



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL
DE L'ALPHA

Comment on apprend

2^e TRIMESTRE 2017

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES

205



Comment on apprend

Et en quoi les recherches sur
l'apprentissage peuvent
nous être utiles



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Écrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Els DE CLERCQ, Guillaume PETIT, Catherine STERCQ

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE,

Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2017/10901/03 - ISBN : 978-2-930654-47-8

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte.

Outils de référence pour la nouvelle orthographe :

- *Recto-Verso*, logiciel développé par le CENTAL, UCL, www.uclouvain.be/recto-verso
- Chantal CONTANT, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, De Champlain S.F., 2009.

Sommaire

ÉDITO

Entre la recherche et l'alpha : quelle rencontre possible ? 6

Sylvie PINCHART, directrice – Lire et Écrire Communauté française

L'apprentissage chez les adultes est-il vraiment spécifique ? 9

Maria-Alice MÉDIONI – Secteur Langues du GFEN / Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2

> Article en ligne

Recherches et méthodes de recherches

Catherine STERCQ – Lire et Écrire Communauté française

Comment apprendre et pourquoi ? 22

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

« Apprendre » et « faire apprendre » 32

Catherine STERCQ – Lire et Écrire Communauté française

Quand la recherche vient éclairer la pratique des formateurs en alpha 45

La rencontre de deux mondes qui s'intéressent l'un à l'autre

Entretien avec Frédérique BIHET – Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme
et Daniel FAULX – Unité d'Apprentissage et de Formation des Adultes,
Université de Liège
Propos recueillis et rapportés par Els DE CLERCQ – Lire et Écrire Bruxelles

« Ça fait bien travailler la tête ! » 56

Comment aborder les prérequis à la lecture à la lumière des neurosciences ?

Patrick MICHEL, formateur alpha et formateur de formateurs
Collectif Alpha, Centre de Molenbeek

Neurosciences de l'éducation et alphabétisation 75

Catherine STERCQ – Lire et Écrire Communauté française

> Article en ligne

Neurosciences de l'éducation et langue écrite

Catherine STERCQ – Lire et Écrire Communauté française

> Article en ligne

Les habiletés de penser : leur rôle dans l'apprentissage

Guillaume PETIT – Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

Apprentissage informel : l'iceberg éducatif 91

Claire CORNIQUET – Mission Recherche de Lire et Écrire Bruxelles

Mes gros mots préférés 103

Cécile BULENS, coordinatrice pédagogique – Lire et Écrire Communauté française

Sélection bibliographique 110

Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha

PROCHAIN NUMÉRO

**Les partenariats,
un plus
pour l'alpha...**

**s'ils servent les projets
des apprenants**

ÉDITO

Entre la recherche et l'alpha : quelle rencontre possible ?

Par Sylvie PINCHART

g

L'ALPHABÉTISATION est une pratique de formation visant à permettre à des adultes de progresser dans la maîtrise des langages fondamentaux – expression orale, lecture, écriture, mathématiques. Terme générique, qui rassemble de fait de multiples pratiques différentes qui s'inventent, se créent et se recombinent... pour accompagner au mieux les apprentissages des personnes, celles qui sont là, en formation, ici et maintenant.

De loin (loin du terrain), cela peut ressembler à du « bricolage », ou tout au moins à un objet complexe et mouvant, qui peine à se donner à voir et à comprendre. Oui, l'alphabétisation mobilise de nombreuses dimensions – individuelles, collectives et sociales –, agit sous différents aspects – motivationnels, cognitifs, culturels,... Oui, l'alphabétisation met en œuvre des pratiques qui s'inscrivent, intentionnellement ou pas, dans différents champs de recherche.

Ces dernières années, les recherches en neurosciences et leur vulgarisation ont fait ressurgir le vieux fantasme d'une alphabétisation dont la validité/l'invalidité pourrait être scientifiquement étayée ; dans ce cas précis, par imagerie du fonctionnement du cerveau... Enfin du palpable !

Nous sommes là bien loin de ce qui fonde notre action d'alphabétisation populaire¹ et de sa visée émancipatrice... Nous sommes là tout aussi loin de ce que les neurosciences peuvent apporter à l'alphabétisation.

¹ Alphabétisation qui s'inspire de la conception conscientisante de l'alphabétisation initiée par Paulo Freire, qui fait notamment de l'apprentissage de la langue un outil d'expression sociale, qui favorise une approche collective, privilégie la solidarité et l'autonomie, ainsi que le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique.

Autant vous l'annoncer tout de suite : pas de révolution (scientifique) en vue pour ce qui concerne l'alpha. Nous sommes tous capables d'apprentissage, cela prend du temps, c'est complexe !

La ligne directrice de ce *Journal de l'alpha* est de faire le point sur les recherches récentes, en neurosciences et en pédagogie, dans ce qu'elles éclairent et questionnent les terrains de l'alpha :

- Qu'est-ce qu'apprendre ?
- Comment apprend-on, en formation, mais aussi en dehors des espaces de formation ?
- Comment accompagner les apprentissages ?

Au fil des contributions, différentes portes d'entrée nous sont proposées : synthèses théoriques, analyses réflexives sur les pratiques ou dispositifs de formation.

À Lire et Écrire, nous pensons qu'il est important de créer des passerelles entre les champs de la recherche et celui des pratiques de formation. Comme le dit Catherine Stercq dans un des articles qu'elle a écrits pour ce numéro, quelle que soit la question, l'objet de recherche et la méthode utilisée, la connaissance « *ne peut se construire que de manière interdisciplinaire et avec l'ensemble des acteurs concernés par la question posée. Aucune recherche, aucun chercheur, aucune proposition n'est 'neutre'. Les recherches procèdent toujours de partis pris idéologiques. Il importe donc de rester critique et de situer les recherches et les propositions d'actions dans leurs différents enjeux institutionnels, personnels, scientifiques et politiques.* »² Entre le champ de la recherche et celui de l'alpha, s'il y a des rencontres réussies, il peut donc aussi y avoir de nombreux rendez-vous manqués...

En conclusion de cet éditto, au nom de Lire et Écrire, je tiens à remercier Catherine Stercq pour ses contributions à ce *Journal de l'alpha* en particulier, mais aussi à de nombreux autres numéros, et plus largement pour sa participation au comité de rédaction du journal. Si la sortie de la vie professionnelle marque certes un tournant, plus de 45 ans à tisser des liens entre

2 Catherine STERCQ, *Recherches et méthodes de recherches*, en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja205

action, réflexion et théorisation nous laissent à penser qu'entre Catherine et l'alpha, il reste de nombreux chemins à parcourir... Autrement.

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Écrire Communauté française



Photo du haut : Patrick Marioné – licence CC BY-NC-ND 2.0
Photo du bas : Pedro Ribeiro Simões – licence CC BY 2.0

L'apprentissage chez les adultes est-il vraiment spécifique ?



Un adulte n'apprend certainement pas comme un enfant. C'est de l'ordre de l'évidence, mais comme toutes les évidences, cela mérite d'être interrogé. Lorsqu'on consulte la littérature du domaine, on trouve plusieurs travaux qui proposent un certain nombre de spécificités quant à l'apprentissage des adultes, au point que l'on a vu surgir, face à la pédagogie – science de l'éducation des enfants –, le nouveau concept d'andragogie – science de l'éducation des adultes. Certains auteurs¹ vont même jusqu'à opposer les deux approches en proposant des catégories frisant la caricature, en ce qui concerne la pédagogie ou, pour le moins, relevant d'une conception ultratraditionnelle de l'enseignement².

Par Maria-Alice MÉDIONI

¹ KNOWLES M., *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 1990 ; GOGUÉLIN P., *La formation continue des adultes*, Paris : PUF, 1983.

² Pour une critique de cette approche, voir : DELVAUX E. et TILMAN F., *Méthodes de formation d'adulte et émancipation*, Le GRAIN, 5 mars 2012, www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=377:methodes-de-formation-dadulte-et-emancipation&catid=54:analyses

Ce que seraient les spécificités de l'apprentissage des adultes

Il s'agit principalement des aspects liés à l'expérience, la motivation, la cohérence avec les réalités vécues, la prise en compte de leur personne. Il est indéniable que l'expérience d'un adulte est plus longue que celle d'un enfant ou d'un adolescent, que sa motivation est forcément différente de celle d'un élève à l'école, etc. Pour autant, on s'aperçoit que ces catégories peuvent s'appliquer également à tout apprenant quel que soit son âge, à des degrés divers. Dans le tableau qui suit, j'ai tenté de rendre compte de ces « points communs » et propose des commentaires qui seront explicités plus loin :

Spécificités de l'apprentissage		Commentaires
Adultes ³	Tout apprenant	
L'adulte est toujours détenteur d'un savoir et d'une expérience.	Tout apprenant, dès son plus jeune âge, est toujours détenteur d'un savoir et d'une expérience.	L'apprenant n'est pas une page vierge.
La motivation est plus importante chez l'adulte.	La motivation est importante chez tout apprenant.	C'est la motivation intrinsèque qui est la plus déterminante.
L'adulte apprend en s'appuyant sur des réalités concrètes.	Pour tout apprenant, comprendre consiste à observer et interpréter la réalité.	Apprendre suppose cependant de passer du particulier au générique.
Le public adulte en alpha est un public fragile.	Tout apprenant peut avoir connu des expériences qui l'ont fragilisé.	Tout apprenant se trouve en situation d'insécurité face à un nouvel apprentissage.
Les groupes d'adultes en formation sont très souvent hétérogènes.	Tout groupe est par définition hétérogène.	L'hétérogénéité peut être pensée comme un levier pour l'apprentissage.

³ Les items de la colonne « Adultes » correspondent à un relevé des caractéristiques les plus citées dans la littérature sur la question. Voir, en plus des auteurs précédemment cités : AYMAR G., *Les conditions d'apprentissage des adultes, Les fiches En Lignes*, n°43, mars 2009, www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_En_Lignes_no_43_cle6faf92-1.pdf ; MULLER F., *Former des adultes*, http://francois.muller.free.fr/diversifier/former_des_adultes.htm ; PAINCHAUD G. H., *La problématique de l'enseignement des langues secondes aux adultes*, in *Québec français*, n°32, 1978, pp. 56-61 (disponible en ligne : www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1204337/56574ac.pdf).

<p>Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. L'adulte ne s'investit dans une formation que s'il en perçoit la valeur ajoutée.</p> <p>Les adultes disposent de peu de temps et sont pressés d'obtenir des résultats.</p>	<p>Tout apprenant a besoin de trouver du sens à ce qu'il fait et de se voir avancer, de prendre conscience de ses progrès.</p>	<p>Il y a valeur ajoutée si le sens est construit et si l'écart entre la valeur initiale et la valeur attendue se trouve réduit ou éliminé au terme d'un apprentissage.</p>
<p>Les adultes refusent d'être infantilisés.</p>	<p>Les enfants et les adolescents ne l'acceptent pas non plus.</p>	<p>L'infantilisation consiste en effet à faire à la place, à décider pour celui qu'on ne considère pas capable.</p>

Comme on le voit, si ces spécificités sont loin d'être fausses, elles sont sans doute en même temps très générales. Loin d'être exclusives, elles sont les caractéristiques même de l'apprendre.

L'apprenant n'est pas une page vierge

L'idée de la page vierge ou de la cire molle a fait long feu. On s'accorde maintenant à penser que tout être humain est porteur de savoirs, d'expériences, et surtout de représentations. Ces représentations sont des points de départ, des savoirs déjà là qu'il s'agit de faire évoluer : « *Faire avec pour aller contre* », selon la belle formule d'André Giordan⁴.

Les représentations de ce qu'est apprendre peuvent constituer des freins aussi bien chez les enfants scolarisés – apprendre consiste à être sage et à écouter la maîtresse – que chez des adultes non scolarisés ou en grande difficulté avec l'écrit, qui ne sont pas exempts de conceptions sur la question, et qui demandent de façon pressante l'école qu'ils ont connue ou qu'ils n'ont pas eue. C'est ainsi qu'ils peuvent réclamer des lignes à recopier, convaincus que, par cette activité, ils vont conquérir l'écrit et ainsi pouvoir s'émanciper, plutôt que par la réalisation d'activités de compréhension et de différenciation des types d'écrits.

⁴ GIORDAN A., *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage...* 1, www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html

L'expérience, de la même façon, peut être un atout, tout comme elle peut constituer un obstacle. Elle est indubitablement un atout parce qu'elle permet d'accueillir les savoirs comme des réponses à des questions qu'on s'est déjà posées, à des problèmes qu'on a souvent rencontrés. Elle devient un obstacle quand elle correspond à de mauvais souvenirs de l'école. Elle peut être également un obstacle quand, pour répondre à l'urgence, en situation de « survie », l'apprenant s'est constitué une « réponse » suffisamment satisfaisante pour les situations rencontrées. C'est le cas, par exemple, de l'apprentissage « par cœur » auquel se cramponnent les élèves à l'école et qu'ils ont tant de mal à lâcher, même quand « ça ne marche pas ». C'est le cas pour des adultes dont les savoirs se sont fossilisés sur des formes suffisantes pour se faire comprendre ou se débrouiller dans la vie quotidienne.

L'importance de la motivation

À première vue, on pourrait considérer qu'il y a une différence d'importance entre la motivation d'un adulte et celle d'un apprenant plus jeune. L'adulte vient, semble-t-il, à la formation de façon volontaire. Mais il y a souvent, dans sa démarche, un enjeu vital : se rendre autonome, trouver un emploi, ou s'intégrer le plus rapidement ou le mieux possible dans son environnement. Dès lors, peut-on qualifier sa démarche de totalement volontaire ? Le jeune apprenant, lui, se rendrait à l'école contraint et forcé et aurait besoin d'être motivé pour entrer dans les apprentissages par la note, la récompense, le passage dans la classe supérieure, etc. Force est de constater que, dans les deux cas, il s'agit de pressions extérieures qui tiennent lieu d'aiguillons à apprendre.

Pour autant, ces motivations externes ne sauraient suffire et l'on sait combien l'estime de soi, le sentiment de réussite et de satisfaction personnelle constituent des stimulations autrement efficaces pour apprendre et progresser. De la même façon que l'engagement dans une activité intelligente et impliquante de résolution de problème offre l'occasion d'une mobilisation plus profonde de la personne.

Passer du particulier au générique

On apprend à partir de l'expérience, d'une situation vécue, dans la vie courante, ou à l'occasion d'une mise en situation d'apprentissage à l'école ou en formation. C'est à partir d'une réalité observée et analysée, dans ses différents aspects ou manifestations, qu'il est possible d'établir des liens, tirer des conclusions, et construire des lois, même provisoires. C'est à partir de chiens particuliers que l'enfant construit le concept de chien, le générique. C'est à partir d'un corpus suffisamment large et familier de mots que l'apprenant peut dégager des récurrences et des distinctions pour se construire le concept de genre, masculin et féminin – ou neutre, dans certaines langues.

Mais si la formation doit permettre d'affronter des situations réelles, le concret seul ou une trop grande focalisation sur l'utilité peut leurrer sur la possibilité d'une utilisation directe et déboucher, comme on l'a vu plus haut, sur une fossilisation qui bloque alors le développement langagier. Il ne s'agit pas d'acquérir seulement des compétences procédurales permettant de remplir un formulaire ou de savoir prendre un rendez-vous, mais de développer des capacités de raisonnement et d'abstraction.

Fragilité et insécurité

Il est convenu de considérer les apprenants analphabètes ou illettrés comme un public fragile. Sans nul doute, leur vie est rendue très difficile par les conditions qui leur sont faites dans notre société lettrée. Sans nul doute, la situation de précarité, voire de pauvreté dans laquelle ils se trouvent, sur le plan des autorisations de séjour (pour les nouveaux migrants), de l'insertion sociale et de l'emploi (pour tous), les rend plus vulnérables que d'autres. Pour autant, ce regard porté sur eux est-il tout à fait exempt d'un certain misérabilisme ? Comme le dit Mariela De Ferrari (à propos des personnes migrantes peu ou pas scolarisées dans leur pays d'origine) : « *La **prégnance** de la notion de 'difficulté' comme caractéristique présumée de ces publics aura accentué la représentation minorée de ces populations. Confusion entre difficultés sociales et besoins linguistiques en situation de communication : incompréhension avec les agents de l'administration, compréhension partielle des courriers institutionnels... Au lieu d'envisager l'analyse des 'difficultés'* »

comme extérieures aux personnes car 'on rencontre des difficultés', on aura fait glisser les besoins vers les personnes elles-mêmes, comme si les difficultés leur étaient propres : 'elles sont en difficulté' ; 'publics en difficulté'. »⁵ Car ce sont en même temps des personnes qui ont fait face à des difficultés souvent terribles, des dangers peu imaginables par ceux qui sont établis. Ne peut-on reconnaître et leur permettre de reconnaître cette force de vie qui est en eux ? Mais ils ont vaincu tant d'épreuves tellement difficiles... Et certains sont plurilingues... Où se trouvent ces savoirs, ces stratégies qui ont permis tout cela ?

Ce qui est valable ici pour les migrants, dont parle M. De Ferrari, l'est tout autant pour les natifs en difficulté avec l'écrit, comme le montrent de nombreux témoignages, tels ceux recueillis par Lire et Écrire⁶. Certains adultes peuvent en effet se sentir submergés par le souvenir d'expériences d'apprentissage douloureuses et pris de doutes quant à leur capacité à apprendre, tout comme les enfants et les adolescents. Surtout quand on traîne derrière soi un douloureux passé d'échec scolaire.

Tout apprenant se trouve en situation d'insécurité face à un nouvel apprentissage. Travailler sur les peurs qui rendent impuissant et, à l'opposé, sur ce qu'on sait déjà permet sans nul doute d'aller de l'avant.

L'hétérogénéité comme levier pour l'apprentissage

Commençons par faire remarquer que, si hétérogénéité il y a, alors les spécificités énoncées plus haut ne sont pas généralisables. Les différents facteurs interagissent différemment selon les apprenants et selon les contextes.

Tout groupe est par définition hétérogène. L'illusion de l'homogénéité a mené à des expériences qui ont fait leurs preuves : le classement en groupes de niveau n'a jamais permis de résoudre les difficultés auxquelles se heurtent

⁵ DE FERRARI M., *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment*, in *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, n°44, juillet-2008, pp. 20-28 (disponible en ligne : http://crpve91.fr/Politique_de_la_Ville/Cohesion_sociale/Productions_du_CRPVE/7_avril_2011/Deferrari-penser-formation-autrement-LFDM-juillet-2008.pdf).

⁶ Voir par exemple : *Le rêve de Marceline. Sur les chemins de l'alphabétisation*, Un récit recueilli et mis en forme par DEWINTE J.-C., Weyrich Édition/Lire et Écrire en Wallonie, 2002.

les apprenants. Plusieurs travaux l'ont démontré à l'échelle de l'école : « *La tendance majeure qui se dégage de l'ensemble des études considérées, c'est que l'effet des classes de niveau en termes d'efficacité moyenne est proche de zéro* »⁷. On sait que ce classement ne bénéficie qu'à ceux qui sont déjà tirés d'affaire. « [L'effet des classes de niveau] *se distribue presque toujours de la même manière : les élèves faibles sont pénalisés par les classes de niveau tandis que les élèves plus avancés en sortent bénéficiaires* »⁸. Inversement, dans un groupe constitué sur une base hétérogène, les apports des uns et des autres sont indispensables à l'avancée du groupe et de chacun – et l'entraide est un puissant moteur pour l'apprentissage. Ces travaux montrent, par ailleurs, que les modalités de travail proposées ont un effet bien plus déterminant que celui du regroupement en fonction du niveau supposé des apprenants.

L'exigence de progrès

Tout apprenant a besoin de trouver du sens à ce qu'il fait et de se voir avancer, de prendre conscience de ses progrès. C'est non seulement un besoin mais une nécessité si l'on veut qu'il y ait progrès. Cette prise de conscience est aussi source d'information réciproque, partagée entre l'apprenant, les apprenants et le formateur, qui permet de voir le chemin parcouru – entre la valeur initiale et la valeur attendue (la valeur ajoutée) – et ce qui reste à faire, de réguler et d'autoréguler les apprentissages⁹.

Nous avons tous, formateurs et apprenants, besoin de repères pour constater les progrès ou les blocages, pour nous fixer des objectifs et avancer. Nous faisons cela à tout moment dans la vie courante, nous ne cessons d'évaluer, avant même d'agir, et ces évaluations nous permettent de prendre les décisions les plus opportunes au moment requis.

7 DUPRIEZ V. et DRAELANTS H., *Classe homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*, in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p. 162 (disponible en ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3258).

8 Ibid. Voir aussi les travaux de PIQUÉE C. et SUCHAUT B. sur l'efficacité pédagogique du dispositif d'Aide à la réussite de tous les élèves : *Un maître supplémentaire dans la classe : quel effets sur les progressions au cycle III*, in *Revue française de pédagogie*, n°146, janvier-février-mars 2004, pp. 91-103 (disponible en ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3097).

9 MÉDIONI M.-A., *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon : Chronique sociale, 2016.

Il s'agit de (re)donner du pouvoir d'action à des personnes, de les rendre progressivement capables de piloter leur apprentissage, dans le cadre de projets qui permettent de se fixer des objectifs à atteindre.

Le piège de l'infantilisation

L'accompagnement, dans toute entreprise apprenante, est déterminant. Un accompagnement trop paternaliste ou maternant peut conduire à l'infantilisation des adultes en formation. Convaincu que ce sont des personnes trop fragiles, le formateur peut être tenté de faire à la place, de décider pour celui qu'il ne considère pas ou pas encore capable. « Ce processus d'essentialisation génère souvent des formes de misérabilisme et de fatalisme qui conditionnent le choix de certaines approches pédagogiques pour 'eux', puisées dans des démarches infantilisantes, voire thérapeutiques »¹⁰, dit M. De Ferrari.

Pendant, il ne s'agit pas de confondre enfantin et infantile. Ce qui est enfantin, comme une comptine, n'est pas dérangeant pour un adulte : il aura plaisir à l'apprendre pour la dire ou la chanter ensuite à son enfant... Ce qui est infantile, c'est le rapport de dépendance qu'un enseignant entretient avec un enfant, qu'un formateur entretient avec un adulte. Ce sont les modalités de travail qui infantilisent, comme, par exemple, devoir répondre à des questions dont l'autre, l'enseignant, le formateur, connaît déjà la réponse...¹¹

Parallèlement, il existe une tendance tout à fait pernicieuse, infantilisante, qui consiste à éviter toute évaluation de peur de décourager les apprenants, surtout ceux que l'on juge, encore une fois, trop fragiles et qu'il s'agirait avant tout de valoriser.

Au terme de ces réflexions, je ne peux que partager le point de vue de Gérard Pirotton¹², en réponse à la question « *Y a-t-il une spécificité à la formation*

¹⁰ DE FERRARI M., op. cit.

¹¹ Ce qui n'exclut pas de parfois devoir passer par des étapes intermédiaires, des tâches dont l'enseignant ou le formateur peut prévoir la « réponse », et qui vont permettre à l'apprenant de se constituer les moyens, les ressources qui lui permettront de réaliser une tâche de synthèse supérieure, où là, la proposition sera plus ouverte et la réponse ne sera pas connue de l'enseignant ou du formateur.

¹² PIROTTON G., Comment penser la/les spécificité-s des adultes en formation, Séminaire ADEPSOC, Herbeumont, 16 mars 2006 (en ligne : <http://users.skynet.be/gerard.piroton/Textes-site-DW08/specificites%20adultes%20en%20formation-GP.pdf>).

des adultes ? », lorsqu'il écrit : « Des auteurs répondront 'non' à cette question de la spécificité. Le plus souvent, dira-t-on, ce sur quoi on insiste en défendant la thèse d'une spécificité pour les adultes en formation n'a en fait rien de distinctif. Par contre, on reconnaît que les exigences qu'il s'agit de rencontrer dans tout dispositif de formation sont plus cruciales, ou plus patentes dans le cas de la formation des adultes, qui s'adresse à des personnes engagées dans la vie sociale et professionnelle. De plus, si l'on s'efforce de ne pas idéaliser l'adulte en formation, on se devra de ne pas sous-estimer la force des habitudes issues du passé scolaire qui peut les incliner à se mettre davantage en position de récepteur des savoirs plutôt que preneur/constructeur de savoirs. »

Des « spécificités » néanmoins, qui m'ont permis de réfléchir

Toute action de formation est une action de transformation. Surtout pour le formateur. Car, pour l'apprenant, elle est avant tout proposition, source potentielle de transformation, au sens où l'entend Paulo Freire quand il écrit : « Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble. »¹³ Je me propose donc de faire part, ici, des transformations que le travail avec des formateurs de Lire et Écrire m'a permis d'opérer.

Priorité à l'oral

Lorsque l'invitation à intervenir dans le cadre de la formation de formateurs à Lire et Écrire a été faite au Secteur Langues du GFEN, mon ignorance totale du travail en alpha m'a obligée à me questionner plus précisément sur l'entrée dans la langue par l'oral, dans la mesure où les formateurs auxquels j'allais avoir affaire s'adressaient à un public migrant non scolarisé. Nous avions déjà dans le patrimoine du Secteur Langues un certain nombre de choses dont la démarche *Que peut-on faire ?*¹⁴, une proposition de travail qui a heureusement rencontré les préoccupations des formateurs.

¹³ FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris : FM/Petite collection Maspero, 1977, p. 44.

