

Comment apprendre et pourquoi ?



Anita Mahillon est formatrice depuis 13 ans à Lire et Écrire dans la régionale du Luxembourg. La personne que je rencontre a les yeux qui brillent quand elle parle de son métier et de questions pédagogiques.

Ces deux dernières années, elle a suivi deux modules de formation avec Joseph Stordeur. Au sortir du dernier, Anita me précise s'être sentie redynamisée pour repartir sur de bonnes bases, mais peut-être trop confiante et donc trop directive avec les apprenants. Considérant combien il est difficile d'exploiter concrètement ce genre de formation où l'on change de paradigme, j'apprécie cette réponse faite de simplicité et d'humilité.

Deux angles seront privilégiés dans cet article : ce qu'Anita a appris de ces modules de formation et qui l'ont amenée à revisiter ses pratiques professionnelles, et en parallèle, comment les apprenants qu'elle a connus en alphabétisation ont le mieux appris.

Entretiens avec Anita MAHILLON

JE VAIS TENTER DE RESTITUER le plus justement possible les pensées et réflexions d'Anita, les clartés comme les doutes, qu'elle m'a exprimés lors de nos entretiens. Il s'agit là d'une reformulation. Interprétation personnelle donc, du regard qu'une formatrice de Lire et Écrire porte sur l'apprentissage, suite aux apports théoriques de Joseph Stordeur.

Son expérience d'élève

En abordant la discussion, je constate chez Anita le scrupule de ne pas donner l'impression qu'elle en sait plus qu'un autre sur le sujet. Une question ou plutôt des questions me viennent vite en tête. Je les lui sou mets. Quel regard portez-vous sur votre manière d'apprendre ? Comment appreniez-vous à l'école ? Comment apprenez-vous à présent ?

Anita est allée chercher la vérité dans ses souvenirs. Je l'en remercie. Elle réfléchit et me répond qu'à l'école, elle apprenait pour les « points ». Elle a toujours été studieuse et appliquée pendant sa scolarité. Mais elle concède que ce qui l'importait était moins le sens de l'apprentissage dans sa propre vie que, par une cote, voir ses parents fiers d'elle. L'estime qu'elle cherchait dans les yeux de ses parents était son objectif d'apprentissage. Et non le sens propre de l'activité d'apprentissage par rapport à sa connaissance du monde et d'elle-même. Beaucoup de ce savoir, de ces savoirs scolaires lui semblent perdus. Ces fameux « points » ne sont pas signifiants pour recréer un contexte dans la vie de tous les jours qui soit propice à l'amorçage¹, ce qui fait que le savoir, même s'il est là, est non mobilisable face à une situation-problème. Je suis de ceux qui croient qu'on ne désapprend jamais. Pourtant, solliciter certains apprentissages paraît complexe et donne le sentiment d'un savoir dans la brume, impuissant.

¹ Voir : Joseph STORDEUR, *Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie*, De Boeck, Outils pour enseigner, 2014. Présentation du livre et interview de Joseph Stordeur sur le site des *Cahiers pédagogiques* : www.cahiers-pedagogiques.com/Comprendre-apprendre-memoriser-Les-neurosciences-au-service-de-la-pedagogie

Aujourd'hui, la situation a changé. Anita me témoigne de son envie de revenir à présent « à l'école ». Apprendre pour elle ne signifie plus rechercher de la confiance en soi... Le stress, dit-elle, est tombé. « *J'apprends pour moi, pour mieux me connaître et aussi par plaisir.* »

Un ange passe entre une tasse de thé à la menthe et un café serré. Quelques instants, elle et moi réfléchissons en silence à ce qui vient de se dire. « Comme on s'est vu, comme on se voit... ».

Sa conception de l'apprentissage

Apprendre, c'est en premier lieu s'autoriser à apprendre. C'est la combinaison de plusieurs facteurs qui déclenche le premier pas dans l'apprentissage : penser qu'on a une chance de réussir, le degré d'importance qu'un apprentissage a pour celui qui l'apprend, le cadre rassurant du lieu de formation où l'on ose l'essai-erreur, l'accompagnement ou l'aide promulgué par les autres membres du groupe et le formateur, le rôle de la contrainte, le temps laissé à la découverte, au questionnement, à la recherche de sens..., sans oublier le plaisir... Anita insiste sur la responsabilité du formateur à pouvoir gérer ces différents paramètres. C'est un apprentissage que de savoir à quel moment il faut demander de l'aide.

De mon côté comme du sien, nous savons que le « stress » déjà évoqué est aussi un ferment nécessaire à l'apprentissage. C'est la démarche d'accompagnement dans l'apprentissage qui va rendre ce stress bénéfique ou non. « *Même si je dois réussir, que cette pression est forte en moi, je dois pouvoir m'autoriser à... et oser demander de l'aide* », me dit Anita. Toutefois, elle modère assez rapidement d'un « *sans que le formateur ne tombe dans un versant de charité* ». « *On doit pouvoir encourager mais montrer l'erreur. Ne pas tromper celui qui apprend mais au contraire, l'éclairer sur ses lacunes* », précise-t-elle.

Le formateur a donc un rôle déterminant. D'abord celui de créer un climat dans lequel chacun peut se permettre l'erreur, où il peut oser donner son avis, émettre des hypothèses sans peur du jugement, affirmer son désaccord. C'est aussi ça la découverte. Pardonnez-moi d'enfoncer une porte ouverte, mais n'oublions pas que la composante émotionnelle peut être un frein

important à l'apprentissage : quelqu'un dont l'estime de soi au sein d'un groupe est dégradée n'est pas aussi disponible pour s'engager dans l'apprentissage, pour oser l'erreur, poser des questions, etc.

Anita me dit également que pour elle-même, elle sait davantage aujourd'hui peser sur l'acte d'apprendre, sur sa faculté à apprendre. D'une situation passive dans l'apprentissage (par conditionnement), elle est passée à une démarche active d'appropriation. Je m'explique. Après une formation ou une conférence, elle sait maintenant qu'elle doit en parler à d'autres personnes, et ce faisant, elle réalise une reformulation orale, toute personnelle, en synthétisant le savoir acquis. Souvent la synthèse grandit, puis rapetisse. Comme on emboîte des poupées gigognes. Du très général à la nuance, au plus particulier pour revenir à l'état synthétique. C'est une pensée verbale d'organisation du savoir. Le tiers est un témoin d'un processus que l'on fait principalement pour soi-même, afin d'inventorier, de classer et de ranger, de recréer la logique et le fil de son apprentissage. Pour l'alphabétisation, cela peut prendre la forme d'un binôme où, pour l'exercice de reformulation, on est tour à tour l'auteur et le tiers spectateur. Il y a nécessité que chacun le fasse une première fois dans le local de formation. Attention donc à la reformulation en grand groupe, au cours de laquelle le formateur peut avoir le sentiment erroné que chacun a participé. La reformulation à un tiers doit être faite par l'intégralité des apprenants. Qu'une majorité le fasse n'est pas suffisant, car ceux qui ne l'auront pas faite n'auront sans doute pas d'autres occasions de le faire.

Ce qu'elle retient de l'approche de Joseph Stordeur, notamment en matière de mémorisation

Outre créer les bonnes conditions et mettre en évidence, pour chaque apprenant, ce qu'il est important d'apprendre, Anita s'appuie désormais davantage sur les trois étapes-clés de J. Stordeur : comprendre, apprendre, mémoriser.

D'abord **comprendre**. Anita insiste sur l'importance de varier les approches d'une même notion. Repensons à cette connaissance qui semble dans la brume et dont l'activation est si difficile. Souvent, le contexte de restitution dans un cadre scolaire est attaché à un, voire deux codes d'amorçage. C'est la recherche de « points » qui est le moteur de l'effort de sollicitation.

L'enjeu, artificiel, est détaché du contexte. Le stimulus n'est pas reconnu. C'est la connaissance qui nous confère du pouvoir sur le monde et, pour cela, il est important de montrer aux apprenants le plus de contextes possibles où s'exerce le pouvoir d'une connaissance, d'un savoir. L'intérêt de cette diversité – la nature différente des informations à traiter – est, selon la formule de Stordeur, de « *rendre son intelligence plus flexible* ». Notons que montrer ne suffit pas, il faut laisser le temps de « manipuler » autant que possible par la vue, l'ouïe, le toucher, etc. C'est-à-dire créer des liens avec l'objet d'apprentissage.

Intervient ensuite une étape de **classement**, qui va rendre opérantes de nouvelles connexions dans le cerveau. C'est grâce à elles que nous pourrons plus facilement mobiliser cette connaissance lorsque nous en aurons besoin. Des outils pédagogiques comme le circept, le mandala, la carte mentale, le texte à trous, etc. vont aider les apprenants à se représenter d'une manière ordonnée le recouvrement d'une notion. « *Bien mémoriser une information, c'est la découper en formes propices à une perception efficace.* »²

Arrêtons-nous un instant sur la troisième étape : la **mémorisation**. Stordeur décrit plusieurs types de mémoire.

Le premier type est une **mémoire de représentation**. Elle est composée de trois formes principales : perceptive, sémantique et épisodique. La première met en mémoire des informations sensorielles, des percepts avant même qu'ils aient une signification, c'est la mémoire perceptive. La deuxième est axée sur le sens et la signification des connaissances ou informations et qui pour être efficace, doit être structurée, c'est la mémoire sémantique. Enfin, la dernière retient les expériences vécues, localisées dans l'espace et le temps, c'est la mémoire épisodique. Pour reconnaître une notion, nous avons besoin de ces trois formes et chacune d'elles doit être alimentée.

Le deuxième type est celui de la **mémoire procédurale**. Elle nous permet de retenir des savoir-faire, des procédures lors d'une stimulation sensorielle. Cela sous-entend d'avoir ordonné des étapes et les avoir répétées jusqu'à ce qu'elles soient intégrées.

2 Joseph STORDEUR, op. cit.

Enfin, à côté de ces mémoires à long terme, une **mémoire de travail**, à court terme, nous permet de maintenir présentes les informations dont nous avons besoin pour parler, écrire, réfléchir, calculer.

Pour Anita, la modélisation d'un travail efficace de mémorisation dans un groupe d'apprenants peut se formuler ainsi :

- Un sujet qui fait sens : l'approche d'une notion doit faire sens pour l'apprenant. Apprendre est un acte d'engagement identitaire. Il est important de partir d'apprentissages qui correspondent à des enjeux, à des priorités pour les apprenants, qu'ils en soient les émetteurs ou que le formateur leur fasse des propositions d'après ce qu'il lit de leurs besoins. Que chacun sache ce que l'on va faire et le chemin que va prendre l'apprentissage. « *Bien mémoriser une information, c'est l'insérer à l'intérieur d'un contexte significatif* » (J. Stordeur). C'est, pour Anita, un élément majeur lorsque deux formateurs interviennent dans le même groupe d'apprenants. Trop souvent, les formateurs vont se mettre d'accord pour ne surtout pas traiter le même sujet d'apprentissage. Or, pour que l'ancrage et l'imprégnation soient optimisés, il faudrait plutôt se mettre d'accord pour travailler la même chose mais de manière différente, avec d'autres approches.
- Morceler l'apprentissage en unités de sens : les étapes de production personnelle doivent permettre aux apprenants de « découper » l'apprentissage en petites unités de sens organisées selon leurs propres critères. Même si tous les découpages ne sont pas valides, chaque apprenant peut avoir les siens. C'est le rôle du formateur de s'assurer que cette organisation de l'apprentissage est recevable ou non.
- Comparer : chaque apprenant va confronter ses productions découpées et organisées avec celles des autres membres du groupe, identifier et accepter les différences, situer et argumenter ses choix, les modifier ou les valider. La récurrence de ces étapes doit être forte pour que se créent des images mentales riches et variées, qui vont lier mémoire perceptive et déclarative (J. Stordeur). Il est important de ne pas trop « zapper » d'une matière à une autre afin de permettre à chacun, selon son rythme, de produire ses représentations les plus fines possibles.
- Faire des synthèses : après discussion, en sous-groupes, il s'agira de se mettre d'accord et, par des allers-retours entre l'individuel et le collectif, passer à l'écrit.

Comment elle met cet apport en pratique

Je demande à Anita de m'évoquer des exemples concrets de situations d'apprentissage ou d'animations : « *Pouvez-vous décrire des processus ou des pratiques qui vous semblent efficaces et valides ?* ». De nouveau, Anita m'évoque J. Stordeur et les trois phases que sont comprendre, apprendre, mémoriser. Stordeur y détaille de façon très théorique et schématique son approche, mais ce que je suis venu chercher est ce qu'Anita en a fait.

Dans le travail qu'elle réalise avec ses groupes en formation, la consultation des apprenants quant aux enjeux qu'ils considèrent comme prioritaires amène souvent à traiter du thème de l'identité.

Voici quelques exemples de la manière dont Anita s'y prend.

D'abord, elle montre les différents composants de l'identité. Le plus souvent, elle utilise des textes où sont décrits des personnages. Les apprenants reçoivent comme consigne d'extraire les éléments qui leur paraissent significatifs pour décrire l'identité des personnages. Après discussion, ne sont gardés que les éléments qui ont été retenus par l'ensemble du groupe. Puis, Anita apporte le nom des grandes rubriques de l'identité (le nom, le prénom, l'âge, la localité, la profession...) et demande aux apprenants de reclasser les éléments des différents portraits selon ces composants. Ce faisant, elle permet de créer une première représentation mentale de ces termes parfois nouveaux et peut évaluer la faculté de chacun à identifier ces rubriques. Ce travail est d'abord effectué seul pour que chacun soit amené à se positionner, puis en groupes de 3 ou 4 afin de permettre l'apprentissage par comparaison.

Ensuite, elle leur fait produire des textes, comme ceux qui ont été travaillés initialement, mais cette fois, qui vont décrire l'identité de chacun des apprenants. Dans ces productions écrites, les grandes rubriques doivent être renseignées, ce qui lui permettra de voir comment chacun se les est appropriées. Une fois corrigés, ces textes sont relus et complétés jusqu'à être validés par les apprenants et en être bien connus. L'entraînement se fera par exemple en les reprenant sous forme de textes à trous.

C'est une fois cette étape d'appropriation des textes réalisée qu'Anita propose aux apprenants de les copier sous la dictée. Elle garde toujours ce souci de la répétition et donc de l'ancrage.

Dans ce type d'exercice, elle aime installer à l'autre bout de la pièce la correction, c'est-à-dire le texte correctement orthographié, afin que les apprenants puissent aller vérifier, répéter mentalement l'information et revenir à leur place pour corriger leur texte.

L'étape suivante va consister à se détacher du réel. La consigne à présent est de créer des personnages imaginaires en renseignant chacune des rubriques de l'identité. Chaque apprenant crée donc un personnage et lui donne un nom, un prénom, un âge, une adresse, des hobbies, une famille, etc. Il agence tous ces éléments dans un texte comme à l'étape précédente, ce qui peut donner suite aux mêmes types d'exercices. Avant de passer à la production écrite, Anita précise aux apprenants qu'une étape de représentation par le dessin ou le schéma peut les aider à mieux mémoriser les données de leur personnage.

Puis elle multiplie les sources de documents dans lesquels on demande de renseigner l'identité. Elle demande aux apprenants de les compléter « pour leur personnage fictif ». Cet exercice les place dans un entre-deux, entre la personne qui les demande et celle qui les renseigne, ce qui leur permet de prendre conscience de ce pourquoi ces éléments sont importants pour décrire l'identité d'une personne et comment il faut y répondre.

Un prolongement possible de cette animation est de demander aux apprenants de se raconter dans un passé lointain, proche et au présent. Cela permet de montrer le caractère changeant de certaines données liées à l'identité, mais également de montrer que la façon de penser d'une personne évolue. Par exemple, quel aurait été mon avis sur un sujet enfant, adolescent, jeune adulte et dans ma vie actuelle. Cela permet de se rendre compte que si la manière de penser est propre à chacun, chaque personne peut s'autoriser à changer son jugement et à le faire évoluer, par exemple en fonction des nuances de contexte ou d'éléments biographiques.

Une autre suite possible peut être de faire raconter un spectacle ou une exposition par le personnage que l'on a créé. Cela permet de se décentrer de sa propre échelle de valeurs et de passer du « je » au « il/elle ».

Si de nombreux exercices et mises en pratique sont possibles, ce qui compte est de permettre aux apprenants, en variant les contextes, de restituer les apprentissages en évitant autant que faire se peut une trop grande forme de « zapping » entre des thèmes trop éloignés. Les pistes de prolongation citées par Anita doivent permettre, au cours des semaines ou des mois suivants, de revenir sur ce qui a été appris, afin de l'ancrer plus durablement.

Difficile de conclure... Il me semble que nous aurions encore pu, elle et moi, parler des heures. Merci Anita, ce voyage dans votre univers de formatrice m'a enchanté. J'espère que vous continuerez ce questionnement incessant sur la manière d'apprendre... jusqu'à un nouveau thé à la menthe et un autre café serré. Bien à vous.

Entretiens avec Anita MAHILLON, formatrice
Lire et Écrire Luxembourg
Propos recueillis et résumés par Guillaume PETIT
Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut