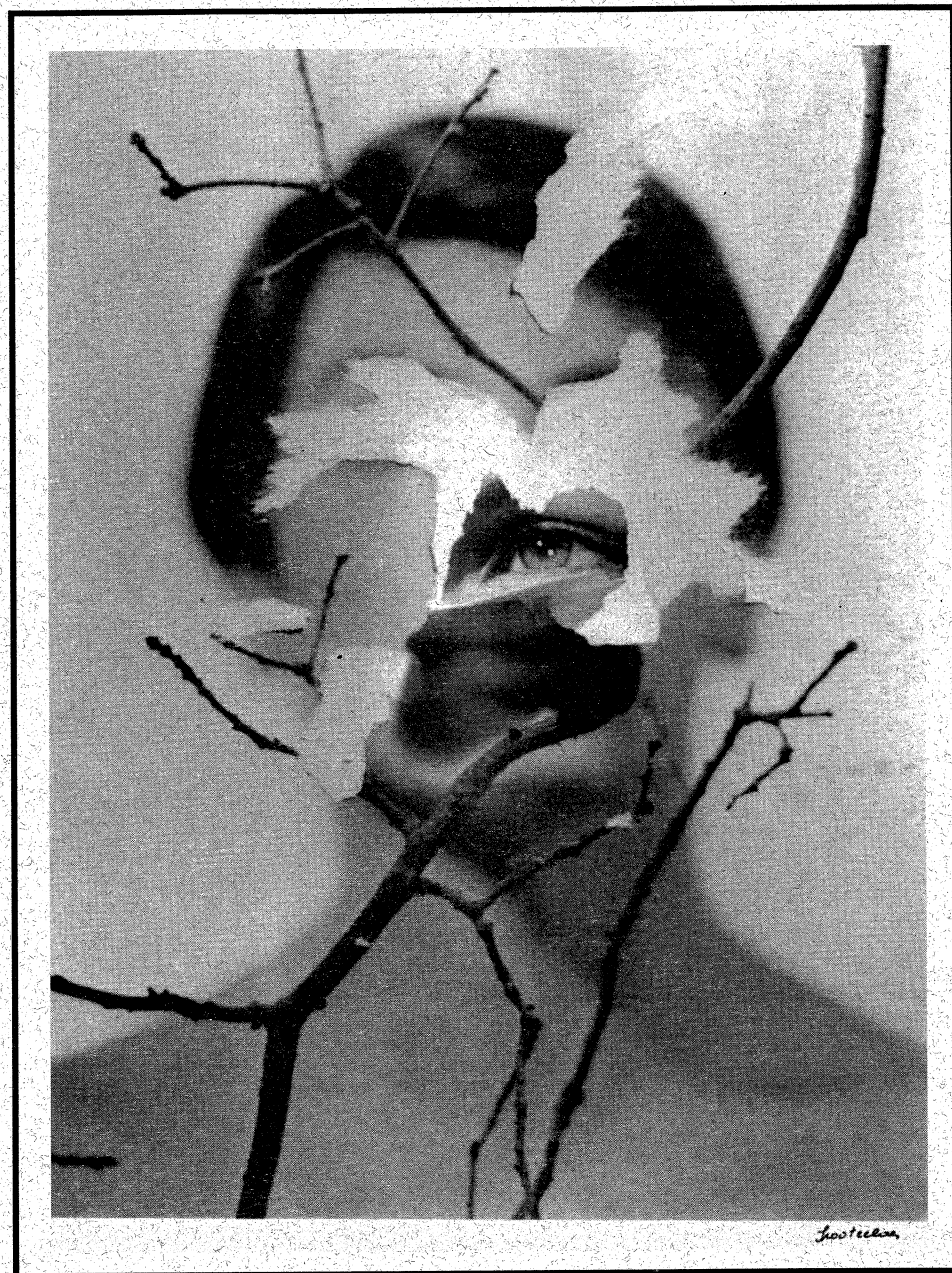


Le journal de l'alpha



**l
a
m
é
m
o
i
r
e**

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Décembre 98 - Janvier 99
N°108

Contacts

LIRE ET ECRIRE en Communauté française

LIRE ET ECRIRE Wallonie

Rue Antoine Dansaert, 2A

1000 Bruxelles

☎ 02/502.72.01

LIRE ET ECRIRE Brabant Wallon

Boulevard des Archers, 21

1400 Nivelles

☎ 067/84.09.46

LIRE ET ECRIRE Bruxelles

Rue d'Andenne, 79

1060 Bruxelles

☎ 02/534.38.78

LIRE ET ECRIRE Centre et Borinage

Rue des Amours, 3

7100 La Louvière

☎ 064/26.09.74

LIRE ET ECRIRE Charleroi

FUNOC

Avenue Général Michel, 1B

6000 Charleroi

☎ 071/31.15.81

LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental

Quai Sakharov, 31

7500 Tournai

☎ 069/22.30.09

LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme

Rue Saint-Laurent, 170A

4000 Liège

☎ 04/226.91.86

LIRE ET ECRIRE Luxembourg

Grand Place, 7

6880 Bertrix

☎ 061/41.44.92

LIRE ET ECRIRE Namur

Rue Relis Namurwès, 1

5000 Namur

☎ 081/74.10.04

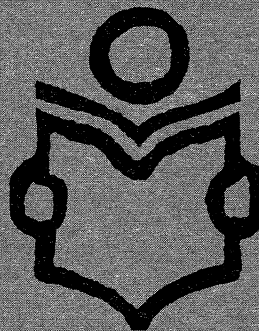
LIRE ET ECRIRE Verviers

Rue Peltzer de Clermont, 36

4800 Verviers

☎ 087/35.05.85

***Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Service de l'Education permanente
de la Communauté Française - Direction générale
de la Culture et de la Communication
et
de la Commission Communautaire Française
de la Région de Bruxelles-Capitale***



Rédaction: Lire et Ecrire Bruxelles

rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

☎ 02/534.38.78 - Fax 02/538.59.50

Comité de rédaction:

Catherine BASTYNS, Laurence BEER (secrétaire de rédaction)

Didier CAILLE,

Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact)

Helena LOCKHART, Véronique RAISON,

Marie-France REININGER,

Corinne TERWAGNE, Annick WUESTENBERG

Illustration de couverture (et de la p. 3) : GROOTECLAES

Mise en page et impression :

PAGE IN sprl - ☎ 019/63.53.77

Editeur responsable:

Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

Abonnements

Prix de l'abonnement (6 numéros par an):

Réseau d'alphabétisation en Belgique: 300 fb ; Autres: 500 fb

A verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85

avec la mention "Journal de l'alpha" (par mandat postal pour l'étranger).

Dossier : La mémoire

Mémoire, vous avez dit mémoire ? 5

La sollicitation de toutes les mémoires : pourquoi pas ? 10

Mémoriser : une approche inspirée par la gestion mentale 13

Les trois chemins de la mémoire 18

La mémoire en chantier 20

Fiche pédagogique :

Pour mémoriser les mots 23

Lectures - Médias - Ecrits :

A lire sur la mémoire et la mémorisation 25

Régionales :

La parole est aux gens, le silence a tort... 27

Informations :

Formations 30

Spectacles 30

Publications 31

Divers 31

«La mémoire est le contraire de l'ignorance; sans elle nous n'aurions pas de mots.»¹
Sans elle, il n'y aurait ni lecture ni écriture. Sans elle, il n'y aurait pas non plus d'alphabétisation.

Mémoire, quand tu fais défaut, quand tu nous lâches, nous sombrons dans l'oubli, dans le chaos, dans le néant. Mémoire, quand tu sembles filer entre les doigts de l'apprenant(e), quand tu ne joues pas ton rôle d'engrangement des apprentissages, nous nous posons des questions. A quoi cela sert-il? Pourquoi n'y a-t-il pas, ou si peu, de mémorisation? Que faire? Où est l'erreur? Vers quoi se tourner pour y remédier?

Les réponses ne sont pas données. Le dossier que nous avons essayé de rassembler en témoigne.
On cherche... Chacun(e) d'entre nous est en recherche...

Quelques jalons balisent néanmoins cette investigation.

En premier, des préalables du type:

- Pour mémoriser, il faut qu'il y ait désir, projet de retenir pour soi-même, de pouvoir s'en servir ultérieurement.
- La mémoire est en interférence avec d'autres facultés psychiques, mais aussi avec les multiples relations qui font la trame de l'existence d'un individu.

En second, des éléments de compréhension des mécanismes de la mémoire:

- On distingue trois phases dans le processus de mémorisation: encodage, stockage et restitution (ou rappel).
- On relève plusieurs types de mémoire en fonction de leur utilité et de leur fonctionnement: mémoire de travail et mémoire à long terme, mémoire sémantique et mémoire épisodique, métamémoire,...
- On met en évidence différentes stratégies de mémorisation propres aux différents profils cognitifs que l'on rencontre: auditif, visuel, kinesthésique.

En troisième lieu, des activités expérimentées par l'un(e) ou l'autre:

- Un formateur réfléchit avec les participant(e)s à ce que veut dire mémoriser, à ce qu'ils mémorisent et pourquoi.
- Une formatrice aide les participant(e)s à mettre en évidence leurs stratégies privilégiées pour mémoriser et permettre ainsi à d'autres de se les approprier.
- Un formateur varie les approches pédagogiques afin de rencontrer au mieux les profils cognitifs de chacun(e) des participant(e)s.
- Une autre tente de faciliter le processus de l'attention en utilisant des outils propres à la maintenir.
 - Une autre part des intérêts des participant(e)s afin de mobiliser au maximum l'ensemble de leurs facultés aptes à stimuler la mémoire.
- Une formatrice travaille la mise en ordre des informations en vue de structurer leur mise en mémoire.
 - Une autre propose des moyens mnémotechniques parmi lesquels chacun(e) pourra puiser ceux qui lui conviennent le mieux.

Il n'y a pas de miracle pour activer la mémoire et il n'y en aura sans doute jamais.

C'est en travaillant au jour le jour que petit à petit on construira l'arborescence de la mémoire.

Et comme, pour tout phénomène de ce type, il faut du temps et il en faudra encore et toujours.
Courage donc à tous ceux que les défauts de la mémoire interpellent! Il y a du chemin à parcourir...

¹ ROUBAUD J. et BERNARD M., *Quel avenir pour la mémoire?*, Découvertes Gallimard, Collection Philosophie, Evreux, 1997, Introduction.

Mémoire, vous avez dit mémoire?

Lors d'une table ronde organisée autour du thème de la mémoire, Kristine Moutteau, formatrice au Collectif Alpha, a posé ses questions à Marc Romelin, neuropsychologue, Etienne Bourgeois et Guy de Villers, psychopédagogues et formateurs d'adultes à la FOPA¹.