¹⁴ PASTOR A., *Que peut-on faire ? What can we do*, in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, 1999, pp. 30-35 (3^e édition : 2010). Cette démarche, conçue en anglais, est transposable dans toute autre langue.

À partir de là, je me suis mise à être davantage attentive à une entrée par l'oral qui permette aussi, aux enfants et aux jeunes en situation scolaire, d'utiliser des canaux de réception plus diversifiés et de développer des capacités d'écoute et des compétences de compréhension. Pour le monde de l'école, dont je fais partie, c'est une rupture d'importance de ne pas avoir recours immédiatement à l'écrit, solution de facilité qui permet aux lettrés de se dispenser d'efforts sur d'autres plans.

Parallèlement, dans un va-et-vient permanent, dans les formations à Lire et Écrire, j'ai tenté de développer l'idée que l'écrit pouvait être proposé très rapidement en réception aux personnes dont le français n'est pas la langue maternelle. Ce qui a pour avantage de répondre à l'angoisse de certains apprenants face à la représentation qu'ils ont de l'apprentissage, comme on l'a vu plus haut.

Profiter du contexte

La situation de formation d'un public peu lettré est forcément très différente de celle du public scolaire, sur plusieurs points. J'en choisirai deux plus particulièrement, dans le cadre de cet article : la présence/absence de langue commune et la possibilité de « rapporter la langue » dans la classe.

À l'école, l'enseignant a la possibilité d'expliquer, ou même de traduire, dans la langue commune quand les élèves ne comprennent pas. C'est bien pratique. Et ça peut être bien embêtant quand les élèves, ayant compris le jeu de l'école, s'abstiennent de tout effort de compréhension, puisqu'ils savent qu'ils auront les explications nécessaires, ou la correction, ensuite. Le formateur en alpha ne peut pas connaître toutes les langues parlées par ses apprenants, bien évidemment. Il peut tout de même s'informer sur des points spécifiques dans différentes langues (marques de genre, temps verbaux, etc.) pour se mettre en vigilance. Cependant, l'hétérogénéité des groupes permet de dépasser certaines difficultés. J'ai été heureusement surprise, en Master ¹⁵ de didactique des langues, de voir que des étudiantes ukrainiennes ou chinoises avaient tendance à s'expliquer entre elles certains points, dans leur langue, en aparté, et que ces échanges donnaient lieu, ensuite, à des

¹⁵ Correspondant à la 2^e année de master en Belgique.

questions pour tout le groupe, qui ne seraient certainement pas apparues sans cette opportunité. Pourquoi ne pas accepter l'utilisation des diverses langues dans le groupe quand il s'agit de s'expliquer ou de s'organiser, en conservant la contrainte de l'utilisation de la langue cible quand il s'agit de produire pour tout le groupe ? Cela pourrait rassurer un bon nombre d'apprenants...

À l'école, les élèves qui apprennent l'espagnol, par exemple, sont dans un environnement francophone et l'*input*¹⁶ en langue étrangère a lieu majoritairement dans la classe ou à l'occasion de rencontres avec des correspondants. Les apprenants migrants ont la chance – pour ce qui est de l'apprentissage de la langue – de vivre dans un contexte où la langue et la culture cibles sont tout autour d'eux. Plusieurs formateurs en alphabétisation m'ont dit que, depuis quelques années, leurs apprenants vivent dans des communautés plus fermées et qu'ils n'ont pas forcément un contact aussi direct et régulier avec la langue cible. Force est de constater que les conditions d'« accueil » que font nos sociétés à ceux qui sont contraints de quitter leur pays n'aident pas à dépasser ce qui était auparavant une étape nécessaire – « se tenir chaud » dans un contexte inconnu, voire hostile – mais dont on sortait plus aisément qu'aujourd'hui. De là, la nécessité de les convaincre qu'ils sont maintenant chez eux et que ce qu'ils sont en train d'apprendre, c'est la langue de chez eux puisqu'ils y vivent. Dans ce contexte, rien n'empêche, et je l'ai constaté maintes fois dans les échanges avec les formateurs en alpha, de donner des tâches aux apprenants qui consistent à rapporter des photos, des enregistrements, des écrits sociaux sur lesquels on va tous travailler parce que cela fait partie de leur environnement, de leur quotidien. Et pourquoi pas aussi des tâches qui obligent à rapporter une information qu'on ne peut se procurer que par l'échange avec un natif ?

Cette prise de conscience m'a permis de transposer la situation, dans un contexte différent, avec mes étudiants de C1¹⁷, à l'université¹⁸. C'est ainsi

¹⁶ Input : les données langagières en réception.

¹⁷ Selon le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), le « niveau C » est celui de l'utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonomie) et C2 (maîtrise).

¹⁸ MÉDIONI M.-A., *Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe*, in *Cahiers pédagogiques*, n°510, janvier 2014, pp. 32-34 (version longue en ligne : http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux_files/des_situations_complexes_dans_lordinaire_de_la_classe.pdf).

que je leur ai proposé un agenda culturel concernant différentes manifestations prévues à Lyon, dans lequel ils avaient toute liberté de choisir, en petits groupes, ce qui leur plaisait le plus ou ce qu'ils connaissaient le moins : ils pouvaient aller voir un spectacle, un film, une exposition... ou faire le tour des bars à tapas de Lyon pour en rendre compte à leurs camarades. La restitution s'est faite de retour dans la classe, dans une interaction entre les porteurs de l'expérience et les autres, tous bien curieux d'entendre ce que chaque sous-groupe rapporterait de son vécu.

Apprendre consiste toujours à aller vers l'inconnu, ouvrir son horizon. Apprendre une langue, orale ou écrite, c'est également aller vers l'autre, avec son expérience, ses peurs, ses forces et ses faiblesses. L'accompagnement du formateur tient compte de tous ces facteurs pour aider à opérer les déplacements nécessaires, avec détermination et confiance.

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN

Centre de Langues, Université Lumière Lyon 2

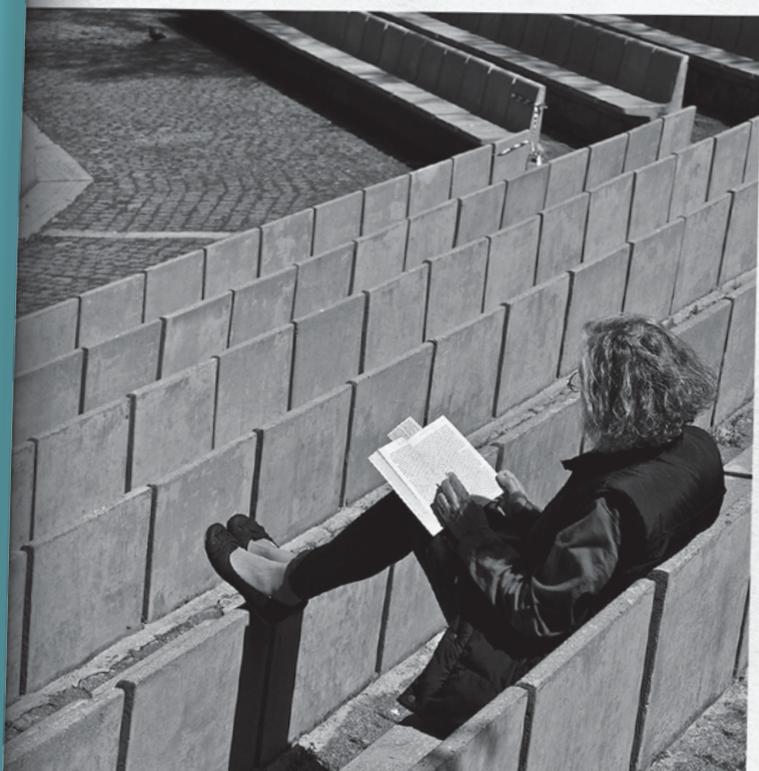


Photo : Pedro Ribeiro Simões — licence CC BY 2.0

2^e arrêt sur image : Lire, chercher, réfléchir, questionner : quelles retombées pour l'apprentissage ?

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 pourrions 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



Photos : Pedro Ribeiro Simões – licence CC BY 2.0

« Apprendre » et « faire apprendre »



Aujourd'hui, une toute nouvelle discipline, les « neurosciences de l'éducation » dont l'objectif est de mieux faire connaître le cerveau et les processus cognitifs qui lui sont attachés, suscite de nombreuses questions et débats. Dont la question de savoir si les neurosciences sont – et à quelles conditions – capables de rendre les pratiques de formation plus efficaces, permettant ainsi de mieux soutenir l'apprentissage d'autrui.

Plus que les résultats de ces recherches, c'est la question de leur transfert dans les pratiques de formations qui fait débat. Transferts qui impliquent de passer d'une vision parcellaire – centrée sur le cerveau – à une vision systémique prenant en compte l'ensemble des éléments de la situation de formation, et nécessitant dès lors de faire appel à d'autres sciences et disciplines.

Par Catherine STERCQ

Distinguer « apprendre » et « faire apprendre »

Il paraît tout d'abord indispensable de ne pas confondre « apprendre » et « faire apprendre ».

S'intéresser à l'« apprendre », c'est se questionner sur ce que signifie « apprendre » et chercher à savoir « comment les humains apprennent ». C'est se questionner sur les contextes et les processus par lesquels chaque individu passe pour s'approprier des savoirs et élaborer ses connaissances.

S'intéresser au « faire apprendre », c'est se questionner sur ce que signifie « former » et rechercher « comment former ». Comment « aider autrui à apprendre ». Comment s'y prendre pour permettre aux membres de son groupe d'apprendre. Comment soutenir leurs apprentissages. C'est se situer comme pédagogue et réfléchir son action pédagogique.

Apprendre : un acte biologique, social et culturel

Le débat ne porte pas sur une remise en cause d'une **théorie** générale socio-constructiviste qui dit que¹ :

– *Chaque être humain construit sa connaissance.*

Seuls les apprenants peuvent s'apprendre. L'apprenant n'est pas seulement « acteur » de son apprentissage, il est « auteur » de ce qu'il apprend. Il apprend par lui-même, au travers de ce qu'il est et de ce qu'il sait. Ses connaissances sont le résultat, le produit de son activité intellectuelle, sa construction personnelle.

– *Tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. Sans cette activité, aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré.*

Apprendre est une métamorphose. La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation – souvent radicale – de la représentation

¹ Ce qui suit est un tissage des apports de :

- pour l'italique : E. VELLAS, *Le socioconstructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement*, in *Tribune de Genève*, 28 septembre 2006 (en ligne : www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf) ;

- pour le non-italique : A. GIORDAN, *Apprendre 1*, Belin, 1998 (qui parle, lui, de « modèle allostérique »).

mentale de l'apprenant. Son questionnement est complètement reformulé, sa grille de référence largement réélaborée, sa façon de produire du sens n'est plus la même. Les mots eux-mêmes peuvent avoir changé de sens. Ces mécanismes ne sont jamais immédiats mais passent par des phases de conflits et d'interférences. Apprendre se construit toujours « contre » ce que l'on sait déjà, dans un processus de déconstruction-reconstruction.

– Les interactions sociales jouent un rôle majeur pour que cette activité de construction ait lieu.

Pour autant les savoirs ne s'acquièrent pas de façon spontanée et/ou solitaire. **L'apprenant n'est pas l'auteur unique et indépendant de ses savoirs.** Toutes productions cognitives sont le résultat d'interactions avec un environnement culturel et social, interactions qui doivent être médiatisées. Un Autre doit faciliter la production de sens de chaque individu en l'accompagnant et en interférant avec ses conceptions.

Si ceci est un cadre général dans lequel on débat encore de la diversité, de la complexité, de la temporalité, de la visibilité des modes de construction des connaissances, la recherche atteste bien de l'existence de cette construction active et interactive qui implique de déconstruire et reconstruire représentations, conceptions et circuits neuronaux. Quelles que soient les modalités d'apprentissage utilisées (répétition, observation, imitation, manipulation, écoute, jeu, questionnement, discussion, situation-problème, recherche,...) et le contexte (formel, non formel, informel), il y a ou non apprentissage selon qu'il y a ou non activité mentale et interactions sociales.

Par contre, les définitions de l'apprendre utilisées par les différentes disciplines ne sont pas les mêmes. Elles n'ont donc pas le même point de départ, et dès lors pas les mêmes points de vue. Elles ne voient pas, et donc n'observent et n'analysent pas les mêmes choses. Certains lisent cette théorie générale avec le référent « cerveau » en tête, d'autres avec le référent « société ».

Neurosciences

Les neurosciences s'intéressent à la dimension biologique de l'apprentissage. À ce qui se passe dans le cerveau quand on apprend, soit à l'activité cérébrale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes

de chacun. Elles définissent la forme la plus élémentaire de l'apprentissage comme la réaction cérébrale d'un individu à un stimulus, une nouveauté : l'information est perçue, traitée et intégrée. On sait aujourd'hui que l'acquisition de cette information est matérialisée par des modifications structurales au sein des réseaux neuronaux et que la plasticité du cerveau permet à chacun de se construire de nouvelles connaissances tout au long de la vie. Apprendre consisterait dès lors à développer et réorganiser des connexions neuronales. **Avoir appris, c'est avoir modifié son cerveau.**

Cependant beaucoup reste encore à découvrir et de nouvelles découvertes remettent régulièrement en cause les modèles précédents. Aujourd'hui, certains remettent en cause le modèle qui attribue une localisation à chaque fonction du cerveau et pensent que l'important n'est pas la mosaïque d'aires de matière grise – on en dénombre actuellement 180 – mais les réseaux de matière blanche plus profonds, distribués dans tout le cerveau et fonctionnant en parallèle en évoluant à chaque instant². Ainsi Idriss Aberkane³ propose de se représenter le cerveau comme « *un monde traversé par de grands axes hydrographiques, faisceaux de substance blanche parcourus de fleuves dont la plupart sont fixés peu après la naissance mais dont les cours peuvent se réarranger pour former de nouvelles cartes. (...) Comme des changements de topographie peuvent bouleverser la dynamique d'une rivière, de petits changements pourraient bouleverser nos rivières cérébrales.* »

Les sciences de la formation

Les sciences de la formation s'intéressent au contexte global de l'apprentissage d'une personne dans un environnement social et culturel, approche qualifiée, selon les auteurs, d'« holiste », d'« écologique », de « systémique »,... Pour elles, la notion d'apprentissage présente au moins deux caractéristiques invariantes⁴ : l'apprentissage désigne l'apparition de changements, et ces changements font l'objet d'attribution de valeurs par les sujets concernés

² H. DUFFAU, *L'erreur de Broca. Exploration d'un cerveau éveillé*, Michel Lafon, 2016.

³ I. ABERKANE, *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*, Robert Laffont, 2016.

⁴ J.-M. BARBIER, *Le champ de la formation des adultes*, in J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. CHAPPELLE, J.-C. RUANO-BORBALAN (sous la dir. de), *Encyclopédie de la formation*, PUF, 2009, chapitre 1.

et/ou par leurs environnements sociaux. **Avoir appris, c'est avoir modifié sa culture : c'est penser et faire les choses autrement.**

« Apprendre, c'est l'activité qui permet à un individu de passer d'une ancienne représentation des choses ou d'une ancienne manière de faire, jugée inefficace, insatisfaisante, frustrante, etc., à une nouvelle, lui apparaissant plus adéquate par rapport aux situations neuves qu'il a décidé de maîtriser. »⁵

« Apprendre conduit à penser autrement. Le but est d'élaborer de nouvelles explications pour guider de manière plus satisfaisante ses actions, ses décisions. »⁶

« Apprendre, sur le plan personnel, c'est comprendre. Dans sa dimension sociale, c'est acquérir des compétences collectives pour participer à un projet de la cité. »⁷

Pour les sciences de la formation, le processus d'apprentissage est essentiellement traversé par trois dimensions indissociables et en étroite interaction, les dimensions cognitive, motivationnelle et sociale⁸ :

- Tout apprentissage met en jeu un travail cognitif de mobilisation et de transformation de nos manières d'interpréter et d'agir.
- Tout apprentissage suppose un engagement du sujet. On n'apprend que ce qui nous touche ou nous accroche : importance de l'émotion, du désir, de l'engagement, de l'imaginaire dans l'acte d'apprendre.
- Enfin, l'apprentissage est une activité essentiellement sociale qui relie le sujet à autrui, à un groupe social, une culture, une société. Les objets désignés socialement comme objets d'apprentissages sont en réalité toujours des outils culturels, produits et utilisés par un groupe social, et dont la maîtrise conditionne dès lors la place et le pouvoir que peut prendre le sujet dans le groupe.

C'est notamment sur ce dernier point, central en alphabétisation, et dès lors sur la troisième partie de la définition de l'apprendre – **les interactions**

⁵ F. TILMAN, D. GROOTAERS, *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Chronique Sociale, 2006.

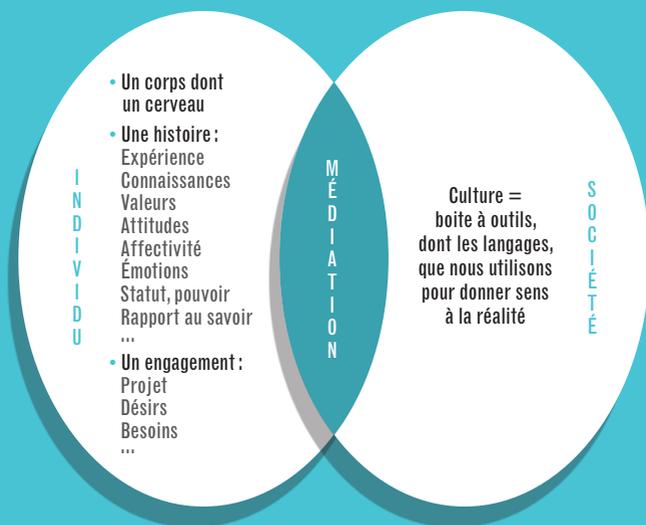
⁶ A. GIORDAN, *op. cit.*

⁷ *Ibid.*

⁸ E. BOURGEOIS, *Apprentissage et transformation du sujet en formation*, in J.-M. BARBIER et al., *op. cit.*, chapitre 2.

sociales jouent un rôle majeur pour que cette activité de construction ait lieu –, que se situe la différence essentielle avec les neurosciences de l'éducation, qui n'envisagent pas cet aspect.

Les tensions qui portent sur le choix des points de vue – primauté au biologique ou primauté au social – révèlent la difficulté à aborder de manière interdisciplinaire les questions d'apprentissage, mais aussi à les relier aux questions sociétales. Aborder ces questions est pourtant indispensable au regard du caractère complexe et systémique de l'apprendre illustré par le schéma ci-dessous, inspiré de Britt-Mari Barth⁹.



Comme le souligne André Giordan¹⁰, « *il faut envisager l'apprendre dans un double mouvement du biologique au social et du social au biologique. C'est de leur interaction que naît cette caractéristique de la pensée humaine que l'on nomme intelligence.* »

⁹ B.-M. BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 2001 (nouvelle édition augmentée).

¹⁰ A. GIORDAN, *op. cit.*

Faire apprendre : un acte pédagogique

S'il existe un consensus sur la nature biologique, sociale et culturelle du processus d'apprentissage, et sur le fait que « faire apprendre » n'est pas « apprendre », des divergences importantes apparaissent en ce qui concerne les modèles pédagogiques proposés pour « faire apprendre ».

La connaissance des théories du comment apprendre et des processus cognitifs, psychologiques, motivationnels, sociaux, culturels,... de l'apprentissage ouvre des possibilités d'actions de formation et d'interprétation des difficultés d'apprentissage, mais ne suffit jamais pour savoir comment mener une action de formation permettant de soutenir l'apprentissage d'autrui. Comme il existe plusieurs conceptions de ce qu'est « apprendre », il existe plusieurs conceptions de ce qu'est « faire apprendre », qui peut signifier, selon les points de vue et contextes :

- transmettre des connaissances ;
- inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels ;
- guider, accompagner les apprenants dans les mises en activités que l'on propose ;
- soutenir un processus de participation authentique dans une « culture » donnée ;
- ...

Il existe également plusieurs conceptions de ce qu'est la pédagogie. Nous la définirons, en reprenant la proposition d'Etienne Vellas¹¹, comme une « théorie pratique » qui articule trois pôles, en tentant de les relier avec cohérence :

- des convictions (des valeurs), en lien avec les finalités de l'éducation ;
- des conceptions (des théories, des savoirs) ;
- des actions (des pratiques assumées par le pédagogue/formateur, basées sur un choix d'outils et de situations d'apprentissage).

11 E. VELLAS, *Pour parler clair : définir la pédagogie*, in *Dialogue*, n°141, juillet 2011, pp. 3-6 (en ligne : www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/supl_dial_141/pour_parler_clair_d_finir_la_p_dagogie.pdf).

Dans cette perspective, le pédagogue, c'est le formateur qui cherche à « faire au mieux » et élabore sa « théorie pratique ». Le formateur est un praticien-chercheur dont les constats d'observations, accords ou désaccords avec les normes et valeurs de la société, contraintes du réel, postulats personnels, souci éthique, réflexion philosophique, savoirs théoriques sur l'apprendre,... constituent les fondements de l'action et les explicitations, les « au nom de quoi » il choisit et construit ses pratiques.

Chaque formateur va donc construire sa propre « théorie pratique », articulée sur trois pôles, que Philippe Meirieu¹² appelle « méthode pédagogique » et qu'il recommande d'interroger sans se laisser fasciner ou absorber par l'une des dérives suivantes :

« – une méthode pédagogique qui se réduirait à une interrogation permanente sur les finalités n'intéresserait que des hommes et femmes totalement dégagés de toute implication ;

– une méthode qui ne serait que l'exhortation à vénérer une théorie scientifique ferait l'impasse sur ses propres choix idéologiques et, de plus, se condamnerait à l'inaction ;

– une méthode qui totémiserait des outils sans se référer aux finalités qu'ils servent et aux appuis scientifiques qui permettent de comprendre comment ils fonctionnent, agirait totalement à l'aveuglette. »

L'articulation des pôles convictions, conceptions et actions induit la construction de modèles pédagogiques qui se caractérisent par le choix :

– de finalités et d'enjeux, de ce qui est mis au centre du processus de formation ;

– de la nature de la relation pédagogique proposée, la posture du formateur, le rapport au savoir, le rapport au pouvoir ;

– de la place du vécu des personnes ;

– des modalités d'évaluation ;

– des méthodes : situations utilisées, outils mobilisés, degré de didactisation fort, lorsque les savoirs sont dégagés de toute implication, ou faible, lorsque les savoirs sont articulés aux pratiques sociales dans des situations qui leur donnent sens.

12 Ph. MEIRIEU, *Méthode pédagogique*, www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm

Basées sur des résultats de recherches et des savoirs d'action, différentes propositions pour « faire apprendre » montrent que les pratiques de formation nécessitent toujours des approches interactives complexes entre de nombreux domaines, ainsi que des partis pris toujours idéologiques :

– Articulation de quatre dimensions : dimension affective (quête de liens et d'affiliation) ; dimension cognitive (quête de sens) ; dimension sociale (quête de pouvoir et recherche d'autonomie) ; dimension idéologique (quête de valeurs), impliquant neuf pédagogies répondant aux différentes dimensions de l'apprentissage – pédagogie des expériences positives, pédagogie humaniste rogérianne, pédagogie du projet, pédagogie différenciée, pédagogie active, pédagogie behavioriste, pédagogie interactive, pédagogie du chef-d'œuvre, pédagogie institutionnelle –, selon l'approche multiréférentielle de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet¹³.

– Modèle pédagogique comportant sept facilitateurs – tenir compte des émotions ; faire et exposer (agir) ; se montrer humain et engagé (étayage) ; gérer le temps, les consignes et les référents (organisation) ; offrir de la stabilité et de la sécurité ; parler de ce que l'on apprend (réflexivité) ; organiser les interactions (coopération) –, selon la proposition de Léonard Guillaume et Jean-François Manil¹⁴ qui organisent ces facilitateurs en quatre quadrants définis par quatre verbes évoqués en terme de perspectives – humaniser, rencontrer, se construire, s'émanciper.

– Approche basée sur sept domaines d'action, pour partir des élèves dont on n'attend rien – alliance entre et avec tous les élèves et avec tous les parents ; autorité au service de la réussite de tous ; valorisation de l'élève le plus exclu ; projets ambitieux qui ouvrent l'école sur son environnement et redonnent confiance et fierté aux élèves et à leurs parents ; acceptation de considérer son propre modèle social comme un modèle parmi d'autres ; implication en tant que personne et engagement auprès de chacun sans exclusion ; posture du praticien réflexif –, chacun de ses domaines étant précisé en savoirs d'action, selon une recherche menée avec des enseignants d'ATD Quart Monde¹⁵.

¹³ J.-P. POURTOIS, H. DESMET, *L'éducation postmoderne*, PUF, 2002.

¹⁴ L. GUILLAUME et J.-F. MANIL, *7 facilitateurs à l'apprentissage. Vivre du bonheur pédagogique*, Chronique Sociale, 2016.

¹⁵ R. FÉLIX et onze enseignants membre d'ATD Quart Monde, *Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien*, Chroniques Sociale, 2013.

- Éducation populaire basée sur des pédagogies critiques et coopératives mobilisant réflexion, analyse critique et action en lien avec les quatre grands domaines de l'émancipation individuelle et collective que sont le rapport au savoir, le rapport au pouvoir, le rapport aux autres et le rapport aux valeurs, et qui mobilisent la pédagogie de la libération de Paulo Freire, la pédagogie Freinet, la pédagogie de l'auto-socio-construction des savoirs, la pédagogie et l'analyse institutionnelle, la pédagogie du projet,..., ainsi que des méthodes et outils tels que l'entraînement mental, la recherche-action participative, l'approche Reflect-Action, les récits de vie, les ateliers philo, le théâtre-action, les intelligences citoyennes (dire le Juste et l'Injuste),...
- Action pédagogique organisée en six déterminants – rapport au contenu ; relation formateur-apprenants ; relations entre apprenants ; dispositifs pédagogiques ; outils-médiateurs pédagogiques ; relation à l'évaluation –, selon la classification de Daniel Faulx et Cédric Danse¹⁶, qui proposent une pédagogie expérientielle basée sur quatorze principes – apprentissage situationnel, autoformation collective, « psychagogie » interactive, incomplétude des savoirs, participation active des apprenants, potentiel humain partagé, non-substitution du formateur à l'apprenant, apprentissage toujours en cours d'accomplissement, déstructuration-restructuration, quête de l'implicite, « socioagogie » groupale, singularité des situations de formation, continuité, souci déontologique du formateur.

Ces interactions complexes ne peuvent se simplifier et, qu'on le veuille ou non, toutes ces variables agissent sur l'apprendre et sont indispensables au faire apprendre.

Ce serait effectivement tellement plus facile si les neurosciences pouvaient nous proposer un guide d'actions simples et uniques de type « stimulus-réponses », et l'on peut comprendre la tentation de se tourner vers le cerveau et les sciences qui l'étudient pour trouver des réponses simples à des questions d'ordre public, social, économique, pédagogique. Mais c'est impossible...

¹⁶ C. DANSE, D. FAULX, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, De Boeck Supérieur, 2015.

De plus, la transposition pédagogique et didactique d'un résultat de recherche n'est jamais évidente, comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

– Des recherches ont montré l'influence des attentes des enseignants sur les résultats des élèves. Même si nous sommes persuadés de la validité de cet « effet Pygmalion » et connaissons les impacts négatifs de nos présupposés et jugements, ce n'est pas pour autant que nous changeons facilement de posture.

– Des recherches ont montré que les représentations ou conceptions que nous nous sommes construites au cours de nos premières expériences – par exemple, le soleil tourne autour de la terre – organisent durablement notre pensée et sont extrêmement résistantes à toute forme d'enseignement. Même si les notions de « construction/déconstruction/reconstruction » des représentations ou conceptions du monde sont à la base de la pédagogie de la libération de Paulo Freire, si le travail sur l'émergence des représentations est familier aux formateurs en alphabétisation, et si l'on sait que le cerveau doit inhiber ses anciennes connexions et comment il le fait, il ne nous est pas pour autant évident de mettre en œuvre des actions pédagogiques qui vont permettre de déconstruire et reconstruire des conceptions souvent intimement liées à l'histoire et à l'identité de chacun, et qui participent à son équilibre et à sa sécurité de base.

Le social et les rapports aux pouvoirs – conditions de vie, positions sociales, rapports de domination et luttes –, le culturel – (dé)valorisation, conflits de légitimité, stratégies identitaires, rapports aux savoirs –, psy – désirs imprévisibles des sujets auteurs de leur vie et prisonniers de leur histoire –, ainsi que le positionnement et la posture du formateur face à ces questions sont au centre du « faire apprendre ».

Conclusion

Le succès médiatique des neurosciences ne doit pas occulter les autres champs de recherches importants pour l'alphabétisation, tels que ceux sur les rapports aux savoirs ou l'engagement en formation des personnes en situation d'illettrisme/analphabétisme, ni d'autres modes de recherche telles

que les recherches participatives basées sur le croisement des savoirs qui, menées avec les personnes en situation de pauvreté, apportent des connaissances inaccessibles aux chercheurs et questionnent les rapports sociaux inégalitaires dans la production et la validation des savoirs.

Contrairement à ce qu'affirment certains, les savoirs d'expérience des formateurs comme des apprenants sont des savoirs véritables, des « idées adéquates », au même titre que les savoirs scientifiques¹⁷. Les prises de positions des chercheurs, tout comme celle d'autres acteurs, comportent une importante dimension idéologique. Et ce sont ceux qui ont un engagement réel dans le champ éducatif ou de la formation, qu'ils soient formateurs praticiens-chercheurs ou chercheurs-praticiens, qui sont à même d'effectuer la médiation entre les résultats des recherches théoriques, leurs savoirs nés de l'expérience et de leurs pratiques de terrain.

Catherine STERCQ

Lire et Écrire Communauté française

¹⁷ Voir : C. STERCQ, *Recherches et méthodes de recherches* (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja205).



Photo : Pedro Ribeiro Simões – licence CC BY 2.0

Quand la recherche vient éclairer la pratique des formateurs en alpha

La rencontre de deux mondes qui s'intéressent l'un à l'autre



Chaque année, Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme s'associe à deux chercheurs au sein de l'Unité d'Apprentissage et de Formation des Adultes de l'Université de Liège pour organiser une formation à l'attention des formateurs en alphabétisation.

Si Daniel Faulx et Cédric Danse ne sont pas spécialistes de l'apprentissage de la langue, ils ont par contre développé une réflexion importante sur le métier de formateur d'adultes. Quels sont leurs apports à la pratique des formateurs en alpha ? Quel est l'intérêt d'un tel partenariat ?

Pour en savoir plus, nous avons rencontré Daniel Faulx et Frédérique Bihet, coordinatrice pédagogique en charge de ce projet à la régionale.

Entretien avec Frédérique BIHET et Daniel FAULX

Quel était le point de départ de votre partenariat ? Quelle était la demande de Lire et Écrire¹ ?

Frédérique : Deux choses ont mené à la demande de partenariat avec Daniel. D'une part, une frilosité de la part des formateurs par rapport au système d'évaluation mis en place par les pouvoirs publics, avec tout ce que ça amène comme questions : qu'évalue-t-on ?, comment évalue-t-on ?, etc. D'autre part, la volonté de professionnalisation du secteur qui est chère à notre mouvement. Plutôt que de continuer à « ronronner » avec les outils qu'on connaissait, on a trouvé intéressant de s'ouvrir à des personnes extérieures qui avaient mené des recherches dans le champ de la formation, dans l'idée de voir ce qu'elles proposent et ce que ça peut apporter à notre pratique.

Daniel : Chaque année, depuis quatre ans, plusieurs formations sont organisées à l'attention des formateurs en alpha. Par ailleurs, notre partenariat s'est étendu puisque nous avons des échanges réguliers sur divers sujets qui touchent à l'alpha en dehors de la formation. Nous avons aussi des collaborations dans le cadre de stages ou de mémoires d'étudiants de notre faculté. Et il pourrait encore y avoir d'autres types de projets dans le futur.

Frédérique : La formation donnée par Daniel n'est pas uniquement à destination des formateurs de Lire et Écrire, elle s'adresse aussi aux associations du réseau d'alphabétisation liégeois. Au fil des années, toute l'équipe de notre régionale l'a suivie. C'était le souhait de Hugues Henry, notre directeur. Selon lui, cette formation constitue une base méthodologique pour les formateurs qui n'ont pas de bagage pédagogique au départ et un enrichissement pour les autres. Dès la première édition, nous avons l'intention de mettre en place des ateliers collectifs pour assurer un suivi à la formation, ce qui a effectivement été réalisé.

¹ À partir d'ici et dans la suite de l'article, quand Frédérique et Daniel évoquent Lire et Écrire, c'est de la régionale de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme qu'il s'agit.

Quels étaient les objectifs et le contenu de cette formation ? Quels sont les apports théoriques proposés par Daniel ?

Daniel : Pour ma part, j'interviens surtout sur l'aspect « en tant que formateur, comment tenir compte du fait que le public est adulte ? ». Qu'est-ce que cela implique en termes d'attitude, de préparation, de relation, de dispositif, de manière de motiver, de créer du sens ? La toute première journée organisée ensemble, on l'avait appelée *Vers un langage commun*. Un des objectifs, c'est effectivement de développer un langage commun. J'ai la conviction que mettre des mots et des concepts sur ce qu'on fait nous permet de le faire mieux.

La formation est centrée sur le développement du formateur et structurée autour d'un cadre théorique que j'ai publié l'année dernière avec Cédric Danse² : le modèle des six déterminants de l'action pédagogique. Nous avons identifié six paramètres que tout formateur met en place dans le cadre de son action pédagogique, de façon délibérée ou non.

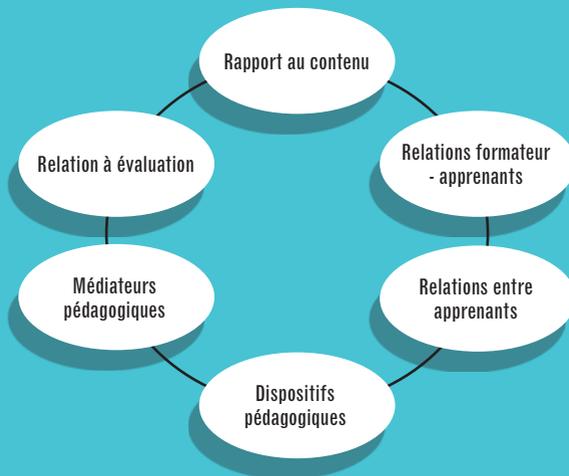


Figure 1 : Les six déterminants de l'action pédagogique

² DANSE C., FAULX D., *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, De Boeck Supérieur, 2015.

Tout formateur met en place ces six déterminants. Voici un exemple simple pour l'illustrer : imaginons que je joue avec mon fils au ballon dans le jardin. Quand je lui explique les règles du jeu, je mets en place une relation au contenu pour essayer de le motiver. Il y a également une relation « formateur-apprenant » entre nous. Et celle-ci peut prendre différentes formes : connivence, défi, soutien, support, autorité... On peut aussi déjà anticiper la relation entre apprenants, parce que même si mon fils est seul à apprendre à ce moment précis, on peut prévoir qu'en d'autres circonstances, il devra jouer à ce jeu en groupe. Je mets par ailleurs en place un dispositif : si nous sommes dans le jardin et que l'explication prend dix minutes, ce n'est pas la même chose que si nous sommes à table pendant un repas et que nous prenons plus de temps. J'utilise également des médiateurs, c'est-à-dire des supports : dans l'exemple qui nous occupe, j'utiliserai des balises (des cônes, des traces au sol...). Et enfin, il y a un rapport à l'évaluation : l'enfant va faire des essais, pour marquer un goal par exemple, il va probablement manifester qu'il comprend ou qu'il ne comprend pas, et moi je vais lui renvoyer différentes formes de feedbacks ou d'évaluations formelles ou informelles.³

Quelle que soit l'action pédagogique que je propose, je mets en place les six déterminants. Nous avons également identifié quatre types d'effets produits par cette action.

Pouvez-vous expliquer de quels effets il s'agit ?

Daniel : Avant d'expliquer les gammes d'effets, précisons que tout choix du formateur, petit ou grand, produira des effets. Autrement dit, qu'elle soit intentionnelle ou spontanée, chaque option que je prends en tant que formateur a des impacts qu'il faut tenter de mesurer. Nous classons ces effets en quatre catégories :

- des effets didactiques : parmi ceux-ci, on trouve aussi bien les effets vertueux que les blocages et les incompréhensions. L'activité que je propose permet-elle ou non d'apprendre ? Est-ce qu'on comprend mieux si j'utilise un

³ Pour une présentation des six déterminants de l'action pédagogique avec des adultes, voir : **Exposé de Daniel Faulx** (résumé par Marie-Noëlle LOVENFOSSE), Institut de Promotion sociale Saint-Laurent, Rentrée académique, 5 octobre 2010 (en ligne : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FEProSoC/101005_Rentree_academique_2010.pdf).

support visuel ? Les apprenants ont-ils mieux appris dans une salle avec des chaises disposées en rond plutôt qu'en carré ?

– des effets motivationnels : les choix que je fais en tant que formateur ont-ils tendance à soutenir la motivation, l'engagement, l'envie d'apprendre ? Ou, au contraire, est-ce qu'ils tendent à susciter le découragement ou des comportements dits « de substitution » tels que le détournement d'attention ou la perturbation ?

– des effets sociorelationnels : mes choix vont induire une certaine dynamique sociale, plus ou moins conviviale, compétitive, coopérative... Selon nous, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise dynamique, il faut plutôt estimer si les effets produits restent en lien avec les objectifs visés.

– des effets identitaires : tout choix pédagogique a un impact sur l'image que les gens se font d'eux-mêmes, du formateur, de la formation, de la société en général. Pour prendre un exemple, j'ai travaillé avec des formateurs d'une IPPJ⁴ qui m'ont raconté cette anecdote : « On donne cours à des ados, mais on doit leur apprendre à lire et à écrire avec des manuels scolaires destinés à des enfants de 1^{re} et 2^e primaires. » Sur le plan didactique, ces supports sont tout à fait adaptés au niveau de français des apprenants mais les images et les exemples qu'ils proposent sont hyperinfantilisants. Ils ne prennent pas en compte la dimension identitaire, donc ces manuels sont rejetés par les apprenants.

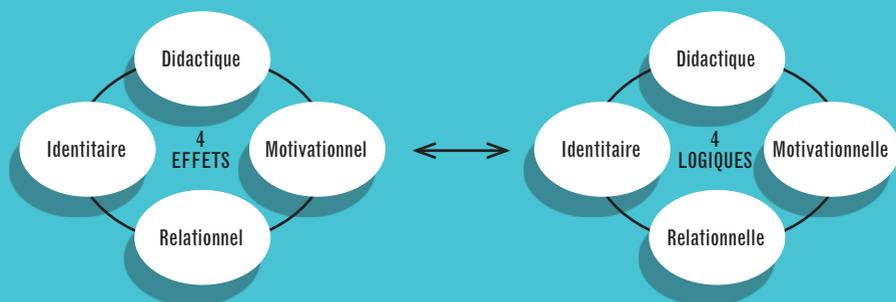


Figure 2 : Les effets d'une formation et les logiques du formateur

4 Institution publique de protection de la jeunesse.

Les formateurs devront donc élaborer une réflexion sur la question des effets recherchés et des moyens de les atteindre, en procédant aux choix les plus judicieux possibles. Ainsi, un choix sera judicieux s'il permet l'apprentissage visé et suscite les dynamiques d'apprentissage souhaitées, s'il suscite l'engagement et la motivation, s'il génère les dynamiques identitaires voulues, et s'il crée des dynamiques relationnelles entre participants qui soutiennent le processus de formation.

Si l'une des quatre logiques est négligée, elle va tirer toutes les autres vers le bas. En tant que formateur, quand on sent que ça « bloque » dans un déterminant, on doit aller voir ce qu'on peut faire dans les cinq autres. Par exemple, si la relation ne se passe pas bien entre les participants, on peut d'abord essayer de travailler sur cet aspect. Mais finalement, c'est peut-être en modifiant les objets pédagogiques qu'on va pouvoir agir sur la relation problématique.

Le modèle théorique qu'on a élaboré permet aux formateurs à la fois de se « regarder » et de se développer. On s'adresse à des gens qui sont déjà en activité, donc il sert autant à confirmer des pratiques, à les renforcer qu'à en créer de nouvelles.

Vous insistez sur l'importance du sens et de la motivation pour les adultes en apprentissage. À Lire et Écrire, nous constatons que les formations d'adultes subissent de plus en plus les impacts des politiques d'activation. Comment encourager la motivation des personnes en formation alors que, parfois, on évolue plutôt dans le registre de la contrainte ? Auriez-vous des clés pour les formateurs qui sont embarqués, bien malgré eux, dans cette logique ?

Daniel : Sur un sujet aussi vaste et transversal que la motivation, ce sont les six déterminants qui doivent être mis à l'œuvre. Il faut chercher des pistes de réponses dans chaque paramètre. En alphabétisation, on s'adresse à des adultes qui peuvent avoir des parcours douloureux, et on travaille sur la question de la langue, qui n'est pas une question simple en termes d'identité.

Au niveau de la relation au contenu par exemple, un point très important pour le formateur, c'est « l'accrochage » aux projets des personnes. Il faut aider les apprenants à identifier les raisons qui les amènent en formation.

Il ne s'agit pas de nier les contraintes qu'ils subissent, on va les reconnaître, et on va aussi essayer de voir quel projet peut être mobilisé dans cet univers d'obligations. Pour exprimer les choses autrement : la vie humaine est faite de points desquels on veut s'écarter et de points qu'on veut atteindre, c'est-à-dire des points d'insatisfaction et des points d'espoir. Il faudrait que les apprenants puissent situer leur formation quelque part dans cet espace, comme un instrument qui leur permet d'un peu s'éloigner de certains points d'insatisfaction ou d'un peu se rapprocher de certains points d'espoir. Une fois que les personnes commencent à exprimer leurs projets, on peut travailler avec elles sur la manière de les formuler, de les affiner, de les développer. Certains apprenants sont très « long termistes » et auront comme but d'être « mieux insérés dans la société ». Le rôle du formateur sera alors d'essayer de les rapprocher un peu du court terme. D'autres vont exprimer des projets très concrets, très immédiats : « Moi, ce que j'espère, c'est de pouvoir faire mes courses en français demain. » Dans ces cas-là, le formateur va inviter les apprenants à se projeter un peu au-delà du très court terme.

Frédérique : Plutôt que de parler de projets de la personne, je parlerais de « besoins », en partant du principe que la vie est en dehors du local de formation. Au plus on sortira de l'association, au plus les personnes seront confrontées à leurs besoins, au plus leur désir d'apprendre sera favorisé. Je viens encore de travailler récemment avec des apprenants sur « comment je peux laisser un message à Lire et Écrire si je suis malade ». Un exemple de projet à un peu plus long terme qui pourrait être travaillé serait : comment je vais préparer mon prochain rendez-vous chez l'assistante sociale du CPAS. Toutes ces questions se posent en dehors du local de cours. La formation est toujours confrontée aux situations de la vie, les deux aspects sont enchâssés.

Daniel, dans le livre que vous avez récemment publié, vous rappelez que le temps de l'apprentissage peut être long⁵. C'est un enjeu pour notre secteur de faire reconnaître cette réalité. Il ne s'agit pas d'attendre d'un adulte en

⁵ « Il faut mentionner que des exercices anodins en apparence peuvent, comme dans toute situation d'apprentissage d'ailleurs, générer des états émotionnels et cognitifs ou des processus sociaux qui nécessitent une prise en charge adéquate par l'animateur. Certains apprentissages supposent en effet (...) un temps de la clinique relativement long. » (extrait de : DANSE C., FAULX D., op. cit., p. 259).

alphabétisation qu'il acquière toutes les compétences dont il a besoin en deux ans. Que pouvez-vous dire là-dessus ?

Daniel : Effectivement, il y a des temps incompressibles, il y a des choses qu'on ne peut pas accélérer. Une personne qui apprend à lire et à écrire en français doit aussi gérer ses identités, son insécurité, divers enjeux cognitifs. Quand j'apprends quelque chose à quelqu'un, je l'invite à un changement au-delà de cet apprentissage. Du point de vue de l'apprenant, je suis « moi », puis je suis « moi avec la connaissance d'un truc en plus » et, avec cette connaissance en plus, mon « moi » change. En tant que formateur, je n'accompagne pas seulement l'apprentissage du français, j'accompagne la mutation de la personne. On ne peut pas changer d'identité en quatre heures de cours. Donc, il faut se battre pour que le temps de la formation ne soit pas limité et rende les changements possibles, comme le changement d'identité par exemple.

Ceci dit, si le temps est une réalité objective, il est aussi une donnée subjective qui peut se moduler. Des stratégies existent pour accélérer le temps du vécu de la formation, pour faire plus de choses en « gaspillant » moins d'énergie. Mais on ne peut pas faire de miracle non plus. Par exemple, quand des participants veulent que « ça avance » et qu'en même temps, ils n'arrivent pas à progresser aussi vite qu'ils le souhaitent, une stratégie qui peut être mise en œuvre au niveau du temps, c'est l'« overlearning », c'est-à-dire l'enseignement « en spirale ». C'est une technique que les formateurs connaissent bien de manière empirique. Concrètement, ça consiste à aborder plusieurs fois la même chose de manière différente. Par exemple, si l'objectif c'est d'apprendre la conjugaison des verbes au présent, on va faire des activités différentes pour s'exercer : une chanson, une présentation, un dialogue, etc. Les apprenants vont avoir le sentiment d'avancer alors qu'en fait, ils revoient chaque fois le même contenu linguistique.

Dans votre ouvrage, vous dites qu'au niveau relationnel, les apprenants ont une double demande à l'égard du formateur : qu'il se positionne à la fois comme « pair » et comme « expert ». Que voulez-vous dire par là ?

Daniel : En tant que formateur, il faut être à la fois « pair » et « expert ». Être « pair », c'est reconnaître que les apprenants sont des adultes comme

moi avec leur vécu, leurs connaissances, leurs expériences. Il y a une forte attente de parité chez les apprenants : ils attendent que leurs savoirs soient reconnus, mobilisés, puis utilisés par le formateur. Ils ont aussi une forte attente d'expertise à l'égard du formateur qui doit leur apporter les savoirs qui leur manquent. La double demande est là, c'est tout un équilibre à trouver. Parfois, certains formateurs n'occupent pas suffisamment la posture de l'« expert ». Ils vont dire au groupe : « Vous avez tout en vous, je ne suis qu'un catalyseur. » À un moment, les apprenants peuvent finir par dire : « Faites votre job, vous êtes quand même formateur ! ».

Considérez-vous que les apprenants puissent également être reconnus comme « experts » dans certains domaines ?

Daniel : Bien sûr, il y a des sources d'expertise différentes. En tant que formateur à Lire et Écrire, je peux avoir une source d'expertise, et donc assumer une position experte dans le domaine de la connaissance du français par exemple. Tout en reconnaissant à l'autre l'expertise pour ce qui concerne l'expérience d'un terrain particulier ou les stratégies de débrouillardise. Ça va construire une relation.

Frédérique : Bon nombre de mes collègues qui ont suivi la formation se sont reconnus dans cette définition du formateur « pair-expert ». Ils occupent intuitivement ce double rôle depuis longtemps et la formation a amené une validation de leur pratique.

Justement... Frédérique, quelles ont été les retombées de la formation pour les membres de ton équipe ?

Frédérique : Tout ce qui a été vu pendant la formation a été pris au départ comme de la « nourriture » à mettre à l'épreuve du terrain. Un an ou deux ans après, il en ressort que cette démarche nous a apporté des outils d'analyse et d'évaluation. J'en vois les effets autant dans nos réunions pédagogiques que dans les évaluations des formateurs ou dans nos rapports « Éducation permanente ». Quand un des effets escomptés n'est pas atteint par une action qu'on a réalisée, automatiquement ça rejailit dans l'analyse. Au sein de l'équipe, on a aussi développé un vocabulaire et des concepts communs.

Quel est l'intérêt d'un tel partenariat selon vous ?

Frédérique : La preuve de la richesse de ce partenariat, c'est la demande, tant de la part de l'équipe de Lire et Écrire Liège que des autres associations liégeoises, de poursuivre avec des suivis pour approfondir certains points de la formation. « On a mis la théorie en pratique. Maintenant, on aimerait bien creuser. » Et comme je viens de le dire, ce qui attire le plus mon attention, c'est cette capacité d'analyse qui s'affine au niveau du travail pédagogique.

Daniel : Nous sommes convaincus de la plus-value de notre collaboration. Elle permet la rencontre de deux mondes qui s'intéressent l'un à l'autre. On n'est pas dans la vision caricaturale selon laquelle, à Lire et Écrire, on « pratique » et, à l'université, on « réfléchit ». On échange nos savoirs. J'amène des concepts liés au métier de formateur d'adultes que j'expérimente ailleurs que dans le domaine de l'alpha. Et les formateurs alpha m'amènent des exemples tirés de leur expérience, ainsi que des réflexions qu'ils ont théorisées de manière intuitive au départ de leur pratique. C'est très riche, ça nous amène tous à réfléchir sur ce que nous faisons.

Entretien avec Frédérique BIHET

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

et Daniel FAULX

Unité d'Apprentissage et de Formation des Adultes, Université de Liège

Propos recueillis et rapportés par Els DE CLERCQ

Lire et Écrire Bruxelles



Photo : Jérôme Lemaire – licence CC BY-NC-ND 2.0

5^e arrêt sur image : Lire, chercher, réfléchir, questionner : quelles retombées pour l'apprentissage ?

« Ça fait bien travailler la tête ! »

Comment aborder les prérequis à la lecture à la lumière des neurosciences ?



Comme beaucoup d'entre nous, formateurs en alpha depuis un certain temps déjà, nous sommes confrontés au Collectif Alpha à l'épineuse question des apprenants « qui n'avancent pas », qui semblent stagner plusieurs années à un niveau débutant sans « faire de progrès », qui nous disent eux-mêmes qu'ils ont « la tête dure » et que « rien ne rentre ». Nous avons alors fait un tour du côté des neurosciences...

Par Patrick MICHEL

L Y A QUELQUES ANNÉES DÉJÀ, nous avons entamé une réflexion que nous avions intitulée « ces publics qui nous questionnent ». Cette réflexion nous a amenés, entre autres, à nous reposer la question : « c'est quoi être analphabète ? ». En effet, parmi les publics qui éprouvent de grandes difficultés pour apprendre à lire, on retrouve le plus souvent des personnes totalement analphabètes.

Nous sommes allés voir du côté des neurosciences et nous avons beaucoup appris sur les processus de maturation du cerveau nécessaires à l'apprentissage de la lecture¹. En observant nos apprenants à la lumière de ces découvertes, nous sommes arrivés à une prise de conscience importante : les apprenants analphabètes n'ont pas fréquenté l'école primaire mais, en plus, ils n'ont pas non plus fréquenté l'école maternelle ! Or l'école maternelle installe en fait déjà toute une série de compétences qui vont préparer le cerveau à l'apprentissage de la lecture. Nous avons pris conscience aussi d'un « impensé » de l'alpha, à savoir que, dans notre tête, nous abordons l'adulte débutant en lecture-écriture « comme s'il entrait en 1^{re} primaire », alors qu'en fait, au niveau cognitif, il est démuné d'une série de prérequis qui se travaillent d'habitude en maternelle.

Durant les années scolaires 2014-2015 et 2015-2016, ma collègue Nathalie De Wolf et moi-même avons décidé de tenter des expériences pédagogiques articulées autour de prérequis qu'on travaille plutôt en maternelle.

Dans le présent article, je vais présenter deux types de matériel que nous avons utilisés, les puzzles de triangles et le jeu *Préparation à la lecture*². Je vais ici décrire les activités menées avec ces deux matériels et ensuite je les analyserai à la lumière des neurosciences.

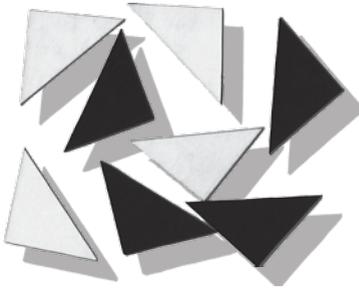
1 Notre principale source a été : Stanislas DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.

2 *Préparation à la lecture n°2. Accompagnement de la lecture*, Fernand Nathan, 1998.

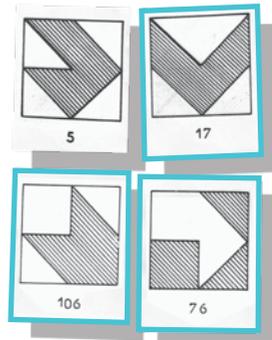
Les puzzles de triangles

Présentation du matériel

Il s'agit au départ d'un ensemble composé de 8 triangles de deux couleurs différentes et de taille identique, accompagnés d'une série de 120 modèles de carrés constitués chacun de 4 triangles blancs et de 4 triangles hachurés :



Triangles de départ



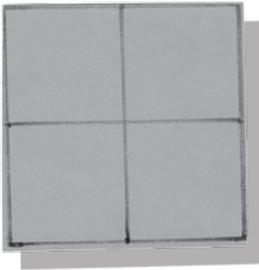
Exemples de modèles à réaliser

Le principe est de donner à une personne un modèle et de lui demander de reconstituer ce modèle à l'aide des 8 triangles de départ. Si les personnes scolarisées n'ont aucun problème à résoudre cette tâche, il en va tout autrement des personnes peu scolarisées ou analphabètes. Pour ces dernières, la tâche était tout simplement impossible à résoudre et nous avons introduit des paliers pour diminuer les difficultés et pour permettre une possibilité de progression dans le but que chacun arrive finalement à résoudre la tâche avec le matériel proposé.

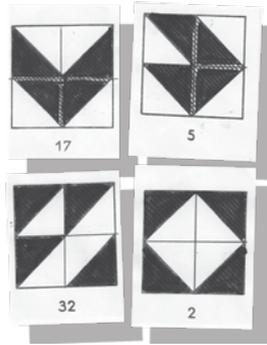
Nous avons ainsi défini 5 paliers :

Palier 1

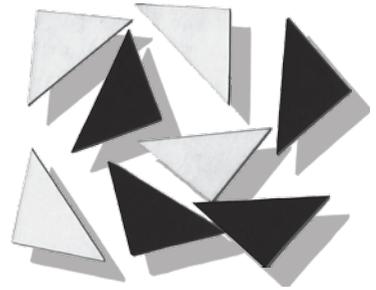
Introduire un support quadrillé, donner un modèle avec tracé des triangles apparent et uniformiser les couleurs du modèle et des triangles :



Support avec quadrillage



Exemples de modèles avec tracé des triangles apparent



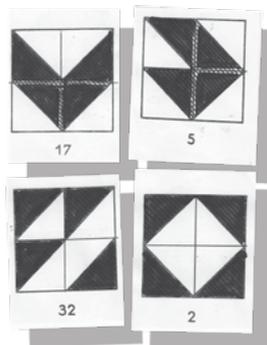
Triangles en carton noir et blanc

Palier 2

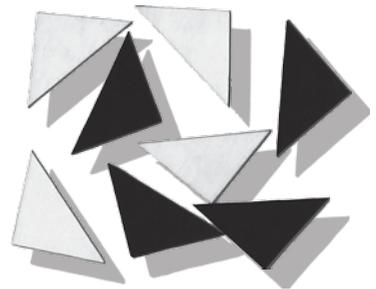
Le support quadrillé est remplacé par un support non quadrillé :



Support sans quadrillage



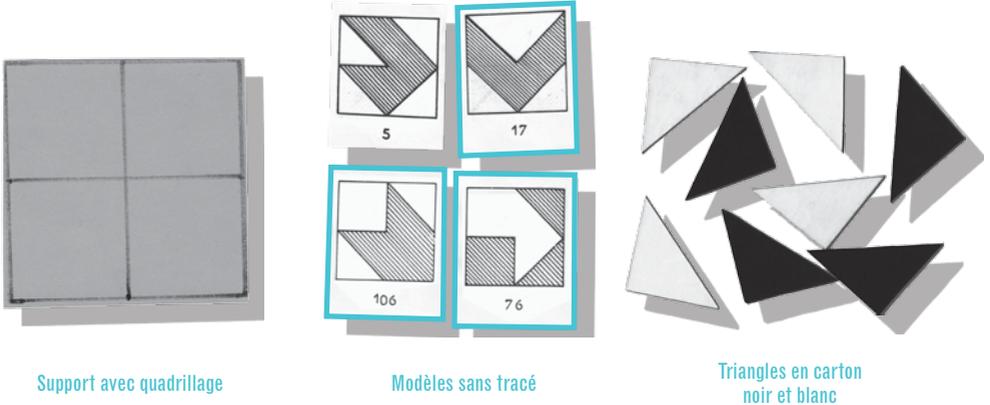
Exemples de modèles avec tracé des triangles apparent



Triangles en carton noir et blanc

Palier 3

Le support quadrillé est réintroduit mais les modèles sont sans tracé des triangles :



Support avec quadrillage

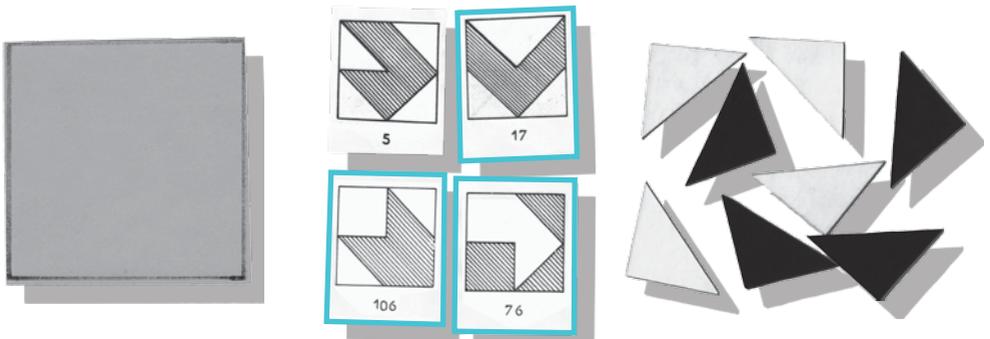
Modèles sans tracé

Triangles en carton noir et blanc

L'apprenant doit donc « voir » plusieurs triangles à l'intérieur d'une forme qui peut être un grand triangle, un carré, une forme bizarre, etc. Il s'agit donc là d'un exercice d'analyse particulier où il faut « percevoir et organiser correctement » des parties cachées à l'intérieur d'un tout.

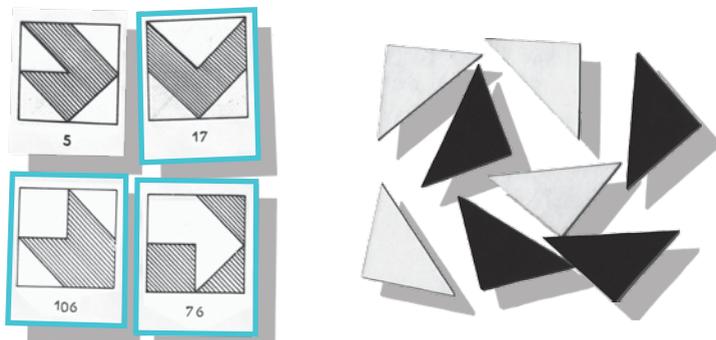
Palier 4

Le support est non quadrillé et le modèle n'a pas de tracé des triangles :



Palier 5

Il n'y a pas de support et le modèle n'a pas de tracé des triangles, comme dans la situation de départ :



Observation des apprenants en action

La première réflexion qui nous est venue en introduisant ce matériel est l'étonnement devant les difficultés que les apprenants ont éprouvé face à ces triangles.

En tant que personnes scolarisées, nous avons l'impression que c'est facile, et voir que des personnes n'arrivent pas du tout à résoudre la tâche, même au palier 1, est assez déconcertant : certains mettent les triangles de telle façon qu'ils traversent les limites du support, beaucoup ont des difficultés avec l'orientation des obliques. Ils tournent leurs triangles dans tous les sens tout en regardant le modèle d'un air un peu désespéré. Certains mettent en haut du modèle les triangles qui doivent se trouver en bas et vice-versa... Il y a donc un premier niveau de difficulté qui réside simplement dans la perception de l'orientation spatiale (haut/bas, gauche/droite, oblique descendant vers la gauche ou vers la droite...).

Nous avons multiplié les consignes pour décomposer les difficultés : « *Ce triangle-là que tu as posé, tu le vois où sur le modèle ? Montre-le-moi sur le modèle... Il est en bas ? En haut ? Est-ce que la ligne-là [une oblique du triangle posé] est la même que celle-là [sur le modèle] ? Elle va dans le même sens ? Tu peux placer ta main comme la ligne ?... Et là, ta main est toujours dans le même sens ?* ». Etc. À la longue, la perception s'affine et, petit à petit, la plupart des apprenants perçoivent le positionnement et l'orientation de chaque triangle. Mais ce n'est pas pour autant gagné chez tout le monde et cela ne résiste pas toujours au changement de modèle...

Plusieurs exemples d'apprenants aux prises avec ces difficultés sont visibles dans la troisième partie du film *Du sens au signe*³.

Le deuxième grand palier d'apprentissage réside dans l'organisation perceptive du tout en parties, c'est-à-dire quand les apprenants sont confrontés aux modèles sans triangles apparents. L'enjeu ici est d'être face à un tout (le modèle) qu'il faut analyser finement en parties (ici 8 triangles) : il s'agit donc d'y voir 8 triangles et aussi de les voir à la bonne place et dans la bonne orientation. En somme, c'est un peu la tâche de perception à laquelle un lecteur est confronté lorsqu'il voit un mot : un tout (le mot) qui est composé de parties (les lettres) dont l'agencement précis permet l'identification du tout.

En organisant de courtes séances de travail régulièrement (une séance d'une demi-heure, trois quarts d'heure, une fois par semaine en moyenne), nous avons observé que la plupart des apprenants arrivent à réaliser les tâches de plus en plus facilement. Et on assiste en cours d'année à des progressions de tous assez spectaculaires, même si elles se font à des rythmes différents.

Voici quelques extraits du journal de bord du 13 novembre 2015 :

- *Houleyratou a un peu de mal avec le palier 1 de difficulté. Elle fait une réalisation en miroir parfait.*
- *Fatima m'épate, elle arrive à faire trois réalisations parfaites au palier 1, alors qu'en juin 2015, elle n'y arrivait pas du tout. Elle me dit : « Oui, je suis contente, ma tête s'est débloquée. »*

³ Jacques BORZYKOWSKI, Nathalie DE WOLF, Patrick MICHEL, *Du sens au signe - Du signe au sens. Un livre, un film* [DVD], Collectif Alpha et VIDEP, 2016.

- C'est Ahmed qui a le plus dur. Il n'a aucun repère gauche-droite ni haut-bas, il est tout à fait perdu. Quand je lui pointe un triangle qu'il a placé et lui demande où il le voit sur le modèle, il me montre un tout autre triangle, c'est sidérant. Il se rend compte lui-même qu'il n'arrive pas du tout à se repérer.
- Driss et Pamela arrivent au palier 1 mais, avec le modèle sans triangles apparents, c'est plus difficile. Pamela fait une production en miroir G/D parfaite !
- Driss demande : « Comment cela se fait que pour certains c'est facile et pour d'autres difficile ? ». J'explique alors avec des exemples comment le cerveau doit apprendre à pouvoir se dégager de la symétrie dans certaines situations, et ils font d'eux-mêmes le lien avec les lettres : « C'est vrai. Moi, je confonds toujours b et d, p et q... ».

Et un extrait du rapport d'évaluation de juin 2016 :

Lors des évaluations individuelles de janvier et de juin 2016, il y avait chaque fois un exercice de triangles à reconstituer. Si, en janvier, certains apprenants avaient encore des difficultés à reconstituer le modèle avec triangles apparents (palier 1), en juin, ils y sont tous arrivés, même Mostapha et Amédée qui avaient beaucoup de difficultés en début d'année. Ahmed a réussi à bien traiter la symétrie haut/bas et a juste inversé un triangle gauche/droite mais il a réussi à s'autocorriger.

Le jeu « Préparation à la lecture »

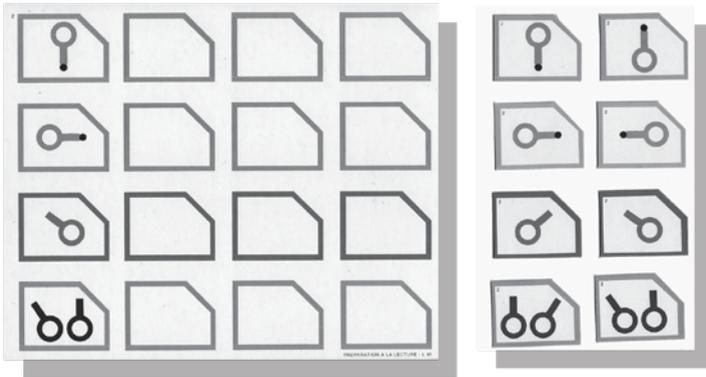
Présentation du matériel

Début septembre 2015, en me promenant sur une brocante de mon quartier, je suis tombé sur une grande boîte de jeu intitulée *Préparation à la lecture* et destinée aux enfants de fin de maternelle-début de primaire ou aux enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. En l'ouvrant, j'ai tout de suite vu qu'il s'agissait là d'un matériel tout à fait complémentaire aux triangles et qui allait permettre de travailler les mêmes difficultés.

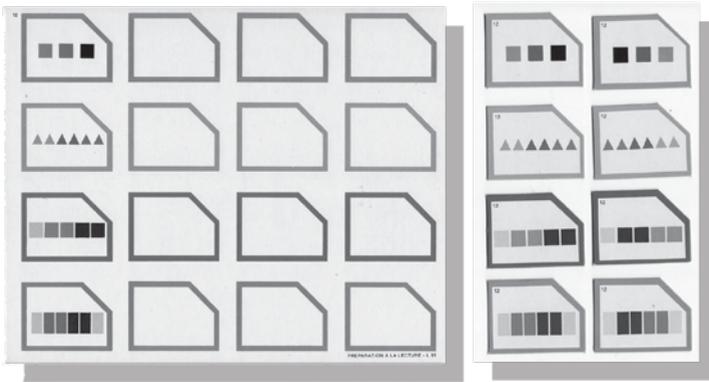
Il s'agit d'un jeu composé de 16 plaques en cartons reprenant chaque fois, en colonne de gauche, une forme ou une série de formes entourées d'un bord de couleur. Il peut s'agir de formes géométriques, de suites d'éléments ou de (pseudo)-lettres...

Il convient de placer, à côté du modèle situé à gauche, 3 cartons identiques. Mais attention, il faut choisir entre les cartons et se méfier des « cartons intrus »...

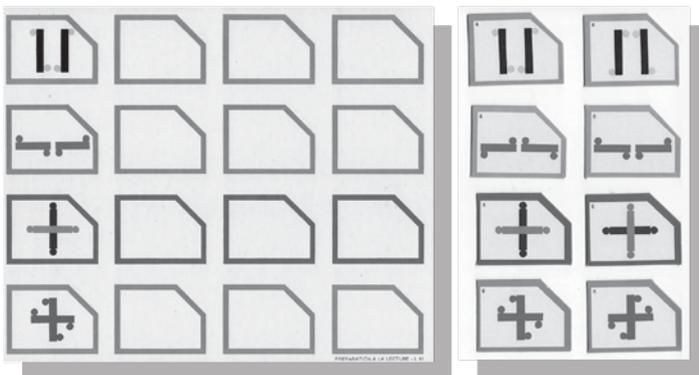
Voici quelques exemples de plaques et leurs cartons « corrects » ou « intrus » :



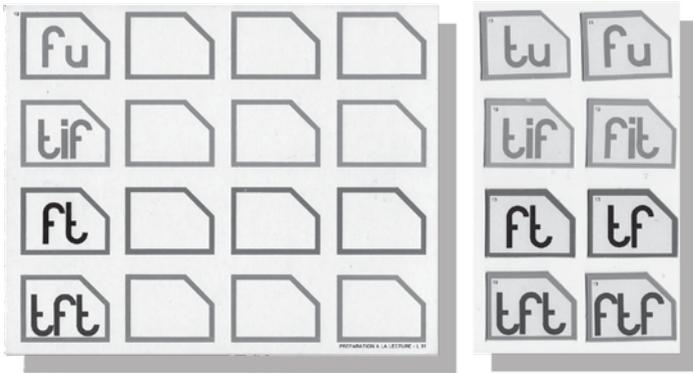
On voit que cette plaque est surtout destinée à discriminer deux types de symétrie : la symétrie haut/bas (première ligne) et la symétrie gauche/droite (lignes 2 et 3). La ligne 4 demande au cerveau de décomposer la symétrie d'une séquence de deux éléments qu'on peut voir identiques si on les « renverse » selon une symétrie gauche-droite.



Cette plaque-ci oblige le cerveau à identifier un tout par l'analyse de ses parties. Si on se contente d'une perception globale, on peut avoir l'impression que les cartons sont semblables.



Nous sommes ici face à une intéressante combinaison de décomposition d'un tout en parties et de traitement de la symétrie haut/bas et gauche/droite.

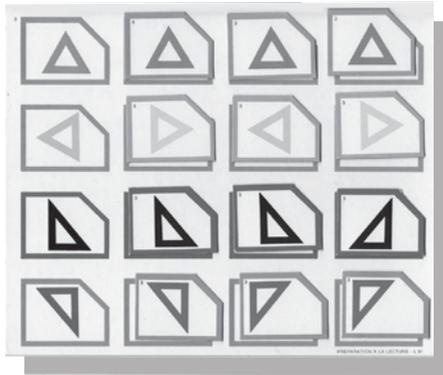


Avec cette plaque, nous avons un exemple d'exercice avec des « lettres ». La discrimination repose sur le traitement de la symétrie haut/bas pour faire la différence entre « f » et « t », et aussi sur la décomposition d'un tout en parties et sur le traitement de la symétrie gauche-droite pour faire la différence entre les séries de deux ou trois lettres (par exemple, entre « en » et « ne » ou entre « nana » et « analphabète »).

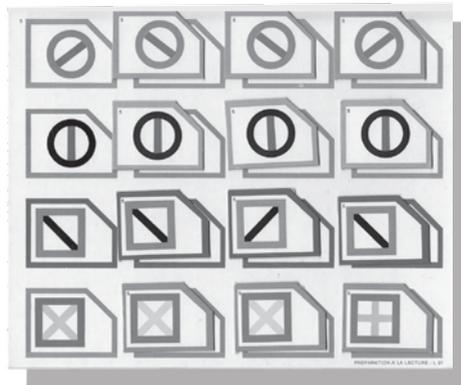
Observation des apprenants en action

Comme pour les puzzles de triangles, lors des premières séances, la plupart des apprenants, à part les scolarisés, faisaient au moins une erreur par plaque. En voici quelques exemples :

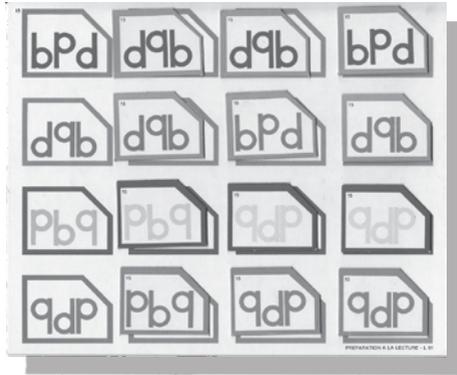
COMMENT ON APPREND



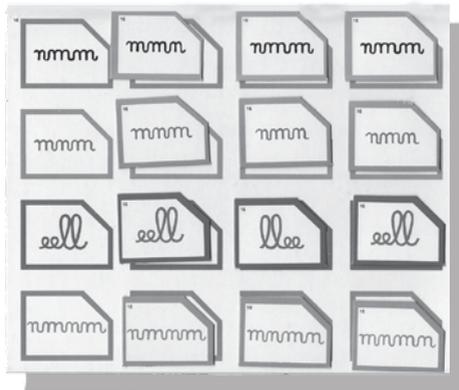
On remarque que la personne ne s'est pas trompée dans la première ligne (symétrie haut-bas) mais a fait au moins une erreur à chacune des lignes suivantes (symétrie gauche-droite).



Même constat pour cette plaque. L'erreur sur la dernière ligne a été celle que l'apprenant a le plus facilement corrigée.



On voit bien ici la difficulté transposée au niveau des lettres !



Sur cette plaque, nous voyons nous-mêmes que les lignes 1, 2 et 4 exigent de notre part un travail d'analyse fine. Sans le savoir, nous sollicitons notre cerveau gauche pour résoudre la tâche (cf. *infra*). Plus étonnante apparaît l'erreur de la ligne 3. Nous voyons très rapidement que le 3^e carton est différent. Or l'apprenant qui a réalisé cette plaque a dû énormément se concentrer pour arriver à trouver l'intrus, preuve que la symétrie gauche-droite est très difficile à déconstruire pour lui.

Au niveau de l'autocorrection, pour chaque plaque où il y avait un problème, nous pointions la ligne où il y avait des erreurs et nous disions à l'apprenant : « *Ici, il y a des cartons qui ne sont pas les mêmes.* » Nous voyions alors l'apprenant se concentrer, carton par carton, et l'analyser avec attention pour finalement trouver l'intrus. On pouvait presque « sentir » l'effort que faisait son cerveau pour solliciter/susciter des nouvelles connexions neuronales. C'était impressionnant. Par cet effort de concentration, la plupart arrivaient à trouver le ou les carton(s) différent(s) du modèle, parfois au bout de plusieurs essais.

Les apprenants ont bien apprécié travailler avec ce matériel et ils ont pour la plupart progressé rapidement dans la réalisation des tâches. On a remarqué ainsi qu'ils changeaient progressivement de stratégies : au début, ils réalisaient rapidement la tâche en faisant beaucoup d'erreurs. Ils se contentaient en fait d'une perception globale des cartons. Ils disaient : « *Voilà, c'est fait. Je pense que c'est juste.* » Mais comme la plupart du temps, ce n'était pas juste, ils ont bien compris qu'il fallait changer de stratégie, observer et analyser de façon approfondie chaque carton. Comme nous le verrons ci-dessous, dans un premier temps, ils sollicitaient le cerveau droit et, dans un deuxième temps, en changeant de stratégie, ils stimulaient leur cerveau gauche et « sollicitaient », voire « créaient » de nouvelles connexions neuronales.

Certains apprenants travaillaient systématiquement avec ce matériel lors de l'atelier individualisé, en plus des séances collectives. Ils se rendaient donc compte que ces tâches étaient utiles pour eux et disaient d'ailleurs : « *Ça fait bien travailler la tête.* »

Analyse à la lumière des neurosciences

En faisant appel aux neurosciences, nous avons compris l'origine de deux grands champs de difficultés dans l'apprentissage de la lecture, difficultés particulièrement présentes chez les vrais analphabètes. Le livre *Les neurones de la lecture* de Stanislas Dehaene apporte en effet certaines réponses aux questions posées par les difficultés des apprenants et les activités présentées ci-dessus ont eu comme objectif de pallier ces difficultés.

Une première difficulté : la symétrie

Le fait de ne pas voir de différence entre deux obliques, \backslash / , de ne pas faire de différence entre un placement à gauche ou à droite... relève en fait d'une question de symétrie. Stanislas Dehaene explique que, dans l'évolution des mammifères, le cerveau a été habitué à reconnaître comme un même objet un objet X, qu'il soit orienté à gauche ou à droite. Par exemple, il est utile à un singe de reconnaître comme « lion » un lion qu'il vienne de la gauche ou de la droite..., à un bébé singe de reconnaître sa maman qu'elle se penche à sa gauche ou à sa droite... La symétrie est donc un atout perceptif dans la reconnaissance visuelle. Par contre, pour l'apprentissage de signes abstraits comme la géométrie, les lettres etc., notre cerveau doit s'affranchir de la symétrie pour reconnaître comme deux objets différents deux signes orientés symétriquement. De nouvelles connexions neuronales doivent s'établir à cet effet et elles ne peuvent s'établir qu'en présence d'un apprentissage de ces signes abstraits. On le remarque chez les enfants qui, en début d'apprentissage de l'écriture (en 3^e maternelle, en 1^{re} primaire...), peuvent écrire leur nom complètement en miroir sans voir de différence entre les deux productions. Assez rapidement, chez la plupart des enfants, l'apprentissage de la lecture conduit à un affranchissement de la symétrie grâce à la mise en place d'un nouveau circuit neuronal qui identifie, par exemple, le « d » et le « b » comme deux entités distinctes. Et on remarque, à quelques petites variantes près, cet affranchissement chez tous les lecteurs du monde, quel que soit leur alphabet ou leur système de lecture. On comprend donc pourquoi des personnes scolarisées n'ont aucun problème par exemple avec l'orientation des triangles.

La deuxième difficulté : identifier un tout par l'analyse de ses parties

Ici aussi, Stanislas Dehaene explique que, chez tous les lecteurs du monde, une zone très particulière du cerveau (la même pour tous) est sollicitée lors de toute activité de lecture. Il s'agit d'une zone située dans le lobe occipito-temporal de l'hémisphère gauche. Les neurones de cette zone fonctionnent pour exercer une sorte de « scan » ultrarapide du mot à lire, en le décomposant

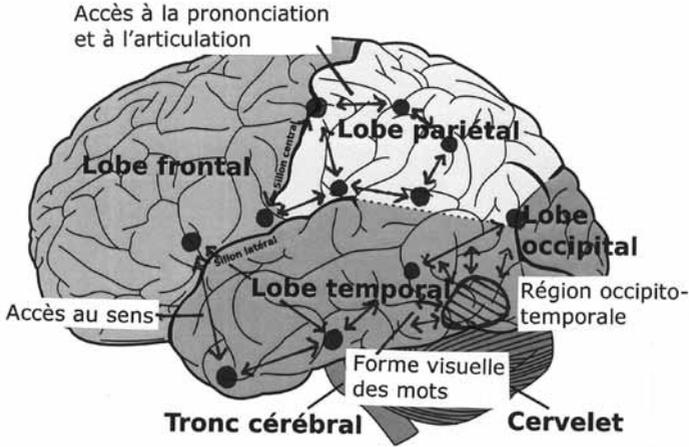
(observations des différents graphèmes du mot et de leur positionnement respectif) et en le recomposant pour arriver à la perception correcte du mot. C'est ce processus qui permet de reconnaître et de différencier des mots très proches par exemple. Chez le lecteur expert, ce processus d'analyse est tellement automatisé et rapide qu'il donne l'impression d'une saisie globale du mot.

Lorsqu'on présente des mots à une personne analphabète ou un enfant non encore scolarisé, cette zone n'est pas du tout activée. Une autre zone s'active, dans l'hémisphère droit, zone qui, elle, permet de reconnaître des mots ou des logos, cette fois globalement, en s'attachant à leur forme. Mais le nombre de mots différents reconnus est très limité et lorsque des mots qui se ressemblent sont présentés, ils sont intervertis ou perçus comme étant les mêmes.

Au cours de l'apprentissage de la lecture et lorsque s'installent les compétences d'analyse des mots en syllabes et en phonèmes-graphèmes, de nouvelles connexions neuronales se créent et la perception des mots est envoyée dans la zone occipito-temporale de l'hémisphère gauche où un très grand nombre de nouvelles connexions vont se créer. On voit ainsi pourquoi des personnes scolarisées arrivent facilement à analyser un grand carré, un grand triangle, une forme « bizarre »,... en entité composée de triangles « invisibles » ou arrivent sans problème à agencer les cartons sur les plaques du jeu *Préparation à la lecture*. En effet, c'est la décomposition fine des éléments d'une séquence et l'observation précise de leur place les uns par rapport aux autres qui permet de résoudre la tâche. Pour cela, le cerveau traite cette information dans sa partie gauche au niveau de la région occipito-temporale et donc stimule des connexions neuronales à cet endroit.

Cela amène donc à comprendre pourquoi le fait d'être tout à fait analphabète constitue une différence radicale pour l'apprentissage de la lecture par rapport, par exemple, à une personne qui aurait eu deux années de scolarité classique, ou même deux années de scolarité coranique où elle aurait appris à déchiffrer l'arabe.

Pour les amateurs, voici une petite coupe du cerveau gauche pour mieux s'y retrouver :



Comment intégrer le travail des prérequis dans l'apprentissage de la lecture ? Pour quels résultats ?

Bien sûr, avec des adultes, on ne peut pas, comme avec des enfants, imaginer de créer d'abord une sorte de cursus de prérequis avant d'aborder l'apprentissage de la lecture proprement dit.

Nous avons donc simplement intégré ces activités de prérequis à l'intérieur du déroulement méthodologique de l'apprentissage de la lecture tel qu'il est décrit dans le livre *Du sens au signe*⁴.

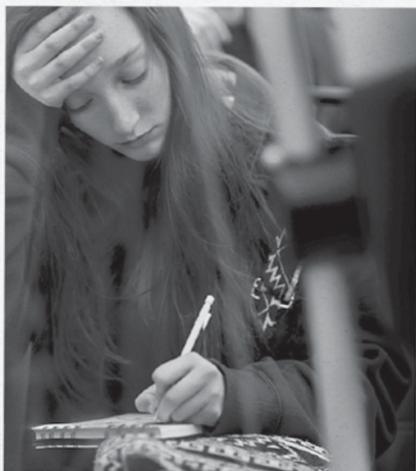
De toute façon, pour que de nouvelles connexions puissent s'établir, il faut des stimulations fréquentes et régulières : il vaut mieux de courtes séances d'une demi-heure à intervalle régulier qu'une séance d'une heure et demie de temps en temps.

⁴ Patrick MICHEL et Nathalie DE WOLF, *Du sens au signe - Du signe au sens. Une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte*, Collectif Alpha, 2013.

Nous avons donc procédé à des séances répétées de plus ou moins une demi-heure où nous avons travaillé avec les triangles et avec le jeu *Préparation à la lecture*. Ces séances ont eu lieu en général le vendredi matin de 11h30 à 12h. Des apprenants ont également fréquemment travaillé avec ce matériel le mardi matin lors de l'atelier individualisé.

Nous avons remarqué chez plusieurs apprenants une étonnante corrélation entre, d'une part, la progression avec les triangles et avec les exercices de *Préparation à la lecture* et, d'autre part, la progression au niveau du traitement du langage écrit, entre autres au niveau des compétences dans la segmentation des mots écrits en syllabes, des compétences dans la décomposition d'une syllabe en phonèmes-graphèmes, et donc des compétences dans l'identification de mots nouveaux. Il est toujours malaisé d'en tirer des conclusions au niveau des causes et des effets, mais il semble certain en tout cas que l'utilisation des deux matériels décrits aide à installer des compétences qui sont très utiles à l'apprentissage de la lecture pour les analphabètes. Et cela peut se comprendre puisque nous savons désormais, grâce aux techniques d'imagerie cérébrale, que l'apprentissage de la lecture passe nécessairement par l'établissement de tout un système de nouvelles connexions neuronales localisées au niveau de la zone « lecture » du lobe occipito-temporal de l'hémisphère gauche.

Patrick MICHEL, formateur alpha et formateur de formateurs
Collectif Alpha, Centre de Molenbeek



Photos : Patrick Marioné – licence CC BY-NC-ND 2.0

Neurosciences de l'éducation et alphabétisation



Des recherches dans de nombreux domaines s'intéressent tant à l'acquisition des savoirs de base qu'à la formation des adultes¹. Cependant, ce sont les recherches en neurosciences qui occupent aujourd'hui la scène médiatique. En lien avec l'article « *Apprendre* » et « *faire apprendre* »², le présent article se propose de questionner ce que peuvent et ne peuvent pas apporter les neurosciences de l'éducation aux pratiques d'alphabétisation des adultes. Peuvent-elles éclairer les pratiques de terrain ? Sont-elles capables de rendre les pratiques de formation plus efficaces, permettant ainsi de mieux soutenir l'apprentissage d'autrui ? Peut-on et, si oui, comment transférer les résultats des recherches en neurosciences ?

Par Catherine STERCQ

¹ Voir : C. STERCQ, *Recherches et méthodes de recherches* (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja205).

² Article pp. 32-43 de ce numéro.

On peut apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte

Même si des adultes apprennent à lire et à écrire depuis les quelque 5.000 ans que l'écriture existe, voilà certes une information importante pour l'alphabétisation.

Cet apport des neurosciences de l'éducation nous permet d'illustrer une des critiques qui leur sont faites : les résultats de ces recherches, présentés comme novateurs, enfoncent souvent des portes ouvertes, voire sont présentés aux formateurs comme s'ils n'avaient aucunes connaissances ni aucuns savoirs d'expérience. Critiques qui portent sur la distance entre la réalité et le chercheur qui, par manque de pratique de terrain et en absence de travail interdisciplinaire, peut prouver une affirmation ancienne sans y faire référence.

Mais ne boudons pas notre plaisir lorsque les neurosciences viennent confirmer l'un de nos slogans, repris à l'Association Française pour la Lecture (AFL) : « *Apprendre à lire : jamais trop tard, jamais fini...* ». Les apports des neurosciences soulèvent ainsi une deuxième question : pourquoi faire plus confiance aux résultats de recherches riches d'enseignements mais basées sur des méthodes très réductrices plutôt qu'aux résultats d'autres champs de recherche et aux savoirs d'expérience des formateurs ? Pourquoi ce besoin d'autorité scientifique ? Alors que des recherches peuvent se contredire, que de nouvelles perspectives apparaissent régulièrement et que la vulgarisation et l'exploitation économique de certains résultats entraînent la circulation de « neuromythes » et l'enrichissement de « neurocharlatans ».

Mais en est-on vraiment sûr ? Les guérilleros colombiens peuvent-ils vraiment apprendre à lire ? Référence au titre exotique de l'article *Que se passe-t-il dans le cerveau de guérilleros colombiens qui apprennent à lire ?*³ Titre qui nous accroche et contribue à notre fascination. Au risque de rester dans

3 M. BRIAND, *Que se passe-t-il dans le cerveau de guérilleros colombiens qui apprennent à lire ?*, article publié le 2 décembre 2009. Présentation de cette recherche : J.-F. DORTIER, *Quand les guérilleros apprennent à lire...*, in *Sciences Humaines*, 13 janvier 2010, www.scienceshumaines.com/quand-les-guerilleros-apprennent-a-lire_fr_24841.html

la superficialité des images fortes qu'il peut évoquer sans chercher à comprendre ce que l'expérimentation dit de ce qui passe dans un cerveau qui apprend à lire. Comprendre nous oblige au contraire à aller au-delà de la lecture d'articles médiatiques pour lire les articles publiés par les chercheurs⁴.

Lors de son intervention intitulée *Apprentissage de la lecture : le point de vue des neurosciences cognitives*⁵, Régine Kolinsky affirme : oui, un adulte analphabète peut apprendre à lire. Et elle attribue la différence de performance entre adultes nouvellement lettrés et adultes lettrés depuis l'enfance à des différences d'entraînement.

Nous voilà donc rassurés. Nous pourrions rajouter des arguments scientifiques à nos arguments politiques sur l'importance et le droit à l'alphabétisation des adultes. Car on nous enjoint aujourd'hui non plus d'évaluer nos actions mais bien d'apporter la preuve de leur efficacité. Pour autant cependant que nos interlocuteurs ne nous opposent pas d'autres sources qui disent, au même moment, que l'apprentissage spécifique de l'écrit s'acquiert très probablement au cours d'une période critique du développement. Que la plasticité cérébrale – qui permet de recycler des zones cérébrales par apprentissage – ne pourra se faire qu'à l'intérieur d'une fenêtre temporelle relativement limitée. Et qu'il existe donc des périodes critiques pour le développement des compétences de base⁶. De quoi justifier politiquement la centration des moyens financiers sur ces périodes critiques et d'expliquer les difficultés d'apprentissage sur lesquelles nous estimons parfois n'avoir pas de prise en tant que formateurs. Ce qui tendrait à démontrer notre inutilité ou à nous attribuer un rôle purement social d'occupation ou d'agitation.

⁴ Voir, par exemple : R. KOLINSKY et al., *L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage*, in *Revue de Neuropsychologie*, Vol. 6, 2014/3, pp. 173-181 (en ligne : www.unicog.org/publications/cea91-nrp-302592-influence_de_lapprentissage_du_langage_écrit_sur_les_aires_du_langage-VIBxc38AAQEAAE-901cAAAAM.pdf).

⁵ Lors du colloque *Des écrits aux écrans*, organisé à la Maison du Livre (Saint-Gilles) les 18 et 19 septembre 2015. En ligne : www.youtube.com/watch?v=iAKFi84wAHY

⁶ M. CROMMELINCK, *Apports des neurosciences à la problématique de la lecture*, in *Le Journal de Culture & Démocratie*, n°41, avril 2016, pp. 11-13.

Heureusement pour l'alphabétisation, cette question des périodes « critiques » s'avère être un neuromythe⁷ ! Des recherches montrent en effet que le cerveau reste plastique tout au long de la vie et qu'il existe, non pas des périodes « critiques », mais bien des périodes « sensibles » (soit entre 0 et 10 ans). Et qu'on ne sait pas encore, du point de vue des neurosciences, si on peut apprendre à lire à l'âge adulte aussi efficacement que pendant l'enfance.

Bref, on peut apprendre à lire et écrire à l'âge adulte même si ce n'est pas toujours facile. Ce qui est bien conforme aux savoirs d'expérience des formateurs alpha. Ceci pas du tout pour dénigrer sciences et neurosciences mais pour inviter à rester critique. À ne pas tomber dans la fascination, à ne pas accepter d'arguments d'autorité, à faire confiance à son expérience tout en la confrontant à d'autres apports.

Tous capables !

L'apport fondamental des neurosciences est de prouver l'affirmation du « tous capables ! ». Nous avons tous le même cerveau. Et ce cerveau est plastique tout au long de notre vie.

Les neurosciences, notamment les études sur les adultes illettrés, montrent que les apprentissages transforment biologiquement le cerveau. Le développement du cerveau est la conséquence des interactions entre l'environnement social et culturel et une organisation cérébrale de base, qui reste plastique tout au long de la vie. Le facteur génétique – ce qui est inné – est minime par rapport aux facteurs socioculturels – ce qui est acquis par la culture et le statut social. Les analphabètes et les illettrés naissent avec le même potentiel cognitif que nous tous, et tous nous naissons avec le même potentiel cognitif que ceux que nous considérons comme les plus brillants. Les dons – avantages naturels qu'on aurait reçus sans avoir rien fait pour les obtenir – n'existent pas. La notion d'une intelligence innée et figée est donc dépassée. Les recherches actuelles permettent de dépasser les trois fatalités : prime enfance, génétique, inégalités sociales.

⁷ M. GAUSSEL, C. REVERDY, *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux, Dossier d'actualité veille et analyses*, n°86, septembre 2013 (en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf>).

« Tous capables ! » donc. Mais même si c'est prouvé par la science, il n'est pas simple pour autant de déconstruire nos représentations de l'hérédité des dons ou des difficultés d'apprentissage. Ainsi, on peut toujours lire aujourd'hui que l'analphabétisme est héréditaire⁸. Non plus dans le sens scientifique – qui se transmet selon les lois génétiques de l'hérédité –, mais dans un sens culturel – qui perdure de génération en génération –, déterminé dès avant la naissance par le milieu dans lequel les individus vont grandir et se développer. Le fatalisme de l'hérédité est remplacé par le fatalisme de l'héritage. Le vocabulaire ne change pas. L'idéologie de l'héritabilité persiste : elle n'est plus génétique mais environnementale. Persiste dès lors aussi l'idée de la fatalité des inégalités sociales. Des chercheurs alimentent cette représentation en attribuant toujours les causes de l'illettrisme et des difficultés d'apprentissages aux traditionnelles causes individuelles médicales : troubles d'apprentissage non plus (ou très rarement) innés mais créés par un environnement déficient. Ou en les attribuant à la fameuse théorie du handicap socioculturel, théorie qui s'est substituée à celle des dons pour expliquer l'échec scolaire : celui-ci serait dû aux déficits de langage, d'ouverture culturelle, de références et d'ambitions ; en bref, aux carences de la socialisation familiale.

Plastique, le cerveau peut changer de destinée, infléchir sa trajectoire, naviguer autrement, réformer sa forme⁹. La plasticité, même si elle n'est ni infinie ni absolue, rend un autre monde possible.

S'il n'y a pas de fatalité de l'hérédité, il n'y a pas davantage de fatalité de l'héritage socioculturel. La reproduction des inégalités socioculturelles et socioéconomiques n'est pas inéluctable. Ce n'est pas le handicap socioculturel qui est cause d'illettrisme et de difficultés d'apprentissage. C'est le système scolaire qui est handicapant lorsqu'il transforme les injustices sociales en inégalités scolaires. Les pratiques scolaires construisent des écarts importants entre les élèves connaissant leur « métier d'élève » et les autres,

⁸ Voir : A. GODENIR, *La production de l'illettrisme : à l'école, dans les classes*, in *Journal de l'alpha*, n°194, 3^e trimestre 2014, pp. 29-39 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja194).

⁹ C. MALABOU, *La plasticité de notre cerveau ou l'aptitude à changer de destinée*, in GFEN (collectif), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009, pp. 49-64.

éloignés du monde scolaire. Notamment parce que l'école n'enseigne pas nombre de savoirs et compétences qu'elle considère comme déjà acquis. Ce qui discrimine et sélectionne, c'est la distance et les malentendus entre l'école et les milieux populaires (ou entre les formateurs et les apprenants). Malentendus qui portent sur l'apprentissage, le rapport au savoir, la nature et les enjeux des savoirs scolaires, les changements identitaires, culturels et cognitifs qu'implique l'apprentissage...¹⁰

D'un point de vue politique, une autre société basée sur l'égalité et la justice, ne produisant ni pauvreté, ni exclusion, ni illettrisme..., est possible. L'analphabétisme, l'illettrisme ont d'abord des causes politiques. Et ce sont ces causes qui sont responsables de facteurs liés à la pauvreté, tels que les carences alimentaires, qui peuvent jouer sur l'apprentissage.

D'un point de vue éducatif, une autre école est également possible, et dès maintenant. La recherche montre que les modes d'organisation et les pratiques enseignantes influencent les apprentissages et qu'il existe des pistes organisationnelles, pédagogiques et didactiques susceptibles de briser le déterminisme social.

Les intelligences multiples : neuromythe ?!

Une autre manière de résister au « tous capables ! », c'est de se référer à la théorie des intelligences multiples. Tous capables, oui ! Mais chacun dans son domaine.

La mesure de l'intelligence par le quotient intellectuel (QI), qui n'est pas une propriété biologique et amène à définir l'intelligence par ce que les tests de QI mesurent, soit des acquis culturels dans les domaines linguistiques et logicomathématiques, est aujourd'hui fortement remise en cause. Cette critique ainsi que l'observation des différences individuelles de modalités

¹⁰ Voir le *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja167) : J. BERNARDIN, *Distance et malentendus face à l'écrit* (pp. 70-78) ; B. REY, *Inégalités scolaires et pratiques pédagogiques. À propos du caractère textuel des savoirs scolaires* (pp. 79-85) ; E. BAUTIER, *Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant* (pp. 86-90). Voir aussi : D. MOURAUX, *Entre rondes familles et École carrée : quelles pratiques enseignantes ?*, www.changement-egalite.be/IMG/pdf/Pratiques_enseignantes.pdf

d'apprentissage ont amené Howard Gardner à proposer la théorie des intelligences multiples. Il n'y aurait pas une intelligence générale, chacun ayant son intelligence.

Cette théorie est considérée comme un neuromythe¹¹, tout comme les théories sur les différents profils d'apprenants, tout comme le Brain Gym, tout comme la Programmation Neuro-Linguistique (PNL), tout comme l'intelligence émotionnelle, qui fait aujourd'hui l'objet de tests au même titre que le QI, tout comme le modèle « triarchique » qui subdivise l'intelligence en trois grandes catégories – l'intelligence analytique, l'intelligence créatrice et l'intelligence pratique. Ces théories ont pourtant un très grand succès auprès des enseignants et des formateurs, font l'objet de nombreuses publications et formations pédagogiques. Elles sont objet de controverses, toujours défendues et diffusées par une partie des neuroscientifiques.

Le succès des « intelligences multiples » est d'abord lié à la médiatisation du terme « intelligence », ici sciemment choisi par H. Gardner à la place de « aptitude ». Il est aussi lié au fait que cette théorie propose un modèle explicatif cohérent pour comprendre les différences individuelles. Cette proposition correspond bien au constat des formateurs que nous ne sommes pas tous pareils et qu'il existe une grande diversité des processus et des manières d'apprendre. Elle correspond également au souhait d'arriver à des formes plus personnalisées d'éducation qui prennent en compte les goûts, les penchants et les différences des élèves sans les stigmatiser. Les méthodes proposent des exercices sur mesure, efficaces sans doute parce qu'ils invitent les apprenants à s'intéresser aux processus et enjeux de l'apprentissage, et les formateurs à s'interroger sur leurs modes d'actions pédagogiques, à les varier, à être attentifs aux apprenants..., ce qui ne peut qu'avoir des effets positifs.

Les remises en cause de cette théorie portent sur la multiplication, possible à l'infini, des intelligences (culinaire, humoristique,...) – ce qui par ailleurs permet de théoriser les intelligences citoyennes¹² – et sur le caractère

11 E. PASQUINELLI, *Mon cerveau, ce héros. Mythes et réalité*, Le Pommier, 2015.

12 M. HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 12-31 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

stéréotypé des attributs permettant de nous catégoriser, qui font immanquablement penser aux tests en tous genres proposés par les magazines. Plus fondamentalement, elles portent aussi sur le fait que nous ne traitons pas l'information par un seul canal perceptif, indépendamment des autres canaux, ni indépendamment du type de support de cette information. Il n'y a pas de multiples intelligences indépendantes les unes des autres, mais de multiples utilisations d'une même intelligence multifacette¹³. L'intelligence est une et sa principale qualité est justement de s'adapter à divers contextes pour les comprendre, créer et agir.

Même si l'objectif poursuivi par la conception des intelligences multiples n'est pas d'enfermer le sujet dans « son type d'intelligence », chacun va de fait se classer et être classé dans l'une ou l'autre catégorie. Chacun promenant avec plaisir son étiquette de nul en « maths » mais de bon en « relationnel », pour prendre un exemple. Le risque est alors grand de renforcer la catégorisation, chacun ne travaillant et ne valorisant que sa forme dominante d'« intelligence ». Ce qui permettra ensuite de justifier les ségrégations scolaires.

Ainsi, les auteurs de la pétition *Non au tronc commun du Pacte d'excellence*¹⁴ justifient leur refus de l'école commune en faisant appel à ce genre de théorie : « *Tous les élèves jusqu'à 15 ans recevraient la même formation orientée 'enseignement général'. Sous couvert d'égalité, le tronc commun homogénéise au lieu de respecter les différentes intelligences (rationnelle, manuelle, artistique, etc.) de l'étudiant.* » Il faudrait donc des filières séparées pour les « rationnels », pour les « artistes » et pour les « manuels ».

Comme le souligne Nico Hirtt¹⁵, « *de proche en proche, l'incapacité de nos sociétés à produire un enseignement socialement équitable finit toujours par déboucher sur ce vieux discours justificatif qui affirme, en substance : 'il y a les bons élèves et les moins bons ; n'espérez donc pas amener tout le monde au plus haut niveau'. Dans une version moderne, davantage 'politiquement correcte'*,

13 M. GAUSSEL, C. REVERDY, op cit.

14 www.change.org/p/madame-la-ministre-marie-martine-schyns-non-au-tronc-commun-du-pacte-d-excellence

15 N. HIRTT, *Il y a les manuels et les intellectuels, non ?*, in *L'école démocratique*, n°59, septembre 2014, pp. 6-11 (en ligne : www.skolo.org/GM/wp-content/uploads/2014/11/theorie_et_pratique.pdf).

cela devient : 'il y a différentes formes d'intelligence ; alors pourquoi voulez-vous imposer les mêmes savoirs scolaires à tout le monde ?'. (...) Le plus grand danger est que ces théories d'intelligences multiples peuvent facilement être invoquées pour justifier, non seulement la différenciation des styles d'apprentissage, mais aussi la division de l'école elle-même en filières 'différenciées', c'est-à-dire inégales et hiérarchisées. (...) L'école n'est pas là pour enfermer les enfants dans le cercle étroit de leurs 'talents' innés ou des formes culturelles reçues de leur milieu familial, mais au contraire pour les émanciper, c'est-à-dire pour les sortir de ce carcan. (...) Tel enfant a un peu plus de difficultés en mathématique ? Ou en expression orale ? Ou en écrit ? Ou en motricité ? Ou en dessin ? Allons-nous lui dire : arrête les maths ! cesse de parler ! n'écrit surtout pas ! cesse de bouger ! que tes dessins sont laids ! Ou bien allons-nous, au contraire, le mettre en situation de pouvoir exercer précisément ces différentes façons d'exprimer son intelligence ? ».

Sous couvert de tolérance et de différenciation salvatrice, ces théories sont un retour au discours sur la réussite de chacun selon ses aptitudes et talents propres. On va proposer des entrées différentes dans les apprentissages pour « révéler le potentiel de chacun », comme l'écrit une enseignante. Retour aux différences d'aptitudes, innées ou acquises. Ou quand nos conceptions et postures résistent à la science...

Le langage oral naturel, l'écrit culturel ?

Les neurobiologistes considèrent le langage comme naturel parce notre cerveau possède à la naissance tout ce qui est nécessaire pour parler. Ce n'est pas pour autant que l'acquisition du langage oral se fait spontanément de manière innée. Son acquisition « naturelle » est entièrement dépendante des interactions sociales, au sein de la famille et de l'environnement culturel proche. Puis au sein de l'école, où l'enfant va rencontrer de nouvelles manières de parler – absolument non naturelles – celles de la culture scolaire, éloignées des pratiques qui ont cours dans son milieu de vie.

Le choix de la primauté du biologique est source de conflits majeurs, notamment de nature philosophique. La biologisation du psychique, postulat sur lequel se fondent les neurosciences de l'éducation, est fortement contestée,

tant au niveau des méthodes de recherches¹⁶ qu'au niveau de l'origine du savoir : « *Ainsi le lieu premier de la langue maternelle n'est pas le cerveau mais la famille et au-delà d'elle le monde social. De même pour (...), et tant d'autres capacités qui ne proviennent pas du dedans biologique mais du dehors social – la pensée logique n'est pas née du cerveau mais du dialogue.* »¹⁷

Hors du champ des neurosciences, des recherches sur les pratiques langagières montrent la nécessité et l'importance de la construction d'un nouveau rapport au langage dans les contextes d'apprentissage, ce qui n'est ni évident ni spontané. Les recherches sur les malentendus face à l'apprentissage montrent que parler à l'école ne veut pas dire la même chose pour tous les enfants et que l'apprentissage de ce parler scolaire nécessite une attention pédagogique et didactique spécifique¹⁸. Il ne suffit en effet pas de rendre l'enseignement maternel obligatoire, de se lamenter sur la faible maîtrise de la langue des enfants de milieux populaires ou issus de migrations, ou d'insister sur l'acquisition de « vocabulaire » pour éviter l'échec scolaire.

Les neurobiologistes considèrent l'écrit comme culturel car notre cerveau ne possède pas à la naissance de structures cérébrales dédiées à l'écrit. Lorsqu'il est confronté culturellement à la nécessité de l'acquisition de la lecture, le cerveau doit se modifier, se réorganiser, créer de nouveaux réseaux neuronaux et utiliser des aires cérébrales qui ont d'autres fonctions. Ainsi, une « aire de la forme visuelle des mots » dans le cortex visuel initialement responsable de la reconnaissance des visages ou des formes géométriques se recycle dans la reconnaissance des mots écrits¹⁹.

Ce « culturel » est donc très « naturel ». Ainsi, dans son ouvrage *Les neurones de la lecture*²⁰, Stanislas Dehaene écrit qu'il n'a fait que proposer une idée, celle que nos inventions culturelles, comme la lecture, résultent du détournement de fonctions cérébrales préexistantes : « *Le cerveau humain n'a jamais*

16 Voir : C. STERCQ, *Recherches et méthodes de recherches*, op. cit.

17 L. SÈVE, *Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme*, in *Carnets Rouges*, n°5, décembre 2015, pp. 10-12 (en ligne : <http://reseau-ecole.pcf.fr/80371>).

18 E. BAUTIER, op. cit.

19 R. KOLINSKY et al., op. cit.

20 S. DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.

évolué pour la lecture. (...) C'est au contraire la lecture elle-même qui a évolué afin de présenter une forme adaptée à nos circuits neuronaux. En quelques milliers d'années d'essais et d'erreurs, tous les systèmes d'écriture ont convergé vers des solutions similaires. Tous font appel à un jeu de caractères simples que notre région occipitotemporale gauche n'éprouve pas de difficulté insurmontable à apprendre et qu'elle parvient à connecter aux aires du langage. La conception des écritures est proche d'un optimum qui leur permet, en quelques années, d'envahir les circuits neuronaux de l'apprenti-lecteur. J'ai introduit le concept de 'recyclage neuronal' pour décrire cette invasion, partielle ou totale, par un objet culturel nouveau, de territoires corticaux initialement dévolus à une fonction différente. »

Cette vision de l'évolution et cette biologisation de l'écriture, de la lecture et de leur histoire sont des plus discutables. Ainsi certains considèrent que les origines de l'écriture remontent à l'art pariétal. D'autres montrent que l'évolution de la lecture est liée à l'évolution des supports²¹ : passage de la tablette d'argile au rouleau de papyrus, puis au papier et au livre, et aujourd'hui aux supports numériques. Ces changements provoquant d'importantes modifications de l'écrit et de ses pratiques. Enfin, on ne peut que questionner la notion d'« optimum » dans le contexte actuel où, grâce aux technologies numériques et à la mondialisation de la culture, les pictogrammes, tels les émoticônes, font partie de notre langue écrite.

Pour être utile aux apprenants et aux formateurs, les intéressantes recherches neuronales sur le traitement de l'écrit par le cerveau doivent être reliées aux intéressantes recherches sur l'acculturation à l'écrit, soit sur ce qu'implique la rencontre entre un apprenti-lecteur et le monde de l'écrit. Rencontre qu'on peut illustrer avec un exemple traité par un autre article de ce *Journal de l'alpha*²², celui de la symétrie, qui montre l'intérêt de croiser l'explication biologique apportée par les neurosciences sur les difficultés de la lecture en miroir avec les explications culturelles et linguistiques

21 Y. JOHANNOT, *Illettrisme et rapport à l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble, 1994.

22 P. MICHEL, « Ça fait bien travailler la tête ! ». Comment aborder les prérequis à la lecture à la lumière des neurosciences ? (article précédent).

apportées par d'autres champs de recherche. Il s'agit pour l'apprenti lecteur de déconstruire et de reconstruire de nouvelles connexions neuronales, mais aussi de déconstruire et de reconstruire une nouvelle vision culturelle, incluant un nouveau monde, celui de l'écrit dont les signes ont des caractéristiques spécifiques, différentes de celles des autres objets²³.

Accompagner la construction des savoirs

Ce titre en référence à un ouvrage²⁴ qui propose des pistes d'enseignement en lien avec les découvertes sur l'évolution du cerveau et le fonctionnement de la mémoire.

Les neurosciences attirent en effet notre attention sur l'importance et le fonctionnement de la mémoire, de l'attention et des émotions. En ce qui concerne l'éducation, elles s'intéressent aux langages (oral, écrit, mathématiques), ainsi qu'aux changements conceptuels et à la construction de l'intelligence. Elles dénoncent les neuromythes et nous informent des « grands principes » du fonctionnement du cerveau, mais confondent parfois appropriation des connaissances sur ce fonctionnement et amélioration des pratiques pédagogiques. La traduction des résultats de recherches en laboratoire en séquences pédagogiques cohérentes reste à ce jour très difficile²⁵.

Certains se sont néanmoins attelés à cette « traduction ». Citons les travaux de Marylène Bolle et Joseph Stordeur²⁶ qui ont construit des démarches basées sur une série de principes de base qui prennent en compte les découvertes des neurosciences, notamment celles concernant la mise en mémoire²⁷ et la construction des réseaux et connexions neuronales.

23 G. CHAUVEAU, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 1997.

24 R. MORISSETTE, M. VOYNAUD, *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière, 2002.

25 M. GAUSSEL, C. REVERDY, *Des apports qui restent discutables...*, in *Cahiers pédagogiques*, n°527, février 2016 (article en ligne : www.cahiers-pedagogiques.com/Des-apports-qui-restent-discutables).

26 M. BOLLE, J. STORDEUR, *Je dénombre dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*, Atzéo, 2016 ; J. STORDEUR, *Neurosciences, situations complexes et répétitions*, in *Cahiers pédagogiques*, op. cit., pp. 22-23.

27 Voir aussi les activités de mémorisation que mène Anita Mahillon, suite aux formations qu'elle a suivies avec Joseph Stordeur (article pp. 22-30 de ce numéro).

Ces auteurs mettent en avant la nécessité de :

- présenter des situations complexes ;
- choisir des périodes d'activités longues pour permettre de nombreux essais, avec droit à l'erreur (travail effectif de 30 à 40 minutes au minimum) ;
- répéter la même activité, nuancée en fonction des cheminements de chacun, pendant plusieurs jours successifs ;
- dépasser la manipulation « visuelle » pour la représenter mentalement ;
- solliciter le langage en lien avec les représentations mentales – l'expression de la situation est indispensable ;
- organiser les données aussi bien au niveau des manipulations concrètes qu'au niveau des traces orales et écrites ;
- travailler le classement, une des fonctions mentales de base de l'organisation du savoir ;
- travailler individuellement avec du matériel individuel ;
- fournir des modèles pour diriger ses apprentissages et comprendre le schéma cognitif attendu.

Entre les résultats de recherches en laboratoire et l'amélioration des pratiques pédagogiques, des médiations, des recherches-actions menées par des pédagogues sont indispensables. Les neurosciences ne révolutionnent donc pas la formation et ne vont pas résoudre tous les problèmes d'apprentissage. Aucune approche ne peut à elle seule prétendre rendre compte de tous les problèmes complexes et multifactoriels liés à l'« apprendre » et au « faire apprendre ». En revanche, mieux connaître l'influence et les contraintes qu'exercent le fonctionnement et l'organisation du cerveau sur les apprentissages peut nous aider à identifier les pratiques didactiques les plus compatibles avec les mécanismes biologiques dont dispose le cerveau pour apprendre. Mais passer de la recherche aux pratiques de formation n'est pas immédiat. Ainsi, les neurosciences peuvent montrer ce qui se passe dans un cerveau, mais ne nous disent rien de comment on a appris ou pas appris, de comment on nous a appris ou pas appris, de comment on devrait nous apprendre. Plus que les résultats de ces recherches, qui n'en sont qu'à leurs débuts, c'est la question de leur transfert dans les pratiques de formation qui fait débat.

Pablo Escobar déguisé en Paulo Freire

Pour clôturer cet article comme je l'ai commencé, je ne résiste pas à ce titre choc – décidément la Colombie à la cote – emprunté à Bruno della Chiesa²⁸ qui alerte avec force sur les dangers de l'effet de mode des neurosciences de l'éducation et dénonce les « neurocharlatans » qui sont des « *neurotrafiquants, qui magouillent avec des outils qu'ils ne comprennent pas, sans se préoccuper un seul instant des conséquences potentielles* » :

« La science ne peut et ne devrait jamais nous dicter notre conduite d'éducateurs, de citoyens, et d'êtres humains. La science, quelle qu'elle soit, n'a pas à nous dire que faire, en particulier quand il s'agit d'éducation : les politiques et pratiques éducatives sont fruits de la politique avec un grand P (et donc, idéalement, de l'éthique) et non de la science (avec un grand ou un petit 's', qui n'est ni en situation, ni en droit de nous dire ce qui est bon ou mauvais, ce qui est désirable ou non, surtout quand il s'agit de nos enfants, et donc du futur de notre humanité).

Dans de nombreux pays aujourd'hui, les neuromanipulateurs ou neuropirates prolifèrent, se recrutant de préférence parmi les politiciens cyniques qui ne reculent devant aucune distorsion ni aucun détournement de la science, fiable ou non, pour justifier, soutenir et finalement mettre en place leurs agendas (idéologiquement déterminés à l'avance, bien entendu) : il serait par exemple possible, et même assez facile, en se fondant sur des résultats scientifiques distordus ou sur des considérations prétendument scientifiques, de prôner une discrimination ethnique dans les écoles.

Je suggère que désormais, lorsque l'un ou l'autre d'entre nous sera amené à plonger un public pour la première fois dans le bain de la NE [neuroscience éducative], nous commençons toujours le parcours initiatique en présentant les limites de la discipline et en soulignant l'importance d'apprendre à effectuer des distinctions : toute conversation, tout cours, tout programme de formation, tout produit éducatif (en ligne ou non), tout ouvrage dissertant de neurosciences éducatives devrait faire apparaître, dans son introduction, un

28 B. DELLA CHIESA, *Neuroéducation : attention danger !*, in *Cahiers pédagogiques*, op. cit., pp. 26-28.

panneau danger : ne jamais même commencer à discuter des potentiels bénéfiques de cette discipline, qui sont bien réels, sans d'abord en faire comprendre les tenants et aboutissants, et mettre en garde contre les potentiels détournements, abus et dangers.

Ce serait un premier pas ; si nous y parvenons, nous attirerons l'attention du champ et celle d'acteurs extérieurs au champ sur la cruciale et nécessaire distinction à opérer non seulement entre ce qui est scientifiquement solide et ce qui ne l'est pas, mais également entre ce qui est politiquement et socialement responsable et ce qui ne l'est pas. »

Pour se prémunir de ces dangers : relier les connaissances !

Catherine STERCQ

Lire et Écrire Communauté française

Lire aussi :

Catherine STERCQ, **Neurosciences de l'éducation et langue écrite**,
in *Journal de l'alpha*, n°205, 2^e trimestre 2017
Article en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja205

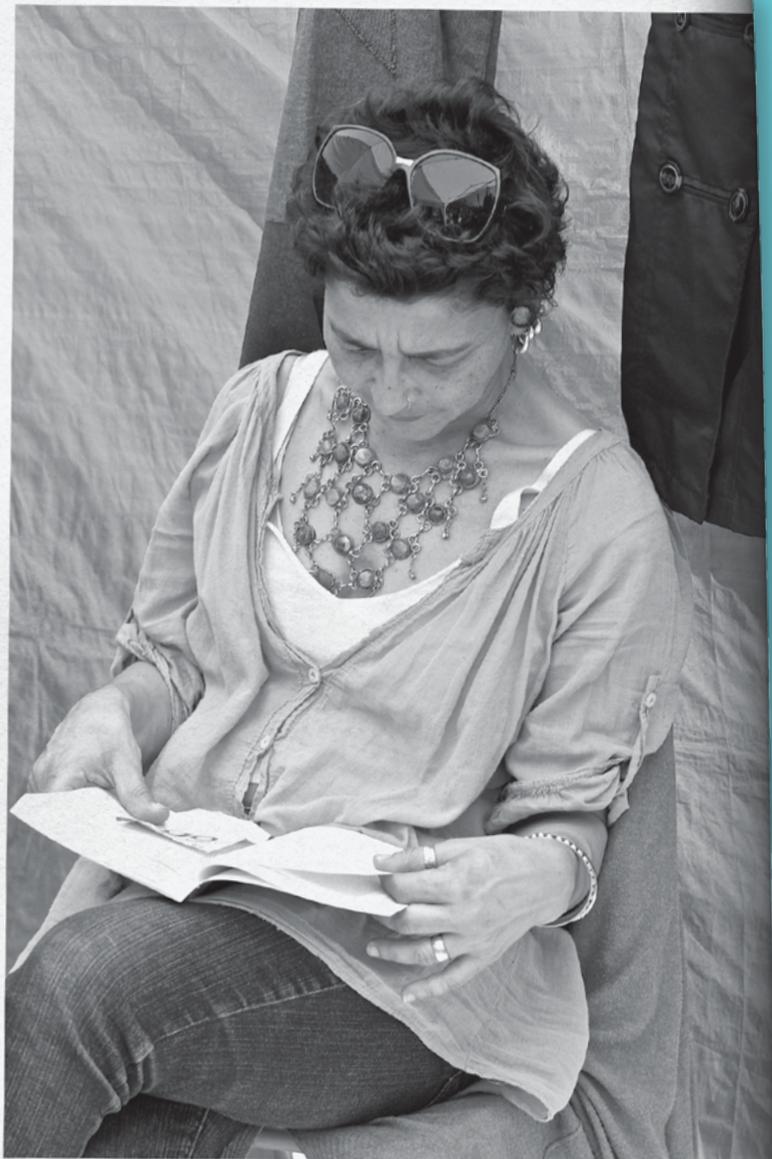


Photo : Pedro Ribeiro Simões – licence CC BY 2.0

7^e arrêt sur image: Lire, chercher, réfléchir, questionner: quelles retombées pour l'apprentissage ?

Apprentissage informel : l'iceberg éducatif



L'apprentissage informel est souvent comparé à un iceberg : on ne voit de lui que la partie émergée. La partie cachée se composerait des connaissances et des apprentissages issus de notre vie quotidienne. Des apprentissages dont on n'est pas nécessairement conscients, des savoir-faire incorporés – par exemple, tenir sa fourchette sans y penser – mais aussi des connaissances intériorisées. Le recours à l'image de l'iceberg sous-entend qu'il y a encore du pain sur la planche pour celles et ceux qui cherchent à saisir les mécanismes, les enjeux et les ressorts attachés au fait d'apprendre. Mais, qu'est-ce que l'on entend par apprentissage informel ? Et qu'est-ce que cette notion peut apporter aux professionnels de l'alphabétisation qui travaillent avec un public dont les savoirs et les connaissances sont presque exclusivement ancrés et acquis dans la vie quotidienne ?

Par Claire CORNIQUET

Qu'est-ce que l'apprentissage informel ?

Si la question est courte, la réponse est bien plus complexe qu'il n'y paraît. Il n'y a pas de définition unanime de ce à quoi renvoie l'apprentissage informel. Néanmoins, et malgré la disparité des définitions et les difficultés à délimiter ses contours, certains éléments semblent récurrents aux situations d'apprentissage informel. Reprenons un extrait de l'article *Les jeux du formel et de l'informel* de Gilles Brougère (2007, p. 5)¹, chercheur français en sciences de l'éducation : « *En participant à diverses activités, qu'il s'agisse de travail, de loisir, de la vie associative, du plus ordinaire de la vie quotidienne ou d'évènements exceptionnels qui traversent une vie, les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles en aient l'intention, voire parfois sans qu'elles en aient conscience.* »

En résumé, une situation d'apprentissage informel serait un apprentissage non intentionnel, qui ne découle pas de situations pensées pour susciter l'apprentissage et qui n'est pas nécessairement conscient.

Dans le cas de l'apprentissage informel, « *l'apprentissage accompagne alors une activité développée pour d'autres raisons en tant que co-produit. On ne se livrera pas à cette activité pour apprendre mais pour le plaisir ou l'insertion dans une activité professionnelle par exemple, et l'effet non directement voulu peut être analysé comme un apprentissage.* » (Brougère et Bézille, 2007, p. 122)². En quelque sorte, l'éducation/l'apprentissage informel(le) serait tout ce qui n'émane pas de l'éducation formelle (l'école) et non formelle (les formations hors école, telle que la formation pour adultes dont fait partie l'alphabétisation). Il s'agirait d'apprentissages tirés de notre expérience, prise alors « *comme ressource formative, dans le contexte de la vie quotidienne, au travail et dans les loisirs notamment* » (ibidem).

Toutefois, certains chercheurs mettent en évidence qu'à l'école (éducation formelle) et au sein des formations pour adultes (éducation non formelle),

1 Gilles BROUGÈRE, *Les jeux du formel et de l'informel*, in *Revue française de pédagogie*, n°160, juillet-septembre 2007, pp. 5-12 (en ligne : <https://rfp.revues.org/582>).

2 Gilles BROUGÈRE et Hélène BÉZILLE, *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*, in *Revue française de pédagogie*, n°158, janvier-mars 2007, pp. 117-156 (en ligne : <https://rfp.revues.org/516>).

la notion d'informel a sa place : « À l'intérieur de l'école, la plupart des apprentissages se font indépendamment des objectifs voulus et du contenu des programmes énoncés, parfois même en contradiction avec eux. Les étudiants peuvent très bien suivre un cours sur la démocratie, par exemple, mais par la méthode d'enseignement, les interactions professeur-élève et l'ambiance de la classe, ils peuvent aussi prendre une leçon sur l'autoritarisme ou la discrimination. (...) Dans le même style, les apprentissages informels peuvent se faire parmi les adultes en éducation non formelle : par exemple lorsque des personnes échangent des idées à la pause-café durant une séance de formation sur leur lieu de travail. » (Schungurensky, 2007, pp. 16-17)³. L'exemple donné par ce chercheur en sciences de l'éducation, montre que **chaque individu apprend indépendamment de ce qu'on souhaite lui apprendre.**

De plus, il n'y a pas de bons ou de mauvais savoirs. Les savoirs d'expérience sont complémentaires aux savoirs scolaires, bien qu'ils ne fassent pas nécessairement appel au même registre de connaissances. Par exemple, si j'ai appris à mesurer un mètre de tissu avec ma grand-mère en utilisant mon bras, c'est à l'école que j'ai appris à maîtriser la latte/la règle et les unités de mesure formalisées. L'école devrait donc être considérée comme une institution culturelle parmi d'autres, qui enseigne des savoirs utiles et nécessaires à l'insertion de l'individu dans la société et qui formalise aussi parfois des savoirs mobilisés dans la vie quotidienne.

Quelques ressorts de l'apprentissage

Loin de moi l'idée d'expliquer ici « comment on apprend ». Les chercheurs en sciences sociales et en sciences de l'éducation s'y cassent les dents depuis des décennies et pour cause : il y a autant d'apprentissages que d'individus et les modalités d'apprentissages varient d'un savoir à l'autre. Ceci vient du fait que l'apprentissage est toujours situé : il est situé dans un espace, un cadre de pratique. Il est situé dans un contexte historique, social et économique

³ Daniel SCHUGURENSKY, « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, in *Revue française de pédagogie*, n°160, juillet-septembre 2007, pp. 13-27 (en ligne : <https://rfp.revues.org/583>).

particulier. Il est situé par rapport au bagage de la personne, qui est nécessairement différent de celui de son voisin. Mais il y a une question à laquelle je peux répondre, et qui nous donnera quelques pistes pour penser certains éléments en jeu lors de situations d'apprentissage/éducation informel(le) : comment apprend-on un savoir-faire, une pratique artisanale, dans un contexte informel précis et de façon informelle ? Attachez vos ceintures, camarades, prochain arrêt l'Arewa au centre-sud du Niger⁴.

L'apprentissage de la poterie se déroule durant l'enfance ou à l'âge adulte. Lorsque les artisanes⁵ ont appris durant l'enfance, l'enfant⁶ sera tout d'abord sollicité, par exemple pour le transport des combustibles jusqu'au foyer de cuisson situé aux abords du village, ou encore, il sera chargé d'amener les récipients réalisés par sa mère, sa grand-mère, une voisine sur le marché local. De façon générale, il s'agit de tâches qui ne nécessitent pas de maîtrise technique particulière, mais qui initient l'enfant aux différentes étapes de l'activité.

C'est en cela que l'enfant s'engage dans un processus d'apprentissage, tout d'abord en périphérie de l'activité et de façon tout à fait informelle. C'est aussi à cette période qu'il joue avec l'argile, et se familiarise avec la matière et les outils : il fabrique parfois de petits pots et, dans certains cas, utilise une batte adaptée à la taille de sa main. À ce stade, l'apprentissage est non intentionnel et non conscient puisque l'enfant ne mesure pas qu'il est en train d'acquérir des gestes qui lui serviront dans son activité artisanale future⁷.

Au fur et à mesure, l'enfant qui souhaite maîtriser cette technique artisanale prendra part à la réalisation des récipients : il commencera par malaxer l'argile, par préparer de la chamotte⁸, il aidera ensuite à décorer les récipients.

4 J'ai réalisé une thèse de doctorat sur la poterie nigérienne et l'apprentissage de cette activité artisanale.

5 Dans l'Arewa, seules les femmes fabriquent les récipients d'argile.

6 Les petites filles ET les petits garçons sont mis à contribution. À ce stade, on ne fait pas de distinction de genre quant au fait que ces tâches seront plus tard endossées presque exclusivement par les jeunes filles/femmes.

7 L'enfant ne se considère d'ailleurs pas pas « en apprentissage ». Il participe aux activités de sa communauté, voilà tout.

8 Il s'agit de tessons de céramique concassés finement ou grossièrement. La chamotte est adjointe à l'argile comme dégraissant.

À ce moment-là, l'enfant participe intentionnellement aux situations qui, si elles ne sont pas pensées comme situations éducatives (la potière fabrique son pot, qu'elle souhaite ou non transmettre son savoir-faire), lui permettent d'apprendre les bases techniques. Le processus d'apprentissage se déroule donc par étapes et par paliers, au rythme des activités quotidiennes, entre deux préparations de repas. Cela prend du temps – plusieurs années – avant que l'enfant, devenu jeune fille, maîtrise le façonnage du récipient et sa cuisson. Et cette maîtrise, ou plutôt cette reconnaissance de maîtrise, est la plupart du temps consentie lorsque la jeune fille reçoit ses propres outils, ce qui correspond souvent au moment où elle quitte le foyer familial pour construire le sien, à l'occasion de son mariage.

En parallèle de ce long apprentissage, l'apprentie tisse des liens avec les autres artisanes de la localité villageoise. En effet, dès le début de sa formation, l'apprentie est en contact avec d'autres artisanes que son « maître », à l'occasion notamment d'une cuisson, de l'extraction de l'argile ou d'une vente sur un marché. Il s'agit d'artisanes du même village – voisines, co-épouses, etc. –, de



Photo : Claire Corniquet

parentes également potières, établies dans d'autres localités, ou d'artisanes rencontrées sur les marchés ou sur les sites d'extraction de l'argile. Ceci met en évidence que le maître d'une apprentie n'est pas la seule source de savoir. Par le biais d'actions collectives, la novice apprend des autres artisanes qui sont en mesure de l'aider ou de la corriger en cours de pratique. Elle participe à des actions collectives et, au gré de sa participation, prend part au groupe, définit son « identité technique », et tisse des relations avec des apprenties et des artisanes partageant notamment le même site de cuisson, le même site d'extraction ou le même marché. On remarque donc qu'au fur et à mesure de sa pratique, et de sa maîtrise technique, la jeune femme acquiert une légitimité qui résulte de la validation de son activité par les autres membres de la communauté qui la reconnaîtront progressivement comme leur pair. Dans ce cas, l'acquisition de connaissances accompagne la construction identitaire de l'individu.

Mais, toutes les artisanes n'apprennent pas toujours durant l'enfance. Sans rentrer dans les détails, certaines potières ont appris « sur la route ». Ce cas

Photo : Claire Corniquet





Photo : Claire Corniquet

de figure concerne des artisanes qui apprennent la fabrication après leur mariage, le plus souvent auprès d'une artisane de la concession d'accueil⁹ (avec une belle-mère, une co-épouse, une belle-sœur, etc.) ou d'une proche voisine. On remarque que, pour ces femmes, l'apprentissage de la poterie est une des clés de leur intégration progressive en tant que jeunes épouses au sein de leur nouveau foyer et de leur nouvelle localité de résidence.

Enfin, l'apprentissage continue « tout au long de la vie d'artisane » puisque les potières modifient leur façon de faire au fil du temps, en fonction des besoins de la clientèle et de ce qu'elles apprennent les unes des autres.

Importance de la participation

Le moteur élémentaire de l'apprentissage dans ce cas de figure, mais qui se rencontre dans bien d'autres apprentissages, est la participation à – et par – la pratique d'une activité. La notion de participation est importante puisque c'est

⁹ La concession d'accueil fait ici référence à la concession de l'époux de l'artisane. En effet, une fois mariée, la jeune femme quitte la concession familiale pour celle de son mari. Ce dernier peut être du même village mais, très souvent, il est originaire d'un autre village (voisin ou non).



Photo : Claire Corniquet

en prenant part à l'activité que la novice acquiert une identité professionnelle. Et, alors que la pratique de la poterie légitime l'octroi du statut de potière, être reconnue comme membre de la communauté nécessite de participer à l'entreprise des autres membres de cette communauté. La participation amène une reconnaissance mutuelle et un sentiment d'appartenance (Wenger, 1998, pp. 56-57)¹⁰. Autrement dit, c'est en travaillant ensemble, en échangeant leurs connaissances de façon tout à fait informelle – par le biais d'une participation à une cuisson collective, à l'extraction de l'argile, etc. – que les membres de la communauté informelle constituent un réservoir de connaissances propre au groupe.

L'apprentissage n'est donc pas uniquement traité sous l'angle cognitif mais comme un processus social, puisque l'individu n'est plus considéré comme un récepteur passif mais participe à un processus et le construit autant qu'il acquiert des connaissances.

¹⁰ Etienne WENGER, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998, pp. 139-164.

Barbara Rogoff¹¹ a largement contribué aux découvertes en psychologie du développement sur l'importance de la participation dans le processus d'apprentissage. Cette dernière insiste sur l'enracinement culturel de l'apprentissage et sur son caractère situé. Elle insiste également sur la participation guidée : la participation serait guidée par les pairs, par les personnes plus expérimentées, par l'histoire collective du groupe, par le matériel mis en œuvre dans la participation à l'activité. Enfin, la participation requiert l'engagement des membres du collectif, même si tous les membres ne participent pas de la même façon, avec le même degré d'investissement à l'activité.

Importance du collectif et de l'aspect situé de l'apprentissage

On l'a vu plus haut, la dimension collective de l'apprentissage est fondamentale pour comprendre comment se déroule l'apprentissage de la poterie. Au Niger, les potières fonctionnent généralement en « communauté de pratique ».

Selon Wenger et al. (2001, p. 34)¹², une communauté de pratique est un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations dans la pratique et à travers cela développe un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel. En clair, une communauté de pratique se constitue lorsque des individus réunis autour d'une activité commune partagent des informations et des expériences relatives à leur domaine d'intervention. Au fil du temps, les individus construisent conjointement une expérience, un langage et une histoire commune, et c'est ce que nous avons observé au Niger. Les savoirs et savoir-faire céramiques sont transmis de façon informelle, au fil d'interactions soutenues durant des pratiques collectives (entraide au cours de la collecte d'argile, cuisson collective, etc.) et situées dans des cadres de pratique particuliers (atelier de fabrication, site de cuisson, site d'extraction, marché). Enfin, le concept de communauté de pratique, tel qu'il

¹¹ Barbara ROGOFF, *Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship*, in WERTSCH J.V., del RIO P. & ALVAREZ A. (Eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

¹² Etienne WENGER, Richard McDERMOTT, William M. SNYDER, *Cultivating Communities of Practice: A Guide To Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, 2002.

a été défini par Lave et Wenger¹³ insiste sur le fait que le groupe se crée dans l'informel et qu'il serait une erreur de vouloir créer artificiellement des communautés de pratique.

De tout ceci, il nous semble qu'il faut retenir deux éléments : la dimension située de l'apprentissage et la dimension sociale de l'apprentissage.

Résonance : l'informel dans la formation en alphabétisation

La description synthétique de la façon d'apprendre la poterie au Niger dans un contexte informel est à mettre en résonance avec la place de l'informel dans le contexte de l'alpha.

On le sait, les pédagogies mises en œuvre en alpha s'appuient sur le collectif, on pratique la co-construction et l'échange de savoirs et on favorise l'apprentissage par la pratique. Il y a une réelle importance accordée à l'apprentissage dit « horizontal » (entre pairs) et ceci met en évidence le rôle des apprenants les plus expérimentés afin d'appuyer, d'encourager les apprentissages des plus débutants. En outre, le fait de prendre part ensemble à une activité commune fait naître un sentiment d'engagement commun, d'appartenance à un groupe qui peut aussi favoriser la fréquentation de la formation par l'attachement qui se crée entre les membres du groupe. Prendre part, c'est aussi, pour l'apprenant, transformer progressivement son identité matérialisée par de nouveaux savoirs et savoir-faire. Les pauses sont des moments où les apprenants ont la liberté d'échanger, et, comme tels, sont propices au développement d'apprentissages informels. Les opportunités d'apprentissages informels sont également légion dans les activités de détente (comme les fêtes de fin d'année), les activités artistiques, les visites au musée, à la bibliothèque, les rencontres avec des responsables institutionnels ou politiques, etc.

Existe-t-il par ailleurs, en dehors du cadre de la formation, des lieux ou des moments informels, et surtout réguliers, où les apprenants peuvent échanger

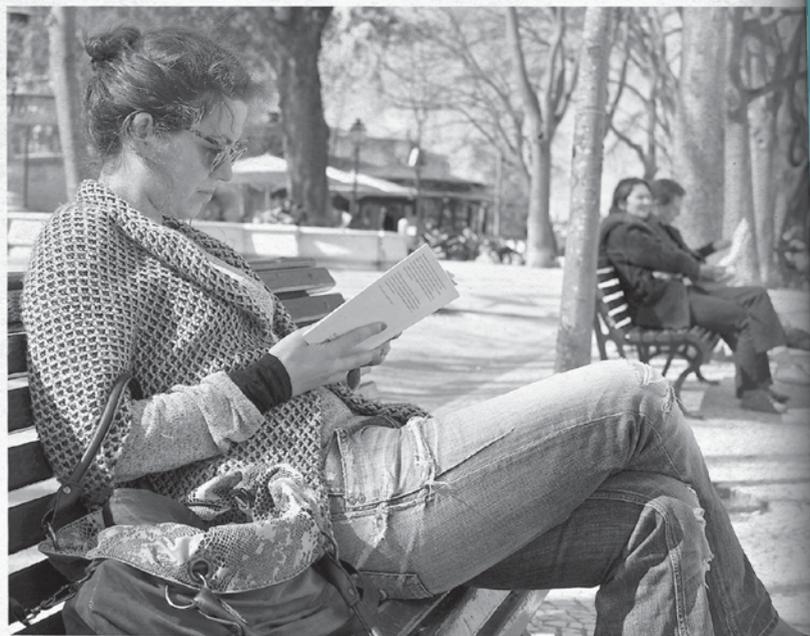
¹³ Jean LAVE, Etienne WENGER, *Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press, 1991.

avec d'autres en langue française ? Si l'apprentissage d'une langue passe par la pratique sociale, y a-t-il des lieux et des moments durant lesquels ils pratiquent le français avec d'autres, en dehors des cours ?

La dimension informelle de l'apprentissage d'une langue seconde s'apparente à celle de l'apprentissage oral de la première langue apprise par un enfant, aussi appelée langue maternelle : l'enfant apprend la langue par sa participation aux activités familiales. Aussi, nombreux sont ceux qui apprennent une seconde langue au contact d'individus de la société d'accueil (au travail, par le voisinage, à l'occasion d'activités de loisirs, etc.). Aucun programme ne planifie ni ne circonscrit cet apprentissage, ce dernier se fait alors au gré des besoins sociaux et matériels des individus. L'apprentissage de la langue locale est une voie par laquelle on se familiarise avec la société d'accueil, une voie par laquelle on y prend part. Néanmoins, les apprenants en alphabétisation ont parfois bien du mal à exercer leurs apprentissages dans leur vie quotidienne. Pourquoi ? Les raisons sont multifactorielles : certains ne travaillent pas, d'autres ne travaillent qu'avec des personnes ne parlant pas le français, d'autres encore n'ont pas de collègues. Certains, notamment les arabophones et les turcophones, n'ont pas nécessairement besoin de parler le français lorsqu'ils font leurs courses auprès de commerçants de leur quartier. Etc. Comment favoriser cet ancrage ? Comment susciter la création de communautés de pratique autour de la langue ? Et si cela vaut pour l'oral, qu'en est-il de la lecture et de l'écriture ? Pour l'instant, nous n'avons que peu d'éléments de réponse à ces questions. Comment savoir où et comment se consolident les savoirs initiés dans les espaces de formation ? Et, à l'inverse, comment consolider les savoirs, connaissances et savoir-faire initiés dans la vie quotidienne au sein de l'éducation non formelle ? Afin d'y répondre, nous creuserons, dans une prochaine étude, la question de l'apprentissage informel de l'écrit et de la manière dont les techniques d'écriture, acquises de façon informelle, peuvent trouver une place, un écho, une suite en alpha.

Claire CORNIQUET

Mission Recherche de Lire et Écrire Bruxelles



Photos : Pedro Ribeiro Simões – licence CC BY 2.0

Mes gros mots préférés



La formation est une clé fondamentale pour une société plus juste. Travailler en formation avec des publics défavorisés, qui connaissent des situations d'oppression, implique de travailler avec des balises. On ne forme pas sur l'inspiration du moment. Il faut à la fois une grande liberté, une grande flexibilité, et en même temps une grande rigueur. Les concepts nous donnent ces balises.

Par Cécile BULENS

AYANT TRAVAILLÉ avec des publics extrêmement différents, parfois en alpha, toujours en éducation populaire, des mots ont accompagné mon parcours. Ils l'ont fait en filigrane, parfois très présents lorsqu'il fallait systématiser des expériences pour les partager, participer à la rédaction d'un livre ou d'un article, souvent dans l'arrière-fond de la tête au moment d'élaborer des objectifs, de construire des projets avec les personnes concernées. Avec la conviction, qui m'a accompagnée toujours et partout, qu'il fallait les utiliser avec prudence car nombreux sont ceux à se cacher derrière eux comme derrière une cloison, et si on la pousse, on ne trouve rien, que du vide, du blabla.

J'ai toujours ressenti une légère méfiance face à ceux qui ont la bouche pleine de références théoriques et citent des auteurs à gogo. Autant les sciences exactes utilisent et ont besoin de mots précis pour énoncer des concepts, des faits, des phénomènes, autant nous, qui manions les concepts des sciences humaines, savons qu'ils peuvent avoir des significations très différentes dans la tête des personnes. Il est donc indispensable de les questionner, de les triturer pour en extraire le jus commun, celui qui va nous permettre d'entreprendre des actions communes car nous saurons tous ce qu'ils signifient pour nous. Il faut donc les « vulgariser », les exprimer autrement, se les approprier et les traduire dans un vocabulaire simple et accessible à tous.

Le mot *émancipation* n'est entré que très tard dans mon vocabulaire. Et je lui préfère de loin le mot **libération** qui a marqué mes 20 ans de travail en Bolivie. Pour beaucoup en Europe, le terme *émancipation* a une connotation individuelle. Pour moi, il est indissociable de la dimension collective et c'est pour cela que je lui préfère le mot *libération*. *Libération* évoque la nécessaire rupture d'un ordre établi où les rapports sociaux sont avant tout des rapports de domination qui impliquent violence institutionnelle, violation des droits humains fondamentaux, torture, emprisonnements arbitraires. Mais il évoque aussi l'immense pouvoir des sans-pouvoirs, comme celui de ces quatre femmes, épouses de mineurs, qui, en pleine dictature bolivienne, en 1977, se lancent dans une grève de la faim pour exiger la libération des dirigeants syndicaux emprisonnés, mouvement qui va se répandre comme une trainée de poudre dans tout le pays et se révéler un des facteurs déterminants

du départ du dictateur. L'immense pouvoir des peuples indigènes qui réclament des titres collectifs de propriété sur leurs terres ancestrales, terres dont ils ont été dépouillés au cours de l'histoire de la république par différents gouvernements et grands propriétaires terriens. Et, à cette fin, se lancent dans une grande marche de plus de 1.000 kilomètres depuis les terres basses et chaudes de l'Amazonie et du Chaco vers les hauts plateaux et la ville de La Paz à 4.000 mètres d'altitude.

Un mot en lien avec des luttes collectives, dures, marquées de conflits et de répressions, mais aussi de bons moments de joies collectives, de rires, de rêves. Lorsque les dirigeants guaranis et les directeurs des ONG locales nous ont demandé, à quelques-unes, de mettre sur pied un programme pour les femmes¹, on a eu l'impression de devoir entreprendre une œuvre gigantesque, une montagne qui accoucherait probablement d'une souris. Or cela s'est révélé une formidable expérience de solidarité, de construction collective dans les communautés, dans les zones², pour aboutir à une grande assemblée réunissant des femmes et des dirigeants. Assemblée dont sont sorties des propositions visant à inscrire la dimension de genre dans les thématiques de lutte et de travail – production, infrastructures, santé, éducation, terre-territoire et organisation –, ce qui a marqué l'implication active et reconnue des femmes dans la construction du présent et de l'avenir du peuple guarani.

J'ai retrouvé ce mot *libération* sous la forme *émancipation* en Belgique où la réalité est bien différente. Une longue histoire de conquêtes sociales et de solidarité institutionnelle bien installée et rodée, beaucoup d'acquis sociaux. Mais aussi beaucoup d'individualisme. L'évolution socioéconomique actuelle (néolibéralisme, perte d'emplois massive et État social actif) n'y est pas étrangère. D'une part, les personnes en précarité avaient jusqu'il y a peu encore un minimum assuré ; d'autre part, les exclus de l'emploi ont peu d'espaces et de lieux pour se retrouver, parler de leur problématique et donc

¹ Programme *Appui à la femme guarani*, destiné à travailler en formation avec les femmes afin qu'elles comprennent et s'impliquent dans le plan de développement du peuple guarani. Ce programme a pris la forme d'une ONG locale.

² Le territoire guarani se répartit en zones qui regroupent plusieurs communautés. Les dirigeants de ces zones se réunissent lors d'assemblées qui prennent les décisions.

la collectiviser. Des collectifs de chômeurs existent bien sûr mais, si à cela s'ajoute le problème de l'illettrisme, il est difficile de s'y intégrer. Et notre société ne fait que renforcer cela : tu es responsable de ta situation, c'est toi qui dois t'activer. La complexité des démarches administratives isole encore plus les personnes. On essaie aussi de nous faire croire que la lutte des classes est vraiment le truc ringard que l'on n'entend plus que dans la bouche des vieux nostalgiques d'un système qui a démontré toutes ses failles puisqu'il a été balayé par le néolibéralisme. Or le conflit entre dominants et dominés est toujours bien là, plus présent que jamais, le fossé se creusant de jour en jour.

Et voilà l'autre gros mot qui apparaît : **conscientisation**. C'est un de mes préférés. Ouvrir notre conscience à la réalité pour comprendre le monde et les mécanismes d'oppression et d'exclusion mis à l'œuvre de façon sournoise, comprendre le rôle idéologique des médias et autres dans cette acceptation de la réalité. Premier pas pour pouvoir agir, ce mot qui permet d'ouvrir les portes, de voir que nous sommes capables de tracer d'autres chemins que ceux qu'on nous fait croire immuables et bons pour tous. Mais c'est ensemble qu'on se conscientise. Qu'elle est belle et comme elle sonne juste cette phrase de Paulo Freire : « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.* »³ C'est une belle définition de l'alpha populaire, notre métier. Rendre l'action collective possible, celle des sans-voix, de ceux qui sont considérés comme des moins que rien, des bons à rien, qui n'y comprennent rien. Prendre conscience que nous pouvons être des constructeurs de l'Histoire avec un grand H, que nous avons le pouvoir d'agir. Sommes-nous assez convaincus de cela ? Que tous, lettrés et illettrés, nous sommes capables de comprendre le monde, de l'analyser et de le transformer, de créer de nouvelles possibilités et opportunités pour un monde plus juste.

La capacité de créativité est indispensable dans ce cheminement : rien n'est jamais acquis éternellement, tout est toujours à imaginer, construire, proposer ensemble. D'où là aussi l'importance de découvrir ce que des penseurs ont écrit, de les confronter à notre réalité, d'y puiser des ressources pour nous motiver, nous remettre en question, nous éclairer un bout de chemin.

3 Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, FM/Petite collection Maspéro, Paris, 1977, p. 62.

À la *libération* et à la *conscientisation* s'ajoute la **solidarité** sous toutes ses formes : celle de la fraternité, de l'aide et du soutien à des personnes concrètes qui ont un visage, celle plus institutionnelle où il faut lutter pour des acquis sociaux, pour le « juste pour nous tous »⁴. Et n'oublions pas la dimension universelle : notre agir ici et maintenant fait écho aux luttes que d'autres, partout dans le monde, entreprennent.

Je ne voudrais pas terminer cet article sans mentionner un autre mot qui m'a accompagnée de nombreuses années et est toujours présent dans mon cœur, dans mes tripes et dans mon esprit : **le genre**. Je veux évoquer ici toutes ces femmes – et je pense spécialement aux femmes d'Amérique du Sud et d'Afrique que j'ai pu côtoyer et qui luttent dans la joie et la colère pour améliorer leur condition –, mais aussi leurs compagnons et leurs enfants, et à travers eux tous les êtres humains. Car ouvrir la porte avec les sans-voix pour qu'ils puissent parler permet d'ouvrir les portes bien au-delà de ce que nous pensons, prévoyons, imaginons au départ. Travailler avec les femmes, qui, on l'a assez dit, souffrent souvent de plusieurs dominations, permet aussi à tous ces hommes, qui sont eux-mêmes dominés et n'osent lever la tête, de se mettre debout et en marche pour construire un avenir plus lumineux. S'indigner, oser dire non, oser défendre la vie contre l'ambition et le pouvoir, oser remettre en question les structures familiales, communautaires, sociétales pour que chacun puisse s'épanouir et contribuer au bien-être de tous et toutes.

Toutes ces rencontres, celles qui se sont faites à travers des livres, des conférences, des articles, mais aussi celles avec des collègues qui se questionnent, nous questionnent, apportent leurs expériences et leurs références théoriques, les discussions avec les proches et les amis, ceux qu'on aime et avec qui on peut partager les grands questionnements qui nous traversent et nous enrichir de leurs propres réflexions. Toutes ces personnes qui nous forment bien plus que nous les formons. Tout cela se tisse, se retisse et forme une belle couverture bien chaude où l'on ne reconnaît plus de qui vient tel fil ou telle

⁴ Voir : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014 (téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

couleur, couverture qui nous protège de l'obscurantisme à nouveau en train d'envahir l'Occident, qui permet de continuer la lutte, de comprendre que notre action, si petite soit-elle, répond aux actions que d'autres mènent ailleurs et nous permet de resituer nos actions dans l'universel.

J'aimerais terminer cet article par une autre citation, de Gandhi cette fois : « *Un individu conscient et debout est plus dangereux pour le pouvoir que dix mille individus endormis et soumis.* »⁵

Cécile BULENS, coordinatrice pédagogique
Lire et Écrire Communauté française

⁵ Mahatma GANDHI, *Tous les hommes sont frères*, Gallimard, Idées, Paris, 1969 (traduction française de *All men are brothers*, UNESCO, 1958).



Photo : Pedro Ribeiro Simões – licence CC BY 2.0

Sélection bibliographique

Dans notre conception émancipatrice de l'alphabétisation, l'apprenant est acteur de son apprentissage, il est au centre de la relation pédagogique. Il est donc à priori naturel que pour l'accompagner, le formateur cherche à comprendre comment se réalise le processus d'apprentissage, quelles sont les principes pédagogiques à mettre en œuvre, quelles sont les différentes implications du contexte institutionnel et social,... À cette fin, il est amené à continuellement questionner sa pratique en se tenant à jour sur l'état de connaissances en sciences de l'éducation. En somme, l'idéal serait qu'il nourrisse sa pratique pédagogique des recherches théoriques du moment, sans crainte ou mépris de la science, mais en refusant tout réductionnisme¹.

Pourtant, ce rapport au savoir (à la théorie) de la profession ne va pas de soi pour toutes sortes de raisons. Bien souvent, le formateur, pressé par les priorités du terrain, par les contraintes institutionnelles ou administratives, peut éprouver des difficultés à se tenir informé. D'autant plus que les débats sur l'apprentissage, malgré qu'ils impliquent des enjeux importants pour la société, peuvent lui apparaître comme des querelles de spécialistes bien éloignées de sa réalité.

Ces dernières années, une ligne de partage s'étant créée dans le débat qui oppose sciences de l'éducation et neurosciences cognitives sur la question de l'apprentissage, une partie conséquente de cette sélection bibliographique tente d'informer sur ce débat utile et essentiel pour tout qui veut intégrer les apports des neurosciences sans les ériger en dogmes.

Pour commencer, nous avons tenu à présenter le dossier *L'alphabétisme et ses conséquences cognitives* réalisé par le Collectif Alpha car il illustre parfaitement comment utiliser l'éclairage des sciences de l'éducation et des neurosciences pour résoudre efficacement

1 Le réductionnisme, propre à l'expérimentation scientifique, est fondé sur une prépondérance de la méthode analytique qui ramène, autant que faire se peut, aux aspects simples. Si ce principe est utile et fait avancer la science, il devient problématique quand il se substitue à une explication de processus complexes.

les problèmes qui se posent durant l'apprentissage. Les trois dossiers qui suivent – *Neurosciences et pédagogie* ; *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux* ; *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage* – font le point, de manière critique, sur les recherches et les hypothèses développées par les neurosciences cognitives. Au-delà de relations conflictuelles, ils envisagent la question d'une éventuelle prise en compte des découvertes des neurosciences par les sciences de l'éducation.

Ensuite, nous présentons *Les neurones de la lecture* de Stanislas Dehaene, un classique en matière de neurosciences de l'éducation. Il nous a semblé pertinent d'enchaîner avec un article de Jean Foucambert qui en fait une critique essentielle. L'ouvrage suivant, *Comprendre, apprendre, mémoriser* de Joseph Stordeur, montre comment utiliser efficacement dans son travail de pédagogue les éclairages apportés par les neurosciences. Et celui d'André Giordan, *Apprendre !*, présente un modèle de l'apprentissage, le « modèle allostérique », susceptible d'affiner notre connaissance du processus d'apprentissage et d'entraîner une transformation radicale du rôle du formateur et de l'environnement dans cet apprentissage.

Les quatre documents qui clôturent cette sélection constituent des synthèses sur les questions liées à l'apprentissage, en particulier l'apprentissage des adultes. Nous avons ainsi retenu : *Pédagogie et apprentissage des adultes. État des lieux et recommandations* (OCDE, 2001) ; *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (OCDE, 2010) ; *De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes* (de Philippe Carré) ; *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* (de Cédric Danse et Daniel Faulx).

Par Eduardo CARNEVALE



MICHEL Patrick, FONTAINE Marie, *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives*, Collectif Alpha, 1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation, 2014, 40 p.

Beaucoup de difficultés d'apprentissage que l'on rencontre auprès de personnes analphabètes sont liées au fait que la structuration de leur pensée est différente de celle des personnes scolarisées. Entre personnes scolarisées et non scolarisées, il y a des différences fondamentales dans l'organisation de la pensée parce que la scolarisation opère un passage de l'affectif au cognitif, du particulier à l'universel, du concret à l'abstrait et de l'oral à l'écrit. La personne non scolarisée va donc rencontrer des difficultés particulières en amont de l'apprentissage de la lecture-écriture parce qu'elle va structurer de manière très différente ses rapports à l'espace, au temps et au langage.

Le dossier *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives* a pour objectif d'attirer l'attention sur ces difficultés à l'aide de nombreux exemples issus de la pratique de terrain. Les auteurs interrogent l'impact de la non-scolarisation sur le mode d'apprentissage. Ils proposent aux formateurs de poser un regard différent sur la façon de concevoir le monde des apprenants en explorant différentes pistes (scolarisation, gestion mentale, neurosciences, abstraction,...). Cette réflexion peut être le point de départ pour élaborer une approche pédagogique qui tient compte de l'expérience antérieure des apprenants, en leur permettant d'acquérir une nouvelle forme de structuration de la pensée tout en prenant de la distance avec leur mode de fonctionnement habituel.

En ligne : http://cdoc-alpha.be/GEIDEFile/analphabetisme_et_consequences_cognitives_livret.pdf?Archive=192420291060&File=analphabetisme_et_consequences_cognitives_livret_pdf

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, BOUIN Nicole (coord. par), **Neurosciences et pédagogie**, in *Cahiers pédagogiques*, n° 527, février 2016, pp. 10-56

Ce dossier interroge l’envahissement du champ de la réflexion sur l’apprentissage par les neurosciences. Au-delà de la dangereuse prétention de vouloir passer directement du labo à la classe, il est sage de se pencher sur les apports intéressants de la recherche neuroscientifique, comme ceux qui concernent la plasticité cérébrale, la réflexion pédagogique et l’exercice du métier de formateur.

La première partie aborde les relations complexes et orageuses entre les neurosciences cognitives et l’enseignement. Ce dossier donne ensuite la parole aux lanceurs d’alerte, à ceux qui dénoncent les simplifications abusives. Enfin, la troisième partie traite de différentes expérimentations sur le terrain. Il y a celles qui mettent en application des modèles scientifiques stabilisés sous le contrôle d’universitaires et celles qui s’appuient sur des théories dénoncées comme des neuromythes ou non validées par les chercheurs, mais qui se révèlent inspirantes et parfois efficaces sur le terrain.

La neuroéducation est une science jeune, naturellement controversée. Ce dossier veut contribuer au débat du point de vue des enseignants et des formateurs qui cherchent à explorer toutes les pistes susceptibles de nourrir leur pratique, tout en invitant à la vigilance, en particulier en rappelant que l’éclairage des neurosciences s’ajoute à tous les autres et n’en remplace aucun.



GAUSSEL Marie, REVERDY Catherine, **Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux**, IFÉ, *Dossier d'actualité veille et analyses*, n°86, 2013, 40 p.

La question du mariage entre neurosciences et éducation est au cœur des débats que suscite l'application des résultats neuroscientifiques dans les salles de classe. « Neurosciences de l'éducation », « esprit, cerveau et éducation » ou encore « neuroéducation », le vocabulaire ne manque pas pour désigner cette « jeune science » dont l'objectif est de mieux faire connaître le cerveau et les processus cognitifs qui lui sont attachés. La fascination qu'exercent les images du cerveau, les animations 3D,... engendrent malheureusement de nombreux malentendus. La « neurophilie » a pour origine l'attraction du public pour toute information contenant des éléments neuroscientifiques, ce qui entraîne parfois de mauvaises interprétations des résultats de recherche, appelées ici « neuromythes ».

Au cœur de domaines très divers comme la biologie, la psychologie, la médecine, l'informatique, la sociologie ou la philosophie, les études sur le cerveau apportent des éléments de réponse aux mécanismes de construction des connaissances par les apprenants, des pistes de recherche sur l'origine de certains troubles de l'apprentissage,... Mais quels sont leurs véritables apports au monde éducatif ? Peut-on demander aux neurosciences de déterminer des méthodes efficaces d'enseignement ? Comment et dans quelles conditions peut-on expérimenter ces théories sur un public d'apprenants et quelles sont les limites des techniques de neuro-imagerie dans le contexte d'une salle de classe ? La connaissance anatomique du cerveau suffit-elle à expliquer les processus mentaux liés à l'apprentissage ? C'est à ces questions que tente de répondre ce dossier dans lequel est présenté un aperçu des travaux de recherche sur la « place du cerveau à l'école ».

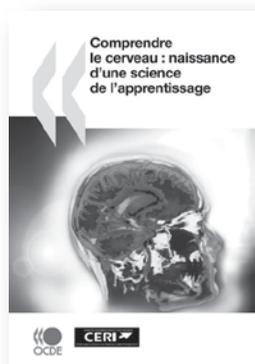
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf>

DELLA CHIESA Bruno (sous la dir. de), **Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage**, OCDE, 2007, 277 p.

Ce rapport constitue un panorama synthétique des recherches sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau. Il ne propose pas de solutions simplistes, ni ne prétend que les neurosciences aient réponse à tout. En revanche, il constitue un état des lieux objectif des connaissances au carrefour des neurosciences cognitives et de l'apprentissage. En lien avec l'état des débats et des résultats de recherche engrangés au moment de sa rédaction, le rapport confirme différents apports : la plasticité du cerveau tout au long de la vie ; l'importance d'adopter une approche globale qui tienne compte des liens étroits entre bien-être physique et intellectuel, et qui ne néglige pas l'interaction entre aspects émotionnels et cognitifs ; l'existence de différences dans la façon dont enfants et adultes gèrent le langage au niveau cérébral ; les caractéristiques propres de chaque langue qui nécessitent l'activation de structures cérébrales spécifiques pour l'acquisition de la lecture ; la synergie entre biologie et expérience pour l'acquisition de la numératie comme de la littératie ; la supériorité des méthodes qui permettent d'apprendre de façon détaillée, précise et réfléchie sur celles qui cherchent à identifier des résultats exacts ou inexacts, ce qui va dans le sens des idées qui sous-tendent l'évaluation formative.

Ce rapport indique également des pistes à explorer. L'ambition des auteurs est d'encourager le dialogue entre les éducateurs et les chercheurs en neurosciences. Il s'agit de voir ce que chacun peut apporter à l'étude du processus d'apprentissage. Loin d'un scientisme dogmatique, les conclusions, présentées comme provisoires, sont prudentes et nuancées.

En ligne : http://revue.sesamath.net/IMG/pdf/Comprendre_le_cerveau_2007.pdf



STANISLAS DEHAENE

LES NEURONES
DE LA LECTURE



préface de
Jean-Pierre Changeux



DEHAENE Stanislas, **Les neurones de la lecture**, Odile Jacob, 2007, 482 p.

Du rôle de l'œil au rôle du cerveau, qui doit rassembler et recomposer les fragments de mots mis en éclats par la rétine afin de les décoder, cet ouvrage s'attache au processus de la lecture des mots – les mots pris isolément ! – d'un point de vue uniquement fonctionnel.

Stanislas Dehaene reconnaît que deux voies de lecture coexistent et sont activées simultanément chez le lecteur confirmé. Et qu'aucune des deux ne peut suffire à elle seule pour avoir une lecture efficace. La première est la voie phonologique, celle qui permet la conversion graphème-phonème. L'autre voie, qui donne l'accès au sens, est la voie lexicale qui repose sur le stockage de dizaines de milliers de mots rassemblés dans un lexique mental à plusieurs entrées (orthographique, phonologique, grammaticale et sémantique). Mais selon lui, l'apprentissage de la lecture doit nécessairement privilégier la première voie et se centrer sur la traduction des lettres en sons via la procédure de conversion graphème-phonème. Car, dit-il, l'identification des lettres et des graphèmes, si elle demande initialement plus d'efforts, donne de meilleurs résultats à moyen et long terme. Exit donc la méthode globale...

Dans son ouvrage, Stanislas Dehaene défend aussi la thèse du « recyclage neuronal ». L'écriture étant une invention « récente » (elle date d'il y a environ 5.000 ans), pour intégrer la lecture, le cerveau humain, étroitement encadré par de fortes contraintes génétiques, a dû s'appuyer sur des mécanismes cérébraux anciens disposant d'une marge de plasticité suffisante pour parvenir à se reconvertir à ce nouvel usage. De même, au cours de l'acquisition de la lecture, nos circuits neuronaux, conçus initialement pour la vision ou la reconnaissance des visages, doivent se recycler pour arriver à déchiffrer l'écriture.

> Du même auteur (ou sous sa direction), également en prêt à notre centre de documentation : **La bosse des maths**, Odile Jacob, 2003, 369 p. ; **Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe**, Odile Jacob, 2011, 160 p.

FOUCAMBERT Jean, **N'insistez pas Stanilassss !**, in *Les Actes de Lecture*, n°101, mars 2008, pp. 28-44

Même si l'auteur considère que la partie centrale du livre *Les neurones de la lecture* de Stanislas Dehaene est d'un réel intérêt et que ce qui y est présenté « peut souvent s'intégrer, en l'état, dans une réflexion et des recherches sur la lecture », il critique sévèrement l'extrapolation des hypothèses issues des recherches en neurosciences aux sciences de l'éducation. En effet, la lecture est un processus bien trop compliqué que pour « tirer des conclusions pédagogiques définitives » à partir d'une observation expérimentale des réactions du cerveau à des stimulus, « moments initiaux et observables de cette activité 'complexe' qui vise à attribuer du sens à un message écrit ». À cette généralisation scientifique trop réductrice, Jean Foucambert va opposer une autre conception : « Même par distraction, la lecture est un dispositif exigeant de questionnement qui avance, d'un empan au suivant, par réajustement (non conscient) des scénarios nécessaires au prélèvement prochain d'indices graphiques attendus pour leur pertinence lexicale et syntaxique escomptée. La prise d'informations nouvelles est sélective : elle s'organise depuis les informations précédentes confrontées à nos multiples 'encyclopédies' alertées et à notre expérience acquise du déroulement du langage écrit. On peut faire l'hypothèse qu'il y a bien deux 'voies' simultanées dans la lecture : l'une descendante, proactive, armant le regard ; l'autre montante, réactive, répondant à cette attente flottante pour la faire évoluer. Dans cette perspective (hypothèse ?), la compréhension du texte n'est pas le produit de la lecture mais le processus même qui la dirige : l'enchaînement dynamique des variations instantanées de l'horizon d'attente graphique, lors de chaque nouvelle fixation. » (p. 41). Et l'auteur de l'article de conclure : « C'est l'élucidation de ces processus interactifs qui est désormais la prochaine étape de la recherche. » (p. 44).

En ligne : www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL101/AL101p028.pdf



STORDEUR Joseph, Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie, De Boeck, Outils pour enseigner, 2014, 240 p.

L'auteur commence ici par expliquer la différence, en termes de processus biologiques sous-jacents, entre comprendre, apprendre et mémoriser. La compréhension de ces processus permet d'élaborer une pratique pédagogique cohérente au service de l'apprenant.

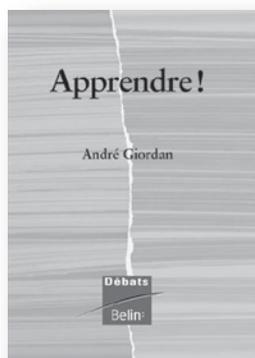
Dans la première partie de l'ouvrage, Joseph Stordeur expose quelques données de base à propos du fonctionnement neuronal dont il tire des hypothèses méthodologiques. Celles-ci doivent, selon lui, structurer l'apprentissage. Ainsi, les réseaux neuronaux ne deviennent fonctionnels que s'ils sont sollicités adéquatement, longtemps et souvent. Il s'agit de multiplier les répétitions dans un laps de temps court, d'allonger les séances, de banaliser et déculpabiliser l'erreur, de favoriser les évocations personnelles, de proposer des stratégies efficaces à ceux qui n'en ont pas, de verbaliser les expériences vécues, d'entraîner les apprenants à hiérarchiser, structurer et associer les informations pour les mémoriser. L'auteur invite les pédagogues à ne pas confondre le processus d'apprentissage avec la réalisation d'une tâche, l'acquisition de compétences avec une production. La seconde partie, quant à elle, approfondit quelques domaines spécifiques comme la perception, les représentations, le langage, la lecture, la numération, la motivation, en s'appuyant aussi sur des données de la recherche en neurosciences. Enfin, dans la troisième partie, l'auteur propose quelques démarches pédagogiques en cohérence avec les hypothèses dégagées, et qui font la preuve de leur efficacité dans les classes qui les pratiquent au jour le jour.

GIORDAN André, *Apprendre !*, Belin, Débats, 1998, 256 p.

Dans cet ouvrage, André Giordan redéfinit la notion de l'« apprendre ». Pour lui, l'apprenant ne peut apprendre que par lui-même au travers de ce qu'il sait en s'appuyant sur l'environnement qui lui est proposé. Il est non seulement acteur mais auteur de son apprentissage : apprendre, c'est transformer ses conceptions. Les enseignants et les formateurs doivent dès lors construire leur action pédagogique :

- en s'appuyant sur les conceptions de l'apprenant qui sont bien plus que de simples représentations ou images mentales, puisqu'elles font appel aux modes de raisonnement, aux réseaux de références et aux signifiants variés directement issus du vécu et influencés par les multiples environnements quotidiens, sans oublier les aspects affectifs ;
- en pensant l'apprentissage comme une transformation du savoir, comme un processus simultané de déconstruction-reconstruction des conceptions, où l'ancien savoir se transforme et ne cède la place au nouveau que lorsque celui-ci apparaît comme périmé à l'apprenant ;
- en introduisant une perturbation cognitive, une sorte de dissonance qui va heurter la conception initiale de l'apprenant, ouvrant une brèche qui va conduire à reformuler le savoir pour limiter la dissonance ;
- en soutenant l'apprenant dans ce passage d'une conception à une autre, passage qui peut entraîner un fort sentiment d'insécurité (barrière psychologique) ;
- en favorisant au maximum la stabilisation du nouveau savoir pour éviter un retour vers l'ancienne conception. La confiance de l'apprenant dans ce nouveau savoir va dépendre de trois facteurs : le caractère opératoire du savoir, la validation dont celui-ci fait l'objet de la part de la communauté à laquelle l'apprenant appartient (amis, parents, enseignants,...), l'attachement que l'apprenant porte à ce nouveau savoir (par exemple, la fierté qu'il en retire).

C'est l'ensemble de ce processus qu'André Giordan qualifie de « modèle allostérique de l'apprentissage », susceptible d'apporter de nouveaux éclairages sur l'apprendre et d'affiner notre compréhension de ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il apprend, en lien avec son environnement.



**CHIOUSSE Sylvie, Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001.
État des lieux et recommandations, OCDE, 2001, 151 p.**

Des méthodes pédagogiques pionnières aux plus récentes (transpositions et applications de diverses théories psychologiques), l'ouvrage met en lumière différents aspects de l'apprentissage jugés incontournables. Si les pédagogies se sont émancipées (valorisant de plus en plus le cognitif sur le transmissif), il n'y a en fait pas tant de différences entre la pédagogie (science de l'éducation des enfants) et l'andragogie (science de l'éducation des adultes). L'élève, le formé ou l'apprenant, quel que soit le nom qu'on lui donne, est le plus souvent désormais au centre des préoccupations et des méthodes d'apprentissage. Cet intérêt pour celui qui apprend – plutôt que pour ce qui lui est enseigné – modifie largement la relation pédagogique ou andragogique, et donc les méthodes mises en œuvre pour enseigner et pour apprendre à apprendre. Une fois la situation de l'apprenant prise en considération – son histoire, son parcours personnel et professionnel, ses capacités, compétences particulières et motivations –, interviennent aussi, nécessairement, toute une série d'autres éléments inhérents au processus d'apprentissage lui-même et auxquels il est nécessaire de s'attacher : la relation pédagogique et l'influence de l'attitude du formateur sur les apprenants, la prise en compte des styles cognitifs et des styles d'apprentissage de l'apprenant, le contexte d'apprentissage, etc.

Ce document propose une synthèse des questions liées à la façon dont les adultes apprennent, au moyen de les motiver et aux aménagements institutionnels qui doivent être pensés en lien avec la réalité et les besoins des adultes en formation. Une liste de quelques 70 recommandations et bonnes pratiques en constitue la conclusion.

Téléchargeable sur notre catalogue en ligne : www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=5&record=19110996124919381789

DUMONT Hanna, ISTANCE David, BENAVIDES Francisco (éds), **Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique**, OCDE, 2010, 360 p.

Que savons-nous de la façon dont nous apprenons ? Quelle influence les motivations et les émotions ont-elles sur l'apprentissage ? Dans quelles circonstances le travail en groupe, l'évaluation formative ou les pédagogies par projet donnent-ils les meilleurs résultats ? Qu'en est-il de l'apprentissage à l'aide des technologies et de l'apprentissage au sein de la famille ou de la communauté ?

Pour répondre à ces questions, cet ouvrage, qui réunit les apports de la recherche sur l'apprentissage et de diverses applications éducatives, retrace l'évolution des conceptions de l'apprentissage et aborde la nature de l'apprentissage, notamment sous les éclairages fournis par les perspectives cognitives, émotionnelles et biologiques. Il donne également des orientations et propose des moyens d'amorcer le changement. Ainsi, la synthèse qui conclut le document dégage sept principes fondamentaux de l'apprentissage et analyse leurs implications : les apprenants au centre de l'apprentissage ; le caractère social de l'apprentissage ; les émotions comme étant inhérentes et déterminantes de l'apprentissage ; la reconnaissance des différences individuelles ; un apprentissage stimulant pour tous et qui tire tous les apprenants vers le haut ; une évaluation de l'apprentissage qui accorde une place privilégiée à l'évaluation formative ; la construction de connexions horizontales entre domaines de connaissance et disciplines, mais aussi avec la communauté et le monde.

En ligne : www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr#.WMv0J2hFe70#page110

> Également en ligne un **Guide du praticien** (12 p.) qui constitue un résumé de *Comment apprend-on ?* : www.oecd.org/edu/cei/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.FR.pdf





CARRÉ Philippe, *De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes*, in *Revue française de pédagogie*, n°190, 1^{er} trimestre 2015, pp. 29-40

Partant du constat qu'apprentissage et formation ne sont pas synonymes, l'auteur cherche à confirmer la priorité de l'apprendre dans la compréhension des faits de formation et dans la recherche d'efficacité des pratiques. Pour ce faire, il tente une synthèse de ce que représente la notion d'apprentissage en formation d'adultes et brosse un aperçu des grandes bases théoriques, avant d'en retenir les dimensions essentielles du point de vue cognitif, conatif et des stratégies d'autorégulation (processus par lesquels les apprenants gèrent systématiquement leurs pensées, leurs émotions et leurs actions en vue d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage). En conclusion de cette synthèse, l'auteur confirme la priorité à accorder, dans la compréhension et l'optimisation des apprentissages des adultes, à l'activité de l'apprenant, que ce soit sous l'angle des interactions sociales, des connaissances préalables, des motivations, des pratiques d'autorégulation... Toutefois, cette capacité de l'apprenant à agir sur son apprentissage, même si elle est première dans le processus, est limitée par le tissu social, organisationnel et politique qui l'enserme, ce qui donne au contexte d'apprentissage un rôle également déterminant.

Cet article est donc une synthèse (très condensée) des conceptions de l'apprentissage et une réflexion stimulante sur le cadre conceptuel d'une psychopédagogie des adultes. Attention cependant à ne pas oublier que le poids du social sur l'apprentissage n'est pas uniquement le fait du contexte mais que l'apprenant est lui-même en partie produit socialement (origine sociale, position actuelle dans les rapports sociaux, etc.) et que la formation elle-même se construit dans un rapport social.

FAULX Daniel, DANSE Cédric, Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?, De Boeck Supérieur, Guides pratiques, 2015, 318 p.

Comment aider les autres à apprendre et à se développer ? Telle est la question centrale de cet ouvrage qui propose un ensemble de théories et de concepts éclairants pour la pratique formative, ainsi que des méthodologies et outils applicables en situation, le tout illustré par des exemples concrets puisés dans des formations à caractère technique, à visée psychosociale et relationnelle, visant le développement personnel, ou à orientation politique, culturelle, sportive,...



La première partie décrit les quatre gammes d'effets induits par une formation et comment le formateur peut penser son action en conséquence. La deuxième partie présente les grands déterminants de l'action pédagogique. Ce modèle conceptuel, constitué de six paramètres, balise l'ensemble des ressources qui sont à la disposition du formateur pour générer les effets souhaités. La troisième partie traite de l'art et de la manière de réaliser un discours pédagogique (méthode transmissive) susceptible de stimuler les auditeurs (les apprenants) et de leur permettre d'être actifs dans leur apprentissage. La dernière et quatrième partie porte sur les stratégies d'animation de groupe qui peuvent être déployées dans le cadre des pédagogies expérientielles (pédagogies fondées sur l'action). Un ensemble de fiches sont proposées en fin de volume pour outiller l'intervenant.

Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Centre de documentation du Collectif Alpha :
rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles
tél : 02 540.23.48 – courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Les revues sont à consulter sur place.
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

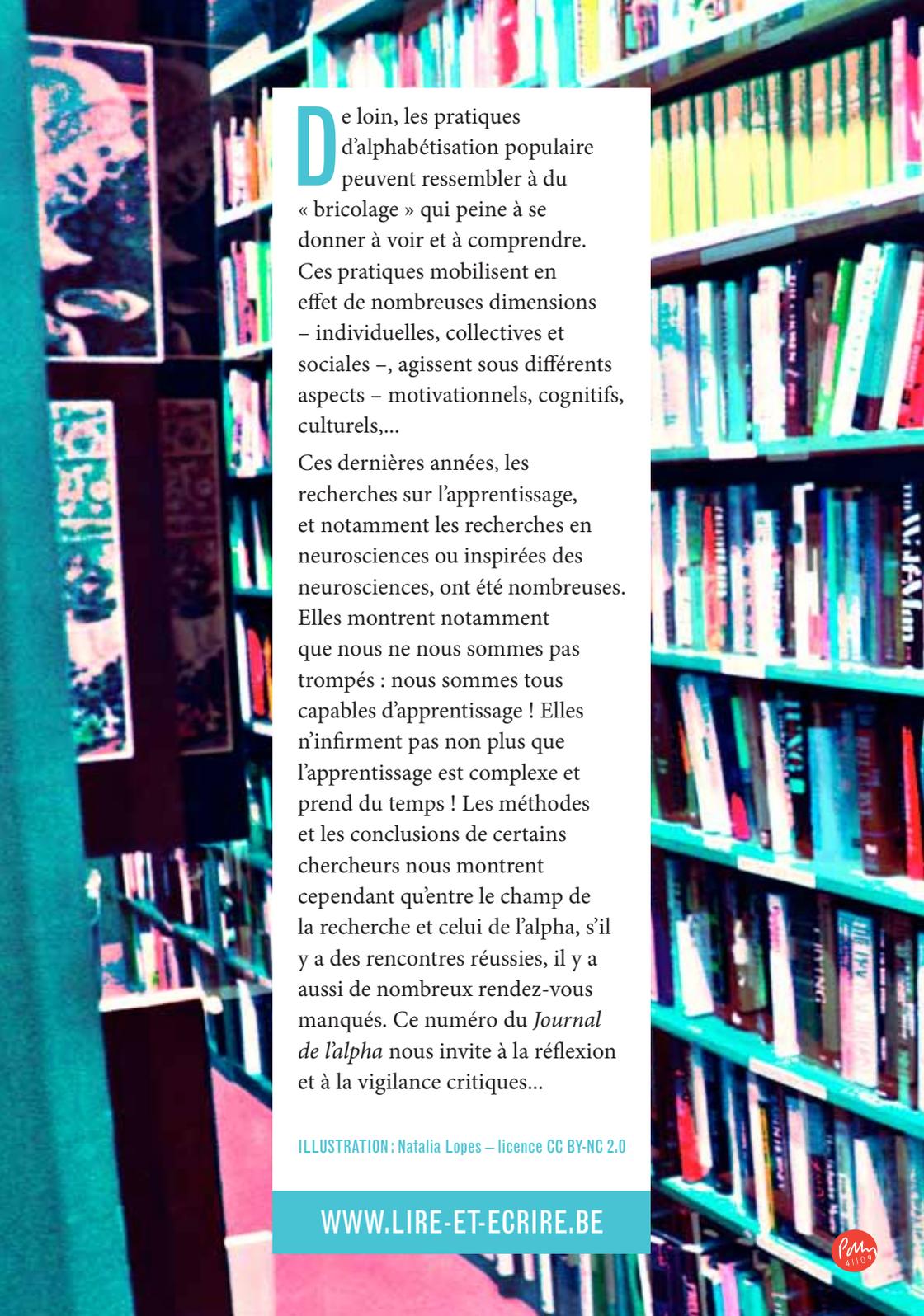
Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen



**FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**



**UNION EUROPÉENNE
Fonds social européen**



De loin, les pratiques d'alphabétisation populaire peuvent ressembler à du « bricolage » qui peine à se donner à voir et à comprendre. Ces pratiques mobilisent en effet de nombreuses dimensions – individuelles, collectives et sociales –, agissent sous différents aspects – motivationnels, cognitifs, culturels,...

Ces dernières années, les recherches sur l'apprentissage, et notamment les recherches en neurosciences ou inspirées des neurosciences, ont été nombreuses. Elles montrent notamment que nous ne nous sommes pas trompés : nous sommes tous capables d'apprentissage ! Elles n'infirment pas non plus que l'apprentissage est complexe et prend du temps ! Les méthodes et les conclusions de certains chercheurs nous montrent cependant qu'entre le champ de la recherche et celui de l'alpha, s'il y a des rencontres réussies, il y a aussi de nombreux rendez-vous manqués. Ce numéro du *Journal de l'alpha* nous invite à la réflexion et à la vigilance critiques...

ILLUSTRATION : Natalia Lopes – licence CC BY-NC 2.0

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE