école. Elle s'intéresse à la transmission des savoirs, aux pratiques des agents scolaires, aux comportements des élèves et des familles. Le présent ouvrage réunit huit contributions (textes de Basil Bernstein, Michael Young, Nell Keddie, Pierre Bourdieu, Viviane Isambert-Jamati, Lucie Tanguy, Bernard Lahire, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex) ... autant de coups de projecteur sur l'histoire de la sociologie de la transmission des connaissances.

Plaisir, souffrance, indifférence en éducation / POURTOIS Jean-Pierre, MOSCONI Nicole (dir.),
PUF, Éducation et formation, 2002, 250 p.

Cote : DIV PSY pour

Mots-clés : PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE ; MOTIVATION ; COMMUNICATION
INTERPERSONNELLE ; RECHERCHE EN EDUCATION ; RELATIONS FORMATEUR
APPRENANT ; émotion

Le plaisir et la souffrance occupent une place importante dans la culture occidentale, mais les sciences humaines s'intéressent peu à ces phénomènes émotionnels. Le but de cet ouvrage est de montrer leur importance dans le champ de l'apprentissage. La démarche adoptée par les auteurs part du réel : des entretiens avec des élèves, des enseignants, des adultes qui parlent de leur plaisir et de leur souffrance en éducation et en formation. L'ouvrage reprend ces entretiens, reflète les débats qui ont suivi leur projection lors de la 5e Biennale internationale de l'éducation et de la formation (2000), reproduit certaines communications d'intervenants, ainsi que des analyses d'experts n'ayant pas participé aux débats mais ayant travaillé sur base de ces récits. La pluralité des analyses et des interprétations qu'on peut lire dans cet ouvrage permet de percevoir le jaillissement des sens multiples de la réalité. Le lecteur pourra ainsi se constituer une boîte à outils variés et à réponses multiples le renvoyant à son propre questionnement.

Motivation et réussite scolaire / LIEURY Alain ; FENOUILLET Fabien, Dunod, 1996, 142 p.

Cote : ENS REUS lieu

Mots-clés : MOTIVATION ; ECHEC SCOLAIRE ; PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

« Comment motiver les élèves ? », « Faut-il donner 18 sur 20 à tous les élèves ? », « Pourquoi devient-on nul ? »... Ce livre est rédigé dans un langage simple, souvent humoristique, de façon à rendre compte le plus clairement possible des travaux scientifiques concernant la question de la motivation. Les auteurs décrivent les principaux mécanismes biologiques et psychologiques en oeuvre et font l'inventaire des diverses formes de motivation, de la motivation intrinsèque à l'«amotivation», autrement dit le découragement. Entre ces deux extrêmes, ils décrivent l'éventail des motivations plus ou moins contrôlées par les renforcements externes : prix, bonnes notes, argent ou, à l'inverse, mauvaises notes, punitions, etc. Fondé sur de nombreux travaux expérimentaux et répondant à des questions concrètes, cet ouvrage s'adresse à un large public.



⇒ Voir aussi nos sélections bibliographiques :

Ecole, inégalités sociales et analphabétisme, parue dans le **Journal de l'Alpha n°194**, 09/2014.

Téléchargeable : www.collectif-alpha.be/rubrique256.html

Le système scolaire se prétend ouvert à tous, démocratique, universaliste et émancipateur, alors que dans la pratique, on constate qu'il est plutôt un immense appareil qui produit, maintient et renforce l'inégalité sociale la plus violente... ce qui a un impact direct sur le secteur de l'alphabétisation.

Apprentissage du français et intégration des migrants, parue dans le **Journal de l'Alpha n°196**, 02/2014.

Téléchargeable : www.collectif-alpha.be/rubrique260.html

L'apprentissage de la langue peut se faire dans le cadre d'une formation, mais elle doit aussi s'appuyer sur les échanges qui se tissent en permanence 'sur le tas', au sein du milieu social. C'est pourquoi si l'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut aider à l'intégration elle ne peut en être une condition « à priori », comme les politiques publiques tendent de plus en plus à l'imposer. C'est surtout l'établissement et l'intégration sur le long terme qui vont favoriser l'appropriation de la langue majoritaire.

Les émotions dans l'apprentissage, parue dans le **Journal de l'Alpha n°197**, 05/2015.

Téléchargeable : <http://www.collectif-alpha.be/rubrique269.html>

Plutôt de d'opposer affect et cognition, comme ce fût longtemps le cas, des pédagogies émancipatrices tiennent compte de la prégnance de l'émotionnel dans l'apprentissage, et visent à mettre la personne avec son histoire, sa culture et ses sentiments au centre de toute expérience d'apprentissage.

Liberté ou contrainte d'apprendre ?, à paraître dans le **Journal de l'Alpha n°198**, 09/2015.

Téléchargeable : <http://www.collectif-alpha.be/rubrique276.html>

Il y a différentes formes de contraintes, celles qui sont définies dans des choix pédagogiques conscients et celles qui sont imposées par la sphère sociopolitique. Nous pouvons d'emblée concevoir qu'elles n'ont pas les mêmes effets sur l'apprentissage.