Kristine Moutteau: *J'ai une série de questions sur la mémoire. Je vous les livre en vrac. Que veut-on dire quand on parle de mémoire? Parle-t-on de mémoire à propos de toute expérience vécue depuis la naissance? La mémorisation nécessite-t-elle une réorganisation de l'ensemble de la personne? Si oui, une personne en situation de fragilité extrême est-elle capable d'opérer cette réorganisation? Où est l'inné et où est l'acquis dans les processus de mémorisation? Y a-t-il des prérequis au bon fonctionnement de la mémoire? Faut-il distinguer différents types de mémoire? Les mécanismes de la mémoire sont-ils les mêmes quel que soit l'objet auquel elle s'applique? Y a-t-il un rapport culturel à la mémoire? Si oui, y a-t-il des transferts possibles des processus de mémorisation d'une culture à une autre? Etc.*

Marc Romelin: Peut-être faut-il commencer par poser un cadre conceptuel. En effet, tout processus de mémoire à court ou à long terme nécessite trois phases:

- Une première phase est celle de l'encodage. Il faut que l'information soit mise dans un certain format, soit traitée par des canaux sensoriels différents (par le canal auditif ou visuel, par exemple). Une information qui a été stockée via un canal particulier ne restera cependant pas toujours formatée à long terme dans ce même canal. La représentation pourra ainsi être stockée sous une forme plus abstraite. Le contexte par lequel l'information est rentrée restera néanmoins présent. On peut dire que l'utilisation de la couleur, par exemple, va donner une dimension supplémentaire qui va pouvoir faire sens et aider dans le rappel.
- Une deuxième phase est celle du stockage. A ce niveau, on peut distinguer les mémoires transitoires des mémoires permanentes, soit que le stockage est à

court terme (la mémoire transitoire ou de travail) ou à long terme (la mémoire permanente qui ne se détériore pas).

- Une troisième phase est celle du rappel, de la restitution de l'information, soit toutes les procédures d'accès à un stock mnésique. Les mécanismes du rappel sont ici mis en jeu.

L'oubli, c'est-à-dire les dérapages de la mémoire, pourrait être lié à des problèmes qui interviennent au cours de ces trois stades, soit c'est un mauvais encodage, soit c'est un mauvais stockage de l'information et une mauvaise organisation de ce stock, soit c'est une incapacité d'accès, d'où ce que l'on appelle les métamémoires (je sais que j'ai cet élément en mémoire à long terme mais je ne parviens plus à aller le rechercher, c'est le mot que l'on a sur le bout de la langue).

Etienne Bourgeois: Tant que l'on est dans les grandes classifications conceptuelles, je dirais que, du point de vue de la relation mémoire-apprentissage, fonctionnellement, les processus sont tout à



fait imbriqués, mais conceptuellement, on peut quand même faire une distinction. Je définirais l'apprentissage comme le processus par lequel la confrontation de l'individu à de l'information conduit à des transformations des structures cognitives qui ont été utilisées pour traiter cette information. Dans ce processus, la mémoire joue un rôle essentiel dans la mesure où, d'une part, la personne aura stocké, dans sa mémoire à long terme, les structures en question dont il aura besoin pour traiter les informations et, d'autre part, inversement, les apprentissages qui pourraient en résulter vont conduire à des transformations de ces structures qui seront elles-mêmes engrangées en mémoire et réutilisées par la suite.

Guy de Villers: Si on peut effectivement distinguer trois phases de la mémoire, il n'en reste pas moins que c'est une dimension de l'expérience psychique qui est tout à fait articulée à d'autres vecteurs de l'expérience psychique et en étroite corrélation avec eux. Tout au long de ces trois phases, la dimension de l'appétence ou du désir, de l'intérêt, de l'engagement ou de la signification sont des facteurs absolument décisifs. Personnellement, j'appuierais sur le fait que c'est l'ensemble des dimensions de la personne située dans un contexte relationnel qui bénéficiera ou non des ressources de ces capacités précises qu'on appelle la mémoire.

Marc Romelin: Pour embrayer, je voudrais citer une recherche sur le diagnostic précoce des troubles neuropsychologiques de la maladie d'Alzheimer. Un des gros problèmes pour les neurologues est de pouvoir faire un diagnostic différentiel entre les troubles mnésiques qui sont les premiers indicateurs de cette maladie et les troubles mnésiques que l'on trouve chez les personnes déprimées, qui leur sont très proches. Et ceci tient au fait que les troubles chez le patient dépressif sont liés à cette perte totale d'élan vital, de motivation, d'appétence, etc. qui fait qu'à toutes les étapes, il y a des interférences. Le patient oublie tout: il n'est plus capable d'encoder, de stocker, de se rappeler. Cela montre bien que la mémoire ne fonctionne pas comme un ordinateur. Le rôle de l'affectif est extrêmement important.

Guy de Villers: Ce qui m'intéresserait de voir c'est comment la résistance à l'encodage est traitée de manière scientifique. C'est l'idée que si ça rentre

comme dans du beurre, il n'y a rien qui s'inscrit. Et donc, quels sont les freins qui font que l'encodage et le stockage appellent un travail? Quelles sont les résistances à l'apprentissage qui font que l'information est signifiante et qu'elle va pouvoir être mise en mémoire?

Marc Romelin: Sur un plan de recherche expérimentale, je mettrais en exergue l'attention comme facteur important. On sait que, dans notre appareil de traitement de l'information, il y a des ressources qui peuvent être utilisées pour optimiser et faciliter le traitement de l'information. L'attention mange énormément de ces ressources psychiques, ce qui fait qu'on ne peut pas prêter attention au-delà d'un certain laps de temps. D'où l'importance des rythmes d'apprentissage. Le rôle de l'attention c'est de maximiser le rapport signal-bruit. Il y a un signal qui devient extrêmement clair dans le champ attentionnel, dans le champ de la conscience et qui filtre tous les bruits. C'est comme si l'on passait d'un vieux disque vinyle à un compact. On supprime les grésillements et on n'a plus que les signaux utiles. Cela prend énormément de ressources et représente une difficulté, une résistance énorme à mobiliser cette attention.

Etienne Bourgeois: On peut faire ici un lien avec la pratique du formateur car il peut avoir une prise importante sur ce facteur. Par exemple, la manière dont l'information est présentée peut avoir un impact extrêmement différent en terme d'attention nécessaire pour l'enregistrement du message. Prenons le cas le plus simple, un exposé d'une heure. Sans aucun support, l'énergie nécessaire sera beaucoup plus importante que si l'on peut voir en permanence la structure visuelle de l'exposé, projetée derrière l'orateur, par exemple. On décharge ainsi la personne d'une partie de l'attention nécessaire pour suivre l'exposé.

Guy de Villers: Je voudrais revenir sur la question de la résistance et de l'effort en tant que facilitateur de la mémorisation. Je pense que, dans une situation de formation concrète, on réussit à solliciter l'investissement de l'apprenant pour la tâche quand on le met devant l'enjeu de l'apprentissage, de la valence de tel mot pour son expérience, son usage, etc. L'investissement consenti va l'aider à acquérir et à stocker. C'est comme quand on dit qu'on



Service Municipal du Développement Culturel de Nanterre

retient beaucoup mieux un problème dont on n'a pas tout à fait la solution qu'un problème résolu. C'est parce qu'il reste encore quelque chose à faire que notre énergie continue à être mobilisée et, tant qu'elle est mobilisée, le travail continue.

Kristine Moutteau: *Je prends un exemple très concret. Les participants demandent toujours des dictées. J'ai toujours refusé d'en faire en disant que cela ne servait à rien jusqu'au jour où, pour travailler certains points, on a commencé à faire des dictées préparées, des dictées à partir de fiches, des dictées recherches. Il y a toutes sortes de types de dictées qui peuvent être très formatrices. Hier, j'ai essayé de leur faire retenir une phrase en deux propositions, «Quand j'étais petit, je n'allais pas à l'école», pour qu'ils l'écrivent ensuite. Et bien, dès qu'on arrivait à la deuxième partie de la phrase, cela n'allait plus, il devenait impossible de retenir ce morceau de phrase...*

Marc Romelin: Cela rejoint les classifications de la neuropsychologie. Il y a des mécanismes nerveux sous-jacents à cela, c'est-à-dire que quand je

lis une phrase, je dois, jusqu'à la fin de cette phrase, garder en mémoire les informations, sinon je ne pourrai jamais en traiter le sens. On sait que la mémoire de travail dure environ 20 à 30 secondes. Elle est inconsciemment chargée dès le moment où l'on commence à lire la phrase. C'est comme un condensateur en électricité. Et elle reste chargée tant que les opérations cognitives sur la phrase continuent à courir. Je dois savoir quel est le sujet, le verbe, etc... pour comprendre la phrase. Puis, dès que j'ai fini cette phrase, ma mémoire de travail se décharge complètement. Je prends une autre phrase et elle se charge à nouveau. Quand j'aurai fini la page, je n'aurai plus en mémoire chacune des phrases particulières mais j'aurai passé l'information utile dans un autre type de mémoire. Au bout du compte, j'aurai le scénario du livre en entier. Ce que vous testez dans votre exemple, c'est donc typiquement la mémoire de travail. Vous la chargez avec des informations que l'on appelle sémantiques. Vous pourriez dire par exemple: «Il y a quatre ans, des attentats survenaient à Paris.» Votre public n'est peut-être jamais allé à Paris, il n'a jamais vu qu'il y avait eu des attentats. En fait, il

vaudrait beaucoup mieux travailler cette mémoire de travail, non plus avec des informations sémantiques, des informations de connaissance, mais avec des informations dites épisodiques qui constituent une autre partie de la mémoire que l'on appelle mémoire épisodique ou mémoire biographique. C'est-à-dire que chacun va se construire, à partir de sa biographie, des phrases et vous verrez que ces phrases-là il va les retenir. Quand il dira: «Quand j'étais petit...», le «je» sera un véritable indicateur de sa subjectivité. Sa mémoire de travail va être chargée par une information qui a sens pour lui dans sa biographie. Et peut-être qu'à partir d'un processus purement biographique, vous allez pouvoir dégager des règles (l'imparfait, etc.) et introduire progressivement des informations qui ne sont plus du tout liées à sa vie.

Kristine Moutteau: Prenons un autre exemple. J'ai un collègue qui fait des maths et qui a travaillé la résolution de problèmes. Il demandait aux participants d'écouter un énoncé jusqu'au bout et de réécrire ensuite les données utiles pour résoudre le problème. Là non plus, ça ne marche pas. C'est comme s'il n'y avait aucun enregistrement.

Marc Romelin: C'est le problème de l'attention. S'ils n'ont pas appris à faire attention, s'il n'ont pas appris à filtrer...

Kristine Moutteau: La question est là... Comment faire pour apprendre ça?

Marc Romelin: Il existe des différences interindividuelles, c'est évident. Maintenant, comment apprendre à mobiliser son attention? Probablement à partir d'un certain nombre de connaissances sur les mécanismes attentionnels. Les mécanismes attentionnels utilisent des critères pour filtrer les dimensions du stimulus (la couleur,...). Peut-être que le public que vous avez en alphabétisation a été en déficit d'apprentissages de base comme ceux où l'on demande de catégoriser, de trier en retenant un seul type de signal, par exemple. La question est alors de savoir quand on leur dit quelque chose, comment ils peuvent mobiliser leur attention.

Guy de Villers: Je pense que c'est ça le travail du formateur. Il est apparemment centré sur les contenus mais, en fait, il n'est formateur que dans la

mesure où il travaille sur les investissements, c'est-à-dire sur l'engagement des apprenants dans la tâche. C'est une histoire d'amour... Tant que vous n'avez pas touché le point amoureux, désirant de la personne, il ne se passe rien puisqu'il n'investit pas. Il n'est pas là. Il faut que l'apprenant sente que quelque chose de très important est en jeu pour lui et pour vous, et qu'il y a une négociation qui se joue là. Lorsque vous obtiendrez cet investissement, il va apprendre, il va stocker, il va être attentif.

Etienne Bourgeois: Quand on souligne l'importance du sens dans la mémorisation, il me semble qu'il y a deux dimensions. La première c'est la dimension de l'appétence, de la reconnaissance de l'enjeu, même si ce qu'on apprend est par essence inédit, inconnu. C'est cette première dimension qui fait qu'on peut s'engager dans des apprentissages totalement nouveaux. La deuxième dimension c'est la nécessité de disposer des structures qui permettent de traiter cette information nouvelle. Et donc, quand on parle de nouveauté, paradoxalement, ce doit toujours être une nouveauté qu'on est capable de mettre en relation avec des choses que l'on sait déjà, qui sont déjà stockées. L'apprentissage se trouve vraiment au cœur de cette dialectique du connu et de l'inconnu. On ne peut pas apprendre sans cette confrontation dialectique.

Marc Romelin: Je voudrais poursuivre dans cette voie. Il est bien connu que la mémoire est d'autant plus efficace que le stock déjà acquis est grand. La mémoire est un réseau qui est cadré en fonction de valeurs sémantiques. Plus une branche est déjà riche, plus elle va accueillir de nouveaux éléments qui vont faire sens. Ce qui est difficile c'est d'amorcer la démarche. Or, comment est ce qu'on démarre? Je me rappelle comment, moi, à l'école primaire, on a démarré pour les maths. L'institutrice nous faisait chanter les tables de multiplication. On n'en avait que faire des tables mais tout le monde chantait. Je ne connaissais rien de l'opérateur de la multiplication. Je n'ai compris cela que bien plus tard lorsque ce stock-là était acquis, quand je pouvais être performant. Maintenant, on ne travaille plus comme ça et pourtant l'aspect ludique et automatique qu'il y avait là-dedans faisait le jeu de la mémorisation...

Kristine Moutteau: *Quelqu'un m'a justement dit: «Je peux te réciter des sourates et, à côté de ça, j'étudie maintenant le français et je n'arrive pas à retenir.» J'ai proposé une petite comptine sur le son «on» mais ça ne rentre pas. Est-ce que l'âge peut jouer ici?*

Marc Romelin: Oui, certainement, la mémoire diminue avec l'âge. Et je pense qu'il y a des périodes critiques au cours desquelles certaines interactions avec l'environnement sont absolument indispensables pour que se mette en place un réseau qui deviendra vraiment fonctionnel au niveau de la mémoire. Si ces périodes critiques sont dépassées, les choses sont beaucoup plus difficiles à mettre en place par la suite. Probablement qu'avec l'âge, il est plus facile de stocker des informations significatives dans le réseau de la problématique qui est la sienne. Mais on éprouve peut-être plus de difficultés à retenir des choses qui nous sont tout à fait étrangères. Il y a une sorte de spécialisation...

Kristine Moutteau: *Une chose m'a frappée dans ce que vous avez dit sur la situation de dépression. Je pense que dans le contexte social dans lequel on travaille, il y a beaucoup de gens qui sont totalement déprimés par leur situation de vie. Et là, des notions comme le plaisir, la création, le jeu... sont assez inaccessibles.*



CARHOP

phase de dévitalisation, il n'a aucune raison d'investir. Et donc, il n'apprendra rien. Même dans des situations où l'engagement dans la formation est volontaire, on est amené à travailler sur ce registre de l'amont qui n'est pas techniquement psychopéda, qui n'est pas didactique mais qui relève de ce niveau fondamental d'une implication de soi dans l'existence. C'est ce que faisait Paulo Freire dans les communautés. C'est la même logique c'est-à-dire retrouver ce qui peut mobiliser une communauté ou un individu pour apprendre.

Kristine Moutteau: *C'est très compliqué parce que la demande explicite est l'apprentissage de la langue. On sait bien qu'il y a des demandes sous-jacentes qui sont en travail mais nous devons avoir le plus grand respect pour la demande explicite et l'aborder avec tout le sérieux qu'elle requiert.*

Etienne Bourgeois: On ne peut réduire la problématique de l'alphabétisation ni à des problèmes d'amont ni à des problèmes didactiques. Ni l'un ni l'autre ne sont vrais. Les deux dimensions doivent être présentes.

Propos
retranscrits par
Sylvie-Anne
GOFFINET

Guy de Villers: Les apprentissages - et les apprentissages de langue notamment - sont totalement tributaires de la manière dont le sujet s'éprouve dans son environnement. S'il ne voit pas en quoi ces apprentissages vont dynamiser son expérience, profiter à sa construction de projet, s'il est dans une

¹ Faculté Ouverte en Pédagogie des Adultes (UCL).

La sollicitation de toutes les mémoires : pourquoi pas ?

Dans l'approche pédagogique qui sous-tend la méthode audio-visuelle «Pourquoi Pas!», la mémorisation n'est jamais purement intellectuelle, extérieure au vécu de l'individu. Il s'agit d'une véritable intériorisation de l'apprentissage. En voici les principes de base et une fiche pédagogique utilisée en formation de formateurs pour favoriser la prise de contact.

Quelques réflexions méthodologiques

Depuis Piaget, on sait que *«l'apprentissage n'est pas uniquement un processus à sens unique d'assimilation de faits, c'est-à-dire l'introduction de nouvelles connaissances ou de nouvelles perceptions dans des schémas cognitifs existants. A l'assimilation doit s'ajouter l'accommodation, c'est-à-dire la création de nouveaux schémas cognitifs ou la modification de schémas de pensée pour y intégrer les nouveaux stimuli»*¹.

Dans une telle perspective, le maître est un éveilleur. Il a pour tâche de mettre en oeuvre des stratégies pédagogiques qui puissent déboucher sur

un apprentissage intégré à la dynamique du sujet apprenant.

Ce qui importe, c'est que l'élève vive des expériences authentiques soutenues par des démarches pédagogiques impliquantes, faisant appel à la créativité de l'apprenant, à ses possibilités réflexives, comparatives, inductives, déductives, à son affectivité, à ses mémoires.

Toutes les facultés de l'être humain sont sollicitées et toutes participent à la construction d'une réelle compétence de communication. L'apprentissage s'en voit donc facilité et la mémorisation accélérée.

En effet, *«tous les niveaux de l'être humain participent à l'acte du souvenir: nos sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher), notre affectivité, notre intellect et nos fonctionnements psychologiques. Un certain type d'apprentissage n'a-t-il pas tendance à donner la prédominance, pour ne pas dire l'exclusivité, à un mode de mémoire et un seul? Un groupe d'apprenants, riche de sa variété, bénéficierait, quel que soit le contenu enseigné (manuel, artistique, intellectuel), d'une richesse d'approches activant réellement plusieurs mémoires, d'un apprentissage prenant en compte la dimension du vécu individuel et du vécu de groupe, la dimension de la mémoire symbolique. L'intériorisation n'en sera que plus profonde et l'apprentissage plus efficace.»*²

Wivine DREZE

Assistante à l'Université de Mons-Hainaut
Formatrice de formateurs

¹ KRAMSCH C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Crédif, Collection L.A.L., Paris, 1984, p. 85.

² SAGOT H., *Pourquoi pas! Un livre du maître*,

KUPKA, 1912-13



La prise de contact

En stage de formation de formateurs, nous essayons de faire vivre et donc découvrir toutes les richesses de l'approche multidimensionnelle. Nous espérons qu'ensuite les professeurs, les instituteurs ou les animateurs en alphabétisation s'en resserviront.

Objectifs:

- Prise de contact dans un groupe nouvellement constitué
- Application d'une démarche sollicitant la personne dans sa globalité

Matériel:

- De la musique douce
- Le questionnaire proposé ci-après

Déroulement:

- Sur une musique douce, les stagiaires circulent dans le silence et observent le local dans ses moindres détails. Ensuite, pendant leur déplacement, ils signalent aux autres personnes qu'ils rencontrent des détails qui les ont frappés (et ceci

toujours dans le silence, le langage gestuel étant l'outil de communication).

- Ils continuent à se promener tout en observant, cette fois, les différentes personnes du groupe en cherchant, pour chacune, un petit détail physique, vestimentaire qui leur plaît, qu'ils trouvent amusant, etc.

La parole enfin retrouvée, les stagiaires se disent bonjour en se donnant respectivement leur prénom et en se complimentant, s'ils le désirent, sur les détails observés.

- Tout le monde se place en cercle, debout. Chacun dit son prénom à tour de rôle. Lors du deuxième tour, le volume de la voix est amplifié. A la troisième fois, rythme et musique entrent en scène: cette fois, on dit son prénom en rythme et en musique.

Maintenant, tout en se déplaçant à nouveau, on se re-dit bonjour, mais on appelle l'autre par son prénom qu'on chante ou qu'on rythme.

- Répartis en sous-groupes de 4 ou 5 personnes, les stagiaires préparent une présentation en corps, en gestes, en voix, en rythme, en musique, des prénoms des membres du sous-groupe. Il est évidemment impératif que tout le monde participe à la présentation, chacun pouvant choisir son mode d'implication en fonction des choix du sous-groupe. Il faut seulement qu'on entende ou qu'on voie tous les prénoms et qu'on sache qui est qui. La représentation peut alors commencer: les uns proposent des sketches, d'autres des mimes, d'autres des rythmes, une chanson sur fond de gestes, etc.
- Finalement, un petit questionnaire (tel celui proposé dans l'encadré ci-contre) est proposé. Les stagiaires circulent dans le local, interrogent les membres du groupe et écrivent, à côté des questions, les prénoms des personnes concernées.
- Une mise en commun clôturera cet ensemble d'activités.

Pouvez-vous découvrir dans notre groupe :

- *Qui s'est levé le plus tôt ce matin?*
- *Qui a chanté en prenant sa douche ce matin?*
- *Qui a bu plus de deux tasses de café au petit déjeuner?*
- *Qui a déjeuné en écoutant la radio?*
- *Qui a cru qu'il arriverait en retard au stage?*
- *Qui est venu au stage à vélo?*
- *Qui n'aimait pas les légumes quand il était petit?*
- *Qui n'était pas sage à l'école?*
- *Qui lisait en cachette, le soir, avant de s'endormir?*
- *Qui jouait d'un instrument de musique?*
- *Qui parlait deux langues avant d'entrer à l'école?*
- *Qui est content d'être ici ce matin?*

Merci beaucoup.

Commentaires :

Les objectifs principaux de cette démarche - prise de contact et mémorisation des prénoms des personnes du groupe - ont été atteints en trois quarts d'heure. En ce laps de temps, tout le monde s'est rencontré, s'est parlé; on a ri; on a construit quelque chose ensemble.

Une multitude d'interactions ont été sollicitées par les démarches pédagogiques proposées par l'animateur, mais, surtout, elles ont été vécues authentiquement par le groupe et par chacun de ses membres.

Toutes les facultés des participants ont été mises à contribution et tous les outils ont été mis à leur disposition pour qu'ils puissent mémoriser les prénoms des autres membres du groupe et faire connaissance.

Toutes les mémoires ont été activées: on a observé, parlé, écouté, lu; on s'est impliqué dans une création; on a écrit les prénoms; on s'est découvert des points communs.

Wivine DREZE

Assistante à l'Université de Mons-Hainaut
Formatrice de formateurs

12

Fiches pédagogiques

Si vous souhaitez des exemplaires supplémentaires du dernier numéro du Journal de l'alpha qui reprend une vingtaine de fiches pédagogiques inédites, vous pouvez en commander auprès de la rédaction du Journal au prix de 150 FB (frais de port compris).

F. PICABIA, 1932 (détail)



Mémoriser: *une approche inspirée par la gestion mentale*

Selon Antoine de la Garanderie, «la mémorisation est le geste mental par lequel on fait exister dans un imaginaire d'avenir ce qu'on veut conserver».

Pour permettre aux apprenants de faire leur ce geste mental, on peut leur proposer des activités au cours desquelles chacun va découvrir quelles sont ses stratégies privilégiées pour mémoriser afin de pouvoir les réinvestir au cours de sa formation.

Le geste mental de mémorisation

Le projet de réutilisation

Quand on parle de mémoire, on pense régulièrement aux souvenirs, donc au passé; quand on parle de mémorisation - au contraire -, c'est vers le futur que l'on regarde puisque l'on va stocker une information pour la mettre à la disposition de l'avenir. La mémorisation sera d'ailleurs évaluée par la capacité à restituer dans un avenir plus ou moins proche une information mémorisée.

Pour mémoriser, je dois donc mettre en oeuvre un projet de réutilisation.

En effet, pour que la mémorisation soit efficace, il faut, au moment de la mise en mémoire, imaginer ou analyser les conditions de restitution. Ainsi, je ne mémoriserai pas de la même façon si j'ai, plus tard, à réciter ou à être capable d'appliquer ce que j'ai appris.

Cette démarche d'anticipation de l'avenir n'est pas toujours aisée à mettre en oeuvre avec les apprenants parce qu'ils n'ont pas toujours une idée précise de l'importance d'un apprentissage pour les apprentissages ultérieurs ou de la façon dont ils pourront se servir de ce qu'ils ont appris.

En inventant un scénario riche et détaillé, en imaginant de façon précise les lieux, les personnes, les objets de la situation de restitution, l'apprenant augmente ses facultés de mémorisation.

La mise en mémoire des informations

En ce qui concerne la phase même de mémorisation, il s'agit d'évoquer les informations à mémori-

ser, c'est-à-dire de s'en donner une représentation mentale formée selon l'habitude évocative prioritaire de chacun, visuelle ou auditive.

La mémorisation consiste à traduire les perceptions (texte, image, objet, document sonore,...) en évocations et à créer des associations entre les différentes évocations.

L'évocation est la notion clé de la gestion mentale, à la base de tous les gestes mentaux liés à l'apprentissage: attention, mémorisation, réflexion, imagination, compréhension.

L'évocation est la représentation mentale qu'on se crée à partir d'une perception mais en l'absence de l'objet perçu. Elle peut être visuelle, auditive ou kinesthésique.

Les réactivations de la mémoire

La démarche initiale de mémorisation doit être prolongée par des phases de réactivation qui permettront de fixer les connaissances acquises dans la mémoire à long terme. Comment réactiver ses connaissances? En se posant la question: «*Qu'ai-je retenu de ce que je viens d'apprendre, de percevoir?*». Il s'agit donc d'un effort pour faire revenir à la conscience le maximum de ce qu'on a mémorisé. Ensuite, il conviendra de comparer ce qui a été retenu avec la perception de départ afin de repérer ce qui a été retenu et ce qui a été oublié ainsi que ce qui a été retenu de façon incorrecte ou incomplète. C'est à ce moment aussi qu'il conviendra d'établir des fiches de révision, personnalisées, hiérarchisées et présentées selon l'habitude évocative prioritaire.

La démarche mise en oeuvre avec les stagiaires

Contexte

La démarche de mémorisation s'inscrit dans une méthodologie globale qui est celle de la gestion mentale. Ainsi, au moment où ils abordent cette démarche, il est important que les stagiaires aient déjà, au cours de séances antérieures, déterminé leur profil pédagogique (dominance visuelle, auditive, kinesthésique,...), aient été sensibilisés au problème de la subjectivité et de l'imperfection de notre perception sensorielle, aient appris à évoquer ce qu'ils perçoivent et à reformuler sur un mode personnel les informations lues ou entendues.

Parallèlement aux démarches que l'on essaie de mettre en oeuvre chez les apprenants, les formateurs sont amenés, eux aussi, par la gestion mentale à adapter leur pratique pédagogique afin de prendre en compte la diversité des profils pédagogiques. Il s'agira entre autres de veiller à offrir des supports variés qui répondent aussi bien aux attentes des apprenants visuels qu'auditifs.

Activité 1

Mandala: «mémoriser, c'est ...»

Tous les participants sont invités à se regrouper autour d'une affiche portant au centre les mots «mémoriser, c'est ...» et à inscrire sur l'affiche tout ce qui leur vient à l'esprit.



Cette première phase permet de faire apparaître les pré-représentations des stagiaires et de les impliquer immédiatement dans la démarche.

Activité 2

Trois mises en situation successives entrecoupées de partages oraux sur les façons de faire

- Mémoriser une liste de 20 mots dans le but de pouvoir restituer cette liste
Chaque apprenant étudie la liste puis la restitue par écrit et évalue son exercice.
A la demande du formateur, deux ou trois stagiaires vont ensuite expliquer au groupe comment ils ont procédé pour mémoriser les mots et pour se les rappeler.
Cette phase collective va faire apparaître la diversité des stratégies utilisées et les dominances évocatrices de chacun.
- Mémoriser un dessin ou un schéma dans le but de pouvoir le reproduire par la suite en l'absence de modèle
Comme le précédent, cet exercice commence par un temps de travail individuel de mémorisation et de reproduction suivi d'une évaluation. De même, une phase collective permettra de mettre en commun les stratégies utilisées par chacun.
- Mémoriser un plan simplifié dans le but d'être capable de se rendre à l'endroit indiqué sans disposer du plan
L'exercice se déroule de la même manière que les précédents, la phase collective portant ici principalement sur la façon dont chacun va se redonner mentalement (redire, revoir) le plan.

Activité 3

Retour réflexif sur les activités vécues et lien avec le travail individuel

Le formateur et le groupe vont mettre en évidence un certain nombre d'éléments qui sont apparus au cours de ces exercices:

- Chacun développe une méthode de mémorisation propre où transparaissent ses habitudes évocatrices.
- Les démarches de mémorisation n'ont pas été les mêmes selon que le but était de réciter, reproduire

un dessin ou «appliquer en se déplaçant». Cette mise en évidence permet d'aborder la notion de *projet de réutilisation*.

- Une même personne peut diversifier sa démarche et son mode d'évocation en fonction du contenu à mémoriser.
- Il est intéressant pour enrichir la mémorisation et la fixer davantage d'apprendre à compléter une évocation visuelle par une évocation auditive et vice versa.
- Le formateur s'attachera à faire le lien entre ce qui vient d'être mis en évidence et le travail individuel en montrant aux stagiaires comment réinvestir ces stratégies sur un contenu scolaire.

Activité 4

Projet non dirigé et projet dirigé

- Le projet non dirigé
Les stagiaires reçoivent la consigne d'observer une image et sont avertis qu'ils auront ensuite à observer, en l'absence de cette première image, une seconde image, semblable à la première mais qui comporte 4 erreurs.
Après un temps d'observation/évocation, l'image est remplacée par celle qui contient les 4 erreurs. Les stagiaires doivent identifier les erreurs en comparant mentalement le dessin projeté à celui qui a été évoqué et noter les erreurs sur une feuille.
Lors de la phase de correction et de dialogue pédagogique, quelques stagiaires vont expliquer comment ils se sont redonnés mentalement la première image, comment ils ont mémorisé certains détails ou dénombré certains éléments,...

- Le projet dirigé
Les stagiaires reçoivent la consigne qu'ils vont à nouveau observer l'image dans le but de la comparer ensuite mentalement à une autre image qui comporte 8 erreurs. Mais pour préparer ce travail de comparaison, les stagiaires sont invités à imaginer tout ce qui pourrait être changé, modifié, ajouté, déplacé,...
- Un temps collectif est d'abord consacré à la verbalisation des modifications possibles.
Le formateur invite ensuite les stagiaires à évoquer l'image en la photographiant dans leur tête, en se la racontant ou en la dessinant avec le doigt.
Après un temps d'observation/évocation, l'image

est retirée et le formateur demande aux stagiaires de se redonner l'image mentalement. Puis, l'image qui contient les 8 erreurs est présentée. Les stagiaires notent les erreurs découvertes.

Au cours de la correction et du dialogue pédagogique, les stagiaires vont expliquer comment ils ont mémorisé certains détails et dénombré certains éléments,...

- Retour collectif sur l'activité

Le formateur attire ensuite l'attention des stagiaires sur la nécessité d'une observation détaillée, d'une verbalisation (qui offre une deuxième entrée perceptive) et d'une anticipation de l'avenir en imaginant les erreurs possibles comme facteurs propices à la mémorisation. Il met ainsi en avant la nécessité du projet de réutilisation.

Activité 5

Facteurs influençant la mémorisation

- Phase individuelle

Le formateur demande à chaque stagiaire de noter 3 ou 4 éléments qu'il retient facilement et 3 ou 4 pour lesquels il éprouve des difficultés de mémorisation.

- Retour collectif

Les stagiaires sont invités à mettre leurs listes en commun. Ces listes pourront être complétées par des éléments du mandala de départ.

- Travail en sous-groupes

En sous-groupes, les stagiaires cherchent les raisons pour lesquelles certaines informations sont plus facilement mémorisées que d'autres.

- Retour théorique

Le formateur dresse une synthèse des facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement la mémorisation puis discute avec le groupe des moyens qui peuvent être développés pour soutenir la mémoire: associations, moyens mnémotechniques, réactivation, nécessité de pauses,...

Selon le niveau du groupe, le formateur aborde, de façon plus ou moins approfondie, les notions de mémoire à court et à moyen terme.

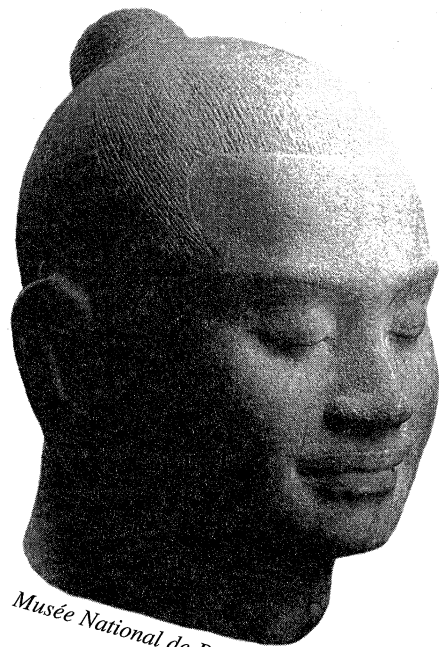
Activité 6

Synthèse individuelle

Chaque stagiaire est invité à reprendre l'énoncé de départ du mandala et à le compléter en le personnalisant en fonction de ce qu'il aura découvert sur ses procédures de mémorisation: «*Pour moi, mémoriser, c'est...*».

Au terme de cette série d'activités, il ne faudrait pas croire qu'on ait ainsi mis en place, une fois pour toutes, des stratégies de mémorisation efficaces. Pour que les acquis de ces activités centrées sur la mémorisation puissent être réinvestis dans l'ensemble du processus d'apprentissage, il est nécessaire que les conseils méthodologiques qui ont été mis en avant soient régulièrement réactivés au sein du dialogue pédagogique entre le formateur et les apprenants.

Corinne TERWAGNE
Collectif Formation Société



Musée National de Phnom-Penh

Quelques livres de référence pour aborder la gestion mentale

BRISSARD F., **Aidez votre enfant à réussir**, Editions Le Rocher, Collection Initiative et Formation, Paris, 1988

De bonnes pistes pour débiter dans le dialogue pédagogique et identifier le profil pédagogique des apprenants.

BRISSARD F., **1 tête bien faite = 10 têtes bien pleines**, Editions Le Rocher, Paris, 1991

Approche un peu plus théorique abordant les notions de processus de développement intellectuel, de personnalité intellectuelle, de projet mental et de pilotage de projet. En fin d'ouvrage, quelques exercices d'entraînement et quelques conseils pratiques concernant différents projets.

CAUSY P., **Aidez votre enfant à apprendre ses leçons**, Le Rocher, Initiative et Formation, Paris, 1989

Ouvrage grand public qui redéfinit la notion d'apprentissage puis se consacre à la question de la mémorisation: fonctionnement de la mémoire, projet mental, mémorisation pour un auditif, mémorisation pour un visuel, conseils méthodologiques spécifiques à chaque type d'apprenant.

CAUSY P., **Aidez votre enfant en orthographe**, Le Rocher, Initiative et Formation, Paris, 1991

Ouvrage grand public qui, après avoir proposé une série de tests destinés à identifier les préférences évocatrices de l'apprenant, aborde successivement la question de l'orthographe d'usage puis de l'orthographe grammaticale et offre des pistes de remédiation spécifique pour visuel ou auditif.

CHICH J.P., JACQUET M., MERIAUX N., VERNEYRE M., **Pratique pédagogique de la gestion mentale**, Retz, Paris, 1991

Très bonne synthèse de tout ce qu'un formateur peut tirer de la gestion mentale dans une pratique du groupe ou un suivi plus individuel. Fondements théoriques et démarches pratiques.

PEBREL C., **La gestion mentale à l'école**, Retz, Paris, 1993

Ouvrage combinant une approche théorique (évoation, gestes mentaux, projet, dialogue pédagogique, etc.) et un ensemble de pistes pratiques en groupe classe, notamment dans l'apprentissage de la lecture. Quelques fiches méthodologiques en fin d'ouvrage.

SONNOIS G., **Découvrez votre méthode de travail**, Editions Le Rocher, Paris, 1991

Une approche grand public où les notions clés de la gestion mentale sont clairement explicitées, éclairées d'exemples concrets et d'illustrations.

Pour approfondir, on pourra également consulter les ouvrages d'Antoine de la GARANDERIE, dont principalement:

Les profils pédagogiques, Editions du Centurion, Paris, 1980

Ouvrage de base mais d'accès difficile.

Pédagogie des moyens d'apprendre, Editions du Centurion, Paris, 1982

Ouvrage plus abordable consacré aux gestes d'attention, de mémorisation et de réflexion.

Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre, Editions du Centurion, Paris, 1987

Ouvrage complémentaire allant dans le même sens que les deux premiers.

Les trois chemins de la mémoire

Nous ne sommes pas des spécialistes. Pourtant, nous désirons vous faire partager quelques notions à mettre dans la «valise-savoirs».

L'exercice de la mémoire est toujours très lié à d'autres fonctions de l'intelligence comme par exemple le sens de l'observation, de l'imagination, du langage... Elle est aussi dépendante des milieux culturels dans lesquels nous vivons (les habitudes, les motivations, les soucis...). L'évaluation des capacités réelles de la personne est donc délicate à réaliser. Chacun mémorise différemment selon sa personnalité, ses affinités, son histoire. La mémoire est une interaction entre ces multiples facteurs et structures. Il ne faut donc pas trop vite juger les participants sur les apparences.

La mémoire emprunte plusieurs canaux pour fonctionner. Elle peut être visuelle, auditive, tactile, gustative ou olfactive. L'utilisation de l'un ou l'autre canal dépend du type d'information à mémoriser et l'exploitation que l'on se propose d'en faire.

Il faut avoir un cerveau en bon état de fonctionnement. La mémoire a des exigences; elle n'enregistre que ce qui est bien perçu. Elle demande que nos sens soient disponibles, notre esprit toujours en éveil. Il faut donc idéalement être en forme pour bien retenir: une alimentation équilibrée, un sommeil de bonne qualité, une bonne respiration... Ces conditions ne sont pas souvent réunies chez les personnes qui s'adressent à Lire et Ecrire. Susciter la curiosité, diversifier les centres d'intérêts, multiplier les contacts sociaux sont autant de facteurs susceptibles d'améliorer le champ de la perception.

Notre cerveau a la possibilité de stocker une grande quantité d'informations et de les restituer au moment voulu. D'une manière générale, nous pouvons dire que la mémoire est une fonction de l'intelligence psychique chargée d'enregistrer les données, de les conserver et de les restituer.

Le processus de mémorisation se déroule en trois phases distinctes:

Phase d'acquisition

L'apprentissage des données à mémoriser dépend étroitement de la qualité de l'acquisition. Il faut des informations claires et précises. L'apprentissage scolaire nous a habitués à la répétition pour acquérir un grand nombre d'informations mais elle demande un temps de travail assez long et l'incompréhension n'est pas toujours décelée. L'intérêt pour les moyens mnémotechniques prend ici son importance: ils permettent l'acquisition de pas mal d'informations en un minimum de temps.

Cette première phase touche la mémoire immédiate et ne dure que quelques dizaines de secondes: elle saisit l'information. C'est une constante physiologique.

Phase de conservation

Les informations sont véhiculées jusqu'à notre cerveau où elles doivent être stockées. Son ennemi: le temps (par exemple, les notions étudiées par coeur échappent au fil des années). Bien que nous ayons peu de moyens d'agir à ce niveau, il en existe pourtant un: le principe du classeur qui assure un rangement efficace des informations (ex: le cahier d'analogies).

Cette seconde phase concerne la mémoire à court terme (mémoire de fixation) qui stocke les informations. La personne peut volontairement mémoriser un grand nombre de données, par une évaluation et un regroupement des informations, en fonction de l'affectivité ressentie. C'est une phase active de la mémorisation.

Phase de restitution

Elle est l'ultime étape de la mémorisation. Les informations doivent être correctement acquises et conservées. Il faut être en mesure de les retrouver au bon moment; il faut retrouver «la clé» du classement. Les moyens mnémotechniques sont encore

une fois importants pour nous assurer une exploitation simple et rapide de nos banques de données. Cette mémoire à long terme ramène à la conscience un certain nombre d'informations anciennes (mémoire différée).

Il est plus facile de mémoriser de nouvelles données si elles sont associées à des notions connues: il faut rattacher les données à acquérir à des données déjà acquises. On parle dès lors de mémoire associative qui donne la phrase miracle de l'apprentissage: «Ah oui, c'est comme ...».

Pour que cette fonction d'association s'exerce harmonieusement, efficacement, plusieurs conditions sont nécessaires: les possibilités sensorielles et perceptives (vue, ouïe, odorat), l'intégrité du système nerveux et la possibilité de sélectionner les informations vécues qui dépendent de l'état physique, de l'attention, du jugement et des acquis antérieurs.

Ces différents principes nous laissent toujours la possibilité de discuter, de négocier plutôt que d'imposer une image, notre image...

Delphine CHARLIER
Anne WELCOMME

Lire et Ecrire Brabant wallon

Pour en savoir un peu plus, nous vous conseillons de parcourir le livre *Apprendre à apprendre avec la PNL*¹ ou de suivre les formations données par Danièle Dekeyser sur la méthode d'apprentissage Freinet.

¹ THIRY A. et LELLOUCHE Y., *Apprendre à apprendre avec la PNL*, Editions De Boeck Université, Collection Pédagogies en développement, Bruxelles, 1995



KLEE, 1933

La mémoire en chantier

Tenter d'éclaircir ce sujet vaste et complexe qu'est la mémoire est pour moi, en tant que formatrice, une nécessité car, bien souvent, dans nos formations, les stagiaires nous interpellent à ce propos.

Ainsi entends-je dire souvent:

- Marie-Claire, je ne comprends rien. Ca entre par ici et ça sort par là (en désignant ses oreilles).
- Moi, à l'école, on m'a dit que j'étais bête. Alors...
- J'ai pas de mémoire. (En attendant, ce stagiaire vient d'obtenir son permis de conduire.)

Que penser, que répondre?

Tout d'abord, il me semblait nécessaire de lire, comprendre, me documenter sur la matière, rencontrer des personnes ressources.

Traduire mes découvertes en termes clairs, compréhensifs pour les stagiaires.

En voici les éléments principaux.

Se constituer une «boîte à souvenirs»

Une définition de la mémoire comme «boîte à souvenirs»¹ est relativement abordable pour un stagiaire de niveau moyen.

C'est une boîte qui garde en souvenir des informations, des notions pendant un certain temps. J'y fais appel, par exemple, quand je veux retrouver la signification d'un signal routier.

Les informations, je vais les stocker dans la boîte et, pour faciliter ce stockage, je peux faire appel à des moyens différents, en choisissant celui qui me convient le mieux.

A ce moment de l'explication, je parle aux stagiaires des moyens mnémotechniques, associations d'idées, images... Ainsi, pour retenir le numéro de ma plaque de voiture, JVL555, que puis-je mettre en place, quel lien puis-je créer entre les lettres et les chiffres? Dans mon cas: JVL = abréviation d'un nom de magasin que je connais; pour 555, pas besoin de truc, cela vient tout seul dès que j'ai retrouvé JVL.

Grâce à ce petit jeu, chaque stagiaire trouve rapidement une action de rappel d'information au moyen d'un truc mnémotechnique.

On arrive ainsi à dédramatiser et à rassurer sur ce «problème» de la mémoire, en démontant les opérations: coder, engranger et restituer.

Mémoire de travail

Si on se réfère aux informations données dans *L'alphabétisation, métacognitions et interventions*², on peut effectivement décomposer le processus de la mémoire en trois étapes:

- encodage,
- conservation,
- recouvrement.

L'ouvrage définit ensuite la mémoire de travail (ou mémoire à court terme) comme une mémoire limitée dans le temps (environ une minute) et capable de n'utiliser qu'un nombre restreint d'éléments (environ 7).

Cette notion peut être intéressante pour le formateur quand il travaille un exercice avec des consignes. Il devra éviter de réclamer, dans ce cas, la rétention de plus de 7 éléments d'information.

Mémoire à long terme

Pour conserver en mémoire des informations pendant un certain temps afin de pouvoir les restituer dans le futur, on utilise la mémoire à long terme.

Se posent alors deux questions:

- *Qu'est-ce qui favorise le bon encodage et la conservation avant la restitution?*
- *Qu'est-ce qui peut perturber ce travail?*

Pour plus de facilité, on peut renverser la question:
- *Pourquoi est-ce que j'ai la mémoire qui flanche?*

La fatigue, le stress, la maladie, l'anxiété, la dépression sont des facteurs qui vont affecter notre mémoire. L'âge également, ainsi que l'absence de stimulation, d'exercice de la mémoire. Ne dit-on pas: «*La mémoire s'use si on ne s'en sert pas?*».

Un stagiaire intervient et raconte comment effectivement sa maladie est à l'origine de son problème de mémoire. Plusieurs ont connu également des difficultés au niveau de la mémoire suite à une dépression. D'autres parlent de leurs difficultés de se concentrer quand ils sont fatigués, stressés. A ces moments, il leur est difficile de faire appel à leur mémoire à long terme, comme d'ailleurs à leur mémoire de travail.

Rassurés d'avoir pu établir des liens explicatifs, les stagiaires semblent prêts à aborder la première question: «*Qu'est-ce qui favorise un bon encodage? Quel entraînement puis-je faire pour assurer une bonne conservation?*».

Pour y répondre je reprends mon livre *L'alphabétisation, métacognitions et interventions*. L'auteur y attire notre attention sur différents méca-

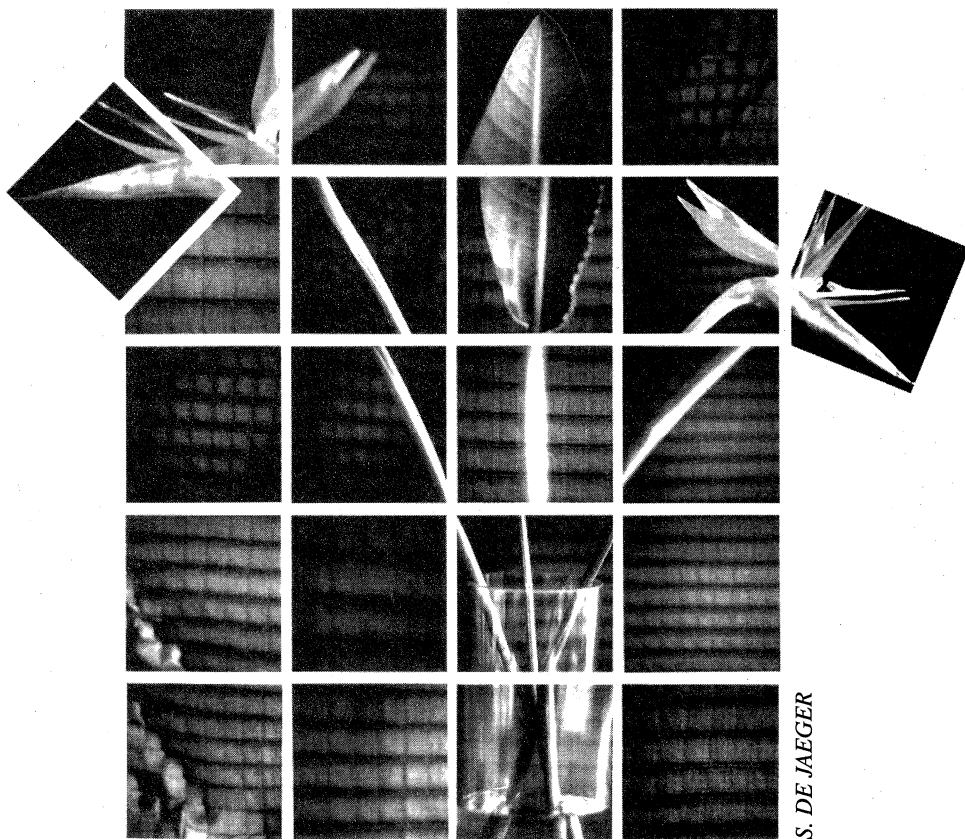
nismes qui vont faciliter la mémorisation et donc l'apprentissage.

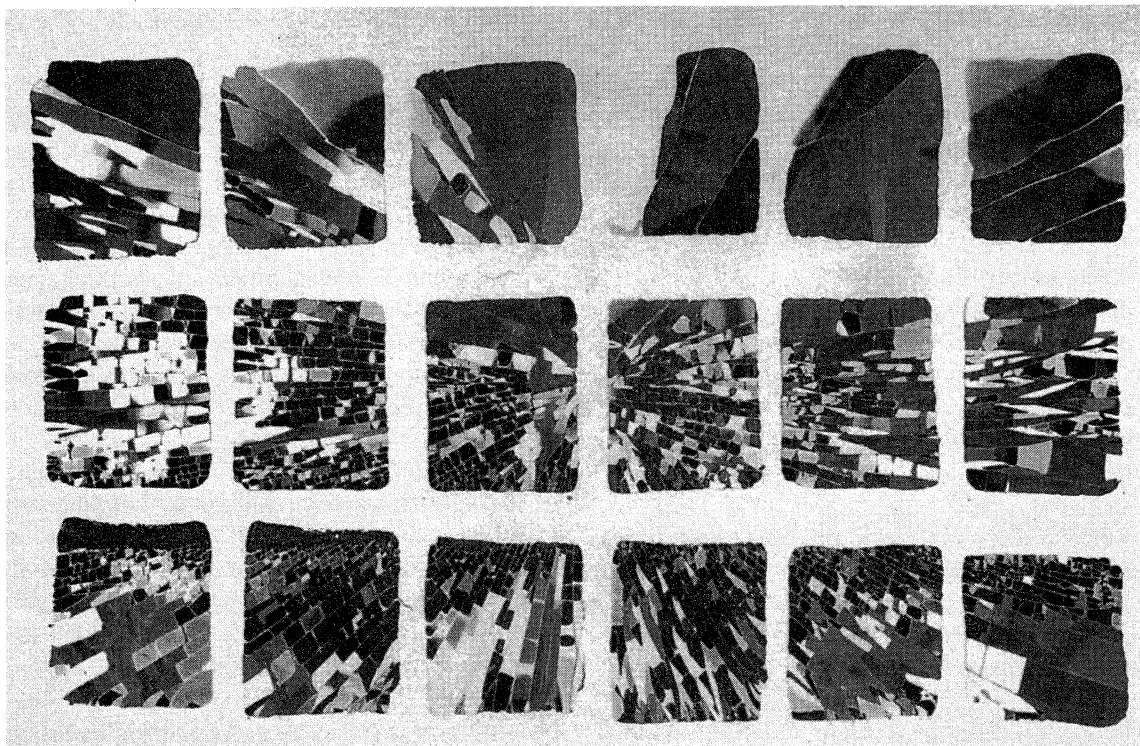
L'attention est un mécanisme intéressant dans l'apprentissage de la lecture, par exemple. Dans un groupe de travail, l'apprenant doit pouvoir prêter attention, se concentrer et ignorer les bruits provenant de son environnement. Quelques exercices y sont rassemblés, des questionnements sur l'attention, sur les obstacles à l'attention: un méli-mélo, un jeu des différences,... Pour chaque activité, un objectif est précisé et diverses consignes d'exploitation sont proposées.

Personnellement, je trouve que ce type d'approche est une bonne mise en route en début de formation car il permet d'attirer l'attention du stagiaire sur tous ces mécanismes importants qui vont interférer dans son apprentissage, qui vont le stimuler ou le décourager.

Le training de mémorisation

Poursuivant la lecture de ce livre trésor, nous trouvons des chapitres sur la classification, la sériation, l'analogie, la logique et les inférences.





P. CORDIER

Tout ne doit pas être lu; chaque chapitre doit nous donner l'envie de l'exploiter. L'auteur nous laisse par ailleurs la liberté de commencer par n'importe quel chapitre. De plus, les exercices proposés constituent autant de prises de conscience par les apprenants et ne sont en rien des tests destinés à être cotés.

Ainsi nous avons essayé des exercices sur l'attention et les résultats furent parfois surprenants. De même la réussite du méli-mélo n'est en rien liée au degré d'alphabétisation de la personne. Une personne analphabète (dans sa langue d'origine et dans sa langue d'accueil) a réussi l'exercice le plus rapidement. L'important c'est la discussion avec les stagiaires: chacun à son tour explique comment il a procédé; le formateur relève ces différents moyens de procéder pour que chacun puisse faire le choix du procédé qui lui convient le mieux.

Ici se termine le travail de réflexion et d'action avec les stagiaires autour de cette grande question qu'est la mémoire.

Cette discussion a bien sûr attiré d'autres questions comme la réussite de ces fameux tests de QI, questions que certains formateurs se posent également et qui relèvent d'une problématique à traiter par ailleurs.

Marie-Claire BENOIT
Lire et Ecrire Luxembourg

¹ O'DY S. et KLEIN D., *Les nouvelles clés de la mémoire*, in *Le Vif L'Express*, N°2469, 5 novembre 1998, pp. 50-56.

² POISSANT H., *L'alphabétisation, métacognitions et interventions*, Ed. Logiques, Montréal, 1994.

Pour mémoriser les mots

Voici quelques pistes à proposer aux apprenants pour les aider à mémoriser l'orthographe des mots.

1. Prendre soin d'écrire les mots très lisiblement dans le cahier afin de faciliter la mise en mémoire. Les points sur les *i*, les barres des *t*, les accents,... sont autant de repères qui peuvent venir en aide à la mémorisation.

2. Observer les mots et essayer d'en garder la photo dans sa tête. En fermant les yeux, essayer de revoir les lettres qui composent le mot.

Afin de faire percevoir la technique, le formateur peut avoir recours, dans un premier temps, à un matériel plus concret (photos, objets,...). On observe puis on décrit, l'objet étant caché. Il peut aussi faire appel à la description de souvenirs personnels tels des lieux aimés ou des évocations de personnes.

Dans le même ordre d'idées, il existe une multitude de petits jeux comme les jeux de Kim qui stimulent l'acuité de l'observation.

Exemple: L'animateur dévoile rapidement une série de petits objets ou de photos puis les recouvre. Il enlève un ou deux objets puis dévoile à nouveau l'ensemble restant. Les participants essaient de nommer le ou les objets disparus.

3. Pour garder en mémoire une photo bien nette des mots, on peut les observer en se faisant toutes sortes de réflexion à leur sujet:

- Certaines personnes comptent les lettres (dans *mappemonde*, il y a 10 lettres dont 2 *m*, 2 *p*, 2 *e*,...

- On peut aussi observer le dessin du mot, sa silhouette:

mappemonde = 

beaucoup = 

- On peut observer qu'on retrouve un autre mot

connu dans celui que l'on veut retenir:

dans *mappemonde*, il y a *monde* ou *mon*

dans *beaucoup*, il y a *eau* ou *beau* et *coup*

- On peut chercher les images, les jeux de mots qui viennent à l'esprit à propos de ce mot:

mappemonde avec *pp* fait penser à *pépé*

les 2 *p* me font penser qu'il faut 2 jambes pour visiter le monde

Rien n'est sot ni malvenu, tout ce qui permet de mettre en évidence une caractéristique du mot est judicieux.

- On peut aussi chercher les ressemblances ou les différences avec d'autres mots que l'on sait bien écrire et faire des listes dans sa tête ou dans son cahier:

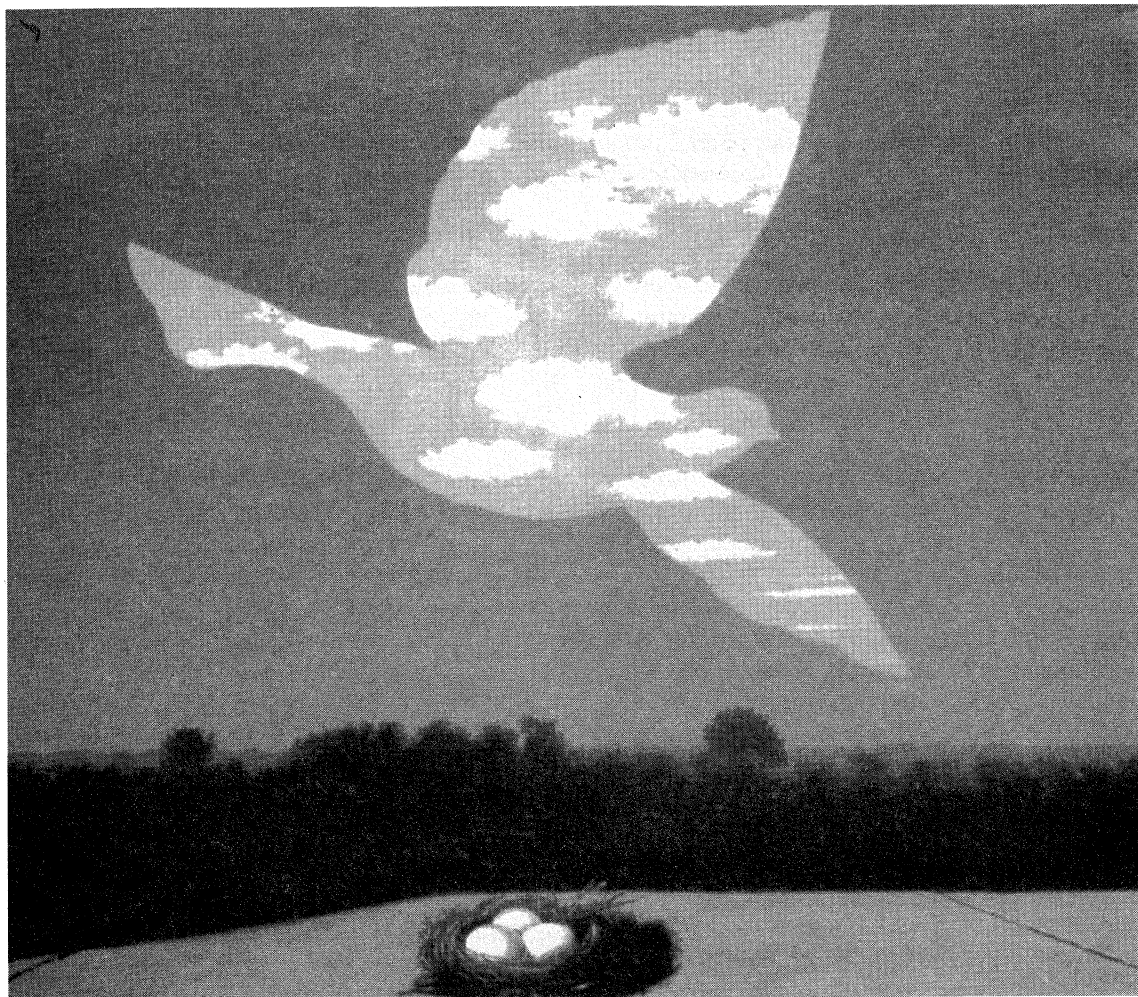
mappemonde s'écrit avec *on* comme *monde*, *blonde*, *ronde*, *gronde*,...

4. Essayer de les écrire sans regarder puis vérifier si on a écrit correctement.

5. Revenir plusieurs fois sur la mémorisation des mêmes mots, à intervalles rapprochés et éloignés.

Pour ce faire, il est possible d'utiliser différents supports:

- la boîte à mots
- un cahier répertoire où les mots collectés au fur et à mesure des difficultés rencontrées dans l'écriture sont classés par ordre alphabétique
- deux enveloppes, *en travail* et *à ne pas oublier*, ainsi que des étiquettes où sont repris les mots dont on souhaite retenir l'orthographe



MAGRITTE

Au fur et à mesure de l'apprentissage, les mots travaillés et connus sont passés de la première à la seconde enveloppe. Episodiquement, on remet en chantier le contenu de cette seconde enveloppe.

- certains programmes informatiques comme *Elmo International*¹ qui proposent une aide à la mémorisation et dont la bibliothèque ouverte permet aux apprenants et aux formateurs d'introduire eux-mêmes les textes de référence.

6. Travailler la réflexion autour de procédés que les participants utilisent quotidiennement pour retenir des multitudes d'informations comme des adresses, des numéros de téléphone, des numéros de mutuelle, de compte, des listes de courses,... Ces stratégies mises en commun

peuvent parfois être transférées dans le domaine des mots et de l'orthographe.

Kristine MOUTTEAU
Collectif Alpha

¹ Pour toute information sur *Elmo*, vous pouvez contacter: Jean-Pierre DARDENNE - Avenue Leroy 33 - 7500 Tournai (tél: 069/22 85 05).

A lire sur la mémoire et la mémorisation

BALLINARI L., Développez votre mémoire, France Loisirs, Paris, 1997

Apport théorique et exercices pratiques (ou jeux) se complètent à chaque page.

BIZOUARD C., Cultiver sa mémoire de 9 à 99 ans, Chronique Sociale - EVO, Collection Eveil, Lyon-Bruxelles, 1993

La première partie de l'ouvrage est une approche théorique de la mémoire, la seconde une mine d'exercices d'entraînement (avec solutions) sur des supports et des modes très diversifiés. En fin d'ouvrage, quelques conseils pour animer un atelier mémoire.

CHEVALIER B., Méthodes pour apprendre. A l'école. Au collège, Nathan, Collection Pédagogie - Théories et pratiques, Paris, 1993

Une référence pour mettre en place des outils d'amélioration de la lecture, la lecture de consigne, la résolution de problème avec un public infra-scolarisé.

DELANNOY C., Une mémoire pour apprendre, C.N.D.P., Hachette Education, Collection Ressources Formation, Paris, 1994

Incursion dans les recherches actuelles sur la mémoire, son fonctionnement et la part qui lui revient dans l'acte d'apprendre. Quel rôle joue-t-elle? Comment fonctionne-t-elle? Comment l'exercer? Existe-t-il des élèves «sans mémoire»?

GAUQUELIN F., Développer sa mémoire. Méthode Richaudeau, Retz, Paris, 1979

Des réponses utiles et des exercices pratiques pour enregistrer sans faille les informations qui nous

sont utiles, pour classer, associer celles-ci dans nos «archives mentales», pour les retrouver au moment utile... Douze cours sont ainsi proposés au lecteur dont un sur comment retenir les mots et un autre sur l'orthographe des mots.

LEPERLIER G., Modules d'initiation à la méthodologie scolaire et à la formation permanente, Chronique Sociale, Lyon, 1993

Approche assez scolaire des méthodes de travail mais les travaux pratiques proposés dans les différents chapitres peuvent être utilement repris ou adaptés.

POISSANT H., L'alphabétisation, métacognitions et interventions, Ed. Logiques, Montréal, 1994

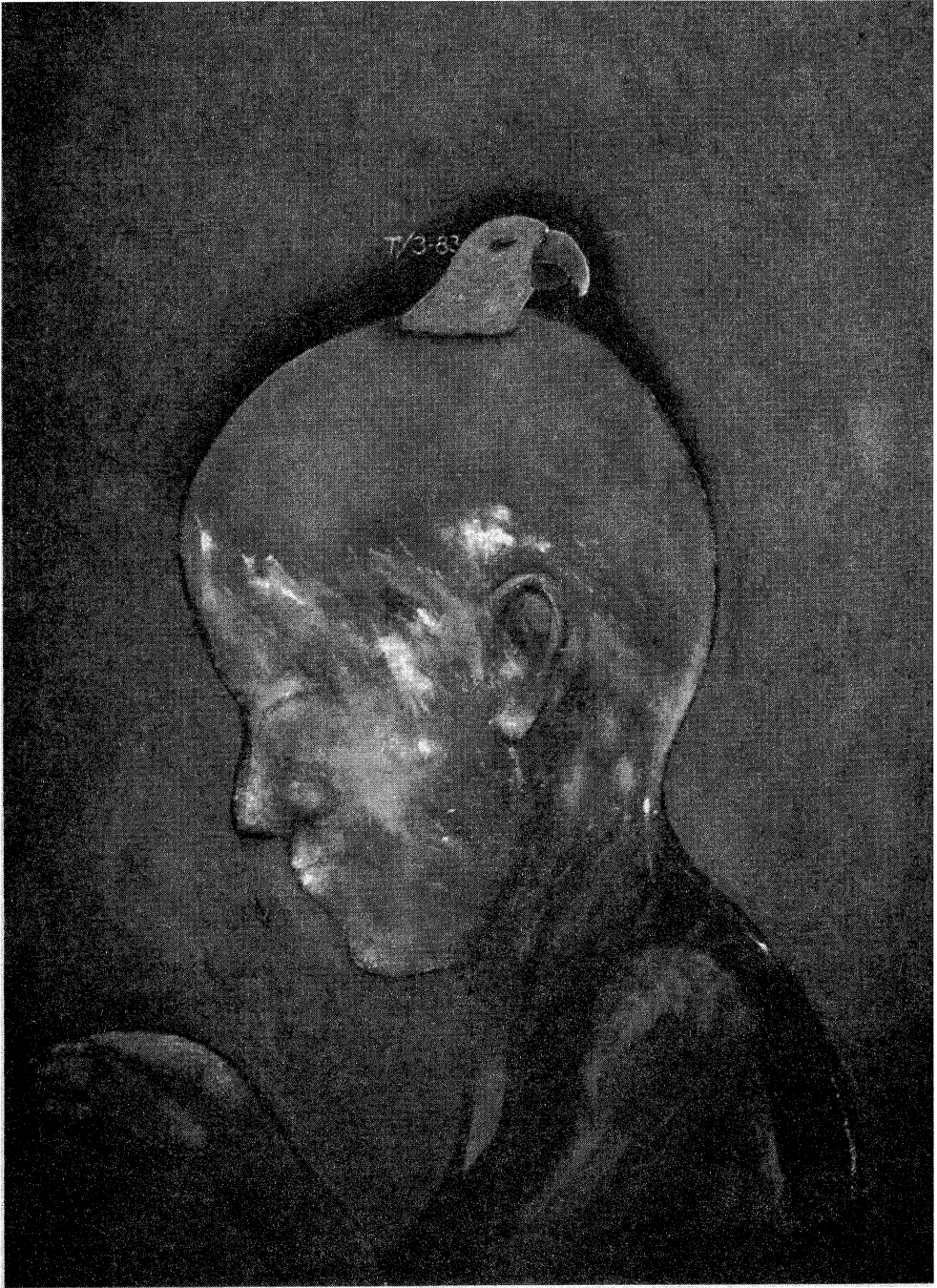
Pour une approche du contenu, nous vous renvoyons à l'article de Marie-Claire BENOIT, «La mémoire en chantier», dans ce numéro.

THIRY A. et LELLOUCHE Y., Apprendre à apprendre avec la PNL, De Boeck Université, Bruxelles, 1995

Pour le contenu, vous pouvez vous référer à l'article de Delphine CHARLIER et Anne WELCOMME, «Les trois chemins de la mémoire», dans ce numéro également.

Collectif, Travailler autrement au lycée. Fichier élève. Document professeur, C.R.D.P., Marseille, 1995

Fiches d'exercices et grilles d'analyse prêtes à l'emploi. A réadapter au niveau du public cible.



La parole est aux gens, le silence a tort...

Du 1er au 15 octobre dernier, quatre affiches produites par des groupes d'alphabétisation et dupliquées en 200 exemplaires ont été exposées dans divers endroits de Namur.

Quatre affiches interpellantes, réalisées par quatre groupes d'adultes participant aux formations en alphabétisation organisées par les associations partenaires de Lire et Ecrire Namur: Alpha 5000, Vie Féminine, le CIEP et le Centre d'Actions Interculturelles de Namur.

Quatre affiches nées d'un projet de mise dans l'espace public de la parole des plus démunis, exclus de notre société, exclus de l'écrit. Et pourtant, ils ont tous livré un message.

Le projet est né d'une rencontre avec une association française analogue à la nôtre (*Initiales* à Chaumont) et d'un coup de foudre pour une affiche réalisée à partir du dicton populaire *La parole est d'argent, le silence est d'or* devenu *La parole est aux gens, le silence a tort*. C'est ce slogan que nous avons choisi pour notre atelier de sérigraphie.

Pour qui le silence est-il d'or? Pour ceux qui ont la parole, une parole trop souvent de bois? Une parole éloquente trop souvent confondue avec la véritable connaissance des choses?

Nous avons donc donné la parole à ceux pour qui le silence n'est pas d'or, à ceux qui ont une véritable connaissance de l'exclusion et de l'injustice. Nous leur avons proposé un espace et des outils pour s'exprimer.

Pendant plusieurs mois, les groupes ont travaillé des mots qui leur ressemblent, ont

apprivoisé une technique, la sérigraphie, et ont participé à l'entièreté du processus: de la recherche du thème à l'impression des affiches elles-mêmes.

Ce sont ces affiches que les Namurois ont pu découvrir dans la gare de Namur, au bureau de poste, sur la vitre des autobus ou des commerces du centre, sur les panneaux à l'entrée de la ville, dans le hall d'entrée de l'hôtel de ville...

Claire COLETTE
Lire et Ecrire Namur



Une affiche sur les droits de l'homme

En guise d'illustration, nous vous proposons la démarche qui a été celle d'un des groupes réalisateurs d'affiches.

Les participants ont été amenés à choisir un thème pour réaliser leur affiche. Comme, à la même époque, le groupe travaillait sur les droits de l'homme, exploiter les écrits relatifs à ce thème lui semblait une bonne idée. C'était l'occasion de découvrir ce vaste sujet et de lui donner un sens par rapport au quotidien de chacun.

L'idée fut d'explorer quelques articles de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et de faire le parallèle avec ce que vivaient les participants. Très vite, ils se sont rendu compte que les droits de l'homme les concernaient tous et chacun en particulier.

C'est ainsi qu'ils ont tous «trouvé à écrire» sur le sujet et les textes ont été amenés lors de la rencontre avec Monsieur Blanchart, le sérigraphe, pour concevoir l'affiche.

Après avoir écouté les textes, Monsieur Blanchart nous a proposé une méthode de travail, a conseillé des techniques pour mettre en évidence le message, a expliqué les règles du graphisme, l'apport des couleurs.

Ce fut la découverte des symboles. On rechercha comment disposer le texte, mettre en valeur certaines idées. On s'affronta et il fallut trancher malgré les frustrations. Rendez-vous fut pris pour se retrouver dans l'atelier de sérigraphie pour produire nos affiches. D'ici là, Monsieur Blanchart aura préparé chaque projet sur ordinateur.

Vint le moment d'imprimer les affiches. Pour ce faire, nous nous sommes rendu à Chaumont. Après avoir préparé l'écran, les couleurs, imprimé l'image, puis le texte, nettoyé l'appareil, quelle surprise et quelle fierté de reconnaître ses mots «en grand». Et quelle joie de pouvoir étendre la colle sur le papier pour le premier affichage dans les rues de Chaumont.

Nathalie DONNET
Alpha 5000

L'affiche reprend le symbole de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et des Citoyens de 1789, les rappelle et témoigne de leurs questionnements dans la réalité d'aujourd'hui. En jaune et noir...

UNION
NATIONALE
DES
DROITS
DE
L'HOMME
CHAMBERLAIN FRANCE

DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME

dans un état

Chaque personne a le droit au respect
des droits de l'homme pour elle-même.

"Chaque personne doit être traitée de la même
façon, où qu'elle se trouve dans le monde."

"Tous les humains peuvent utiliser la raison. Les
droits de l'homme sans distinction de race."

"Chacun a le droit de demander l'asile dans un
autre pays, s'il est maltraité dans le sien."

"Toute personne peut choisir sa religion
pratiquer."

"Chacun a le droit à un travail normalement
rémunéré et doit être protégé en cas de
chômage."

"Toute personne a le droit de voter."

"Toute personne doit avoir un revenu qui lui
permette d'être libre et de faire vivre sa famille."

"Toute personne doit avoir accès à l'éducation."

"Chacun a le droit de sortir de son pays et d'y
rentrer, et peut habiter où il veut."

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

... et de la même façon, les hommes ont le droit de
être traités de la même façon, où qu'ils se trouvent dans le monde.

Formations

Recherche active d'emploi

Objectif: favoriser la recherche d'emploi par des personnes faiblement scolarisées

Type de formation: module RAE (Recherche Active d'Emploi) organisé sur une période de 5 semaines («Formule A»)

Contenu: bilan personnel et professionnel, techniques de recherche d'emploi,...

Trois modules prévus en 1999.

Pour tout renseignement:

RAE de Lire et Ecrire Bruxelles

Rue Piers 48

1080 Bruxelles

Tél: 02/414 53 68

Préformation aux méthodes de travail

Objectif: améliorer ses méthodes de travail avant la reprise d'une formation qualifiante ou un examen de recrutement

Type de formation: préformation aux méthodes de travail d'une durée de 10 semaines (20h/sem.).

Condition: être demandeur d'emploi et répondre aux conditions Fonds Social Européen.

Prochaines sessions: du 18/1/99 au 2/4/99; du 19/4/99 au 25/6/99; septembre et décembre (dates à préciser).

Pour tout renseignement:

CFS (Collectif Formation Société)

Cécile DUPONT

Rue de la Victoire 26

1060 Bruxelles

Tél: 02/538 87 48

Pour une gestion positive des conflits

Objectif: rendre les participants acteurs créatifs et responsables dans la société

Contenu: mise à disposition d'approches et d'outils permettant de gérer les conflits par des moyens respectueux de l'autre et tenant compte de la réalité de la vie sociale

Calendrier: de septembre 98 à juin 99, par modules d'un week-end le plus souvent.

Pour obtenir le programme détaillé:

Université de Paix

Boulevard du Nord 4

5000 Namur

Tél: 081/22 61 02

Spectacles

Le théâtre vient à vous!

Les Maisons Mosaïques de Vie Féminine ont créé, il y a 3 ans, une troupe de théâtre. Ces femmes, qui suivent par ailleurs des cours d'alpha, ont déjà mis sur pied deux spectacles:

- Rue des Ecoles à Molenbeek (sur le thème du racisme au quotidien)

- Collaborer, vous avez dit collaborer? (sur les rapports aux acteurs sociaux: école, CPAS...).

Un nouveau spectacle est actuellement en préparation: l'histoire d'une fille qui se lance dans le monde du travail...

Ces spectacles sont nés de faits réels vécus et racontés par les femmes.

Elles jouent sur invitation dans les centres de formation ou toute autre association ou institution. Pour permettre à la troupe de continuer à tourner, une participation financière est demandée.

Pour tout renseignement complémentaire:

Vie Féminine

Josée MAILHOT

Rue Saint-Christophe 9-11

1000 Bruxelles

Tél: 02/513 34 57

«Lève-toi»

Le Théâtre de la Communauté et l'Atelier-théâtre du Réseau Alpha-Huy-Waremme ont coproduit un spectacle avec un groupe d'apprenants en alphabétisation. Partant d'improvisations, ce spectacle parle essentiellement du vécu de la mère et de sa difficulté à devenir indépendante et autonome.

Ce spectacle, reconnu par les Tournées Art et Vie, se déplace sur demande. Il est néanmoins préférable de rassembler un minimum de personnes pour en amortir le coût (environ 7000 FB).

Pour tout renseignement complémentaire:
Théâtre de la Communauté
Rue de la Colline 188
4100 Seraing
Tél: 04/336 23 32

Publications

Les mots pour l'écrire

A l'occasion du 50ème anniversaire de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, la Ligue des Droits de l'Homme a lancé, au début de cette année, un *concours d'écriture* sur le thème des atteintes aux droits humains auprès du réseau de Lire et Ecrire.

Les textes sélectionnés viennent d'être publiés dans un recueil publié aux Editions Vie Ouvrière.

Disponible auprès de:

- La Ligue des Droits de l'Homme

Rue de l'Enseignement 91

1000 Bruxelles

Tél: 02/209 62 80

- EVO

Rue d'Anderlecht 4

1000 Bruxelles

Tél: 02/512 50 90

Prix: 360 FB

Histoires d'A

Recueil de nouvelles pas comme les autres, *Histoires d'A* est né d'une écriture partagée entre écrivains, lettrés et illettrés. Ensemble ils ont créé un univers, un Atomium revisité et douze personnages. Seuls, il ont écrit une nouvelle en rapport avec le cadre établi. Ensemble à nouveau, ils ont retravaillé l'écriture pour assurer la cohérence narrative et chronologique de l'ensemble.

Histoires d'A a reçu le *Prix de l'éveil à l'écriture* décerné, pour la première fois cette année, par le ministère de la Culture. Il vient, par ailleurs, d'être édité par les éditions Luc Pire.

Histoires d'A est disponible au:
Collectif Alpha

Rue de Rome 12
1060 Bruxelles
Tél: 02/538 36 57
Prix: 295 FB

Divers

Fonds de la Poste pour l'alphabétisation: lauréats 1998

Le 7 septembre dernier a eu lieu la proclamation des prix du Fonds de la Poste pour l'alphabétisation récompensant des projets novateurs dans ce domaine dans les trois communautés linguistiques du pays. Pour la Communauté française, les organismes primés ont été:

- Alpha-Signes (Bruxelles): alphabétisation d'adultes sourds
- La Bobine (Liège): alphabétisation et ouverture sur l'extérieur de femmes arabo-musulmanes
- Adeppi: alphabétisation et récits de vie en milieu carcéral.

Si vous souhaitez présenter un projet pour 1999, vous pouvez contacter:

Mme Carmen de Crombrugghe

Fonds de la Poste pour l'Alphabétisation

c/o Fondation Roi Baudouin

Rue de Brederode 21

1000 Bruxelles

Tél: 02/511 18 40

Mention spéciale au Concours d'affiches Jules Destrée

Une participante d'un groupe alpha de la FUNOC, Madame M'Kala Dimonakena, a obtenu une mention spéciale de soutien au *Concours d'affiches «Fêtes de Wallonie 1998»* organisé par l'Institut Jules Destrée. Chaque année, les affiches doivent illustrer un thème. Le thème choisi en 1998 était les Droits de l'Homme et du Citoyen. Celle de Madame M'Kala Dimonakena disait: «*Pour la démocratie et les droits de l'homme: tout le monde a le droit de vote même nous, les étrangers parce que nous respectons vos droits*».

Toutes les félicitations de la rédaction du Journal de l'alpha!

