

« Apprendre à apprendre »

Définition : Apprendre à apprendre c'est **aider** les élèves pour qu'ils réussissent à **apprendre** :

○ **Quel sens** donnez -vous au **mot aider** ?

Bien expliquer, donner, transmettre un savoir adapté, faire à la place de l'autre, encadrer, contrôler, évaluer, récompenser, soutenir, écouter, rassurer, se mettre à la disposition des élèves, fournir des matériaux, être une personne-ressource, proposer une série d'exercices, mettre les élèves face à une situation problème, donner des contre exemples, connaître les difficultés des élèves, être un modèle, etc.

○ **Quel sens** donnez-vous au **mot apprendre** ?

Recueillir des renseignements, mémoriser une somme de connaissances, se cultiver, choisir des informations, progresser par rapport à un savoir antérieur, comprendre, avoir confiance en soi, entrer en interaction avec l'environnement, affronter les difficultés, se questionner, résoudre un problème, dépasser des obstacles, inventer, s'approprier, mettre en relation, produire, réorganiser ses connaissances antérieures, etc.

La mémorisation :

Nous **n'avons plus à mémoriser** des listes de numéros de téléphone mais il faut en permanence retenir de nombreux mots de passe. Nous pouvons retrouver facilement des informations sur internet mais il faut mémoriser nombre de savoirs pour pouvoir les gérer : y **accéder, les hiérarchiser, les vérifier, les mettre en relation et argumenter.**

On n'utilise pas le millième des capacités de notre cerveau ! Autant prendre conscience des mécanismes de la mémoire et prendre conscience de nos facultés.

Comment **entraîner** la mémoire ? Comment la conserver le plus longtemps possible ?

Idées fausses à dépasser :

-**mémoriser** ce n'est pas **apprendre par cœur** : c'est d'abord penser à l'importance de ce que l'on mémorise donc **avoir le désir** de le faire. C'est ensuite **comprendre** ce que l'on veut mémoriser, on retient plus facilement quelque chose que l'on comprend.

-**la place n'est pas limitée** : plus on mémorise, plus on peut mémoriser, plus on fait travailler la mémoire, plus elle est entraînée et efficace.

-**dormir** n'est **pas une perte de temps** : on mémorise aussi pendant la nuit le cerveau réorganise alors les informations reçues pendant la journée.

-Il n'y a **pas une façon unique** de mémoriser : il y a des manières très différentes, on peut **chercher à connaître sa propre façon** pour la **valoriser** puis s'exercer aux autres.

Certains ont besoin de **mettre des images** sur ce qu'ils veulent retenir, ou de visualiser la page, d'autres de **se raconter les idées** ou de dire à voix basse , de **mimer** avec le corps en **associant les idées** avec **le mouvement**.

Des liens en terme d'association de genres, d'idées, de catégorisations permettent de reconstituer un ensemble assez complet de mots. L'analyse des stratégies de mémorisation montre à quel point elle sont diversifiées. Bien que différents ces cheminements cognitifs n'en sont pas moins efficaces.

Les profils cognitifs :

Visuel
Auditif
Kinesthésique

La différenciation **auditif/visuel** est bien connue mais il existe un grand nombre d'autres couples fonctionnant de la même manière.

Apprendre par cœur une liste de mots **ne sert pas à rien**, la mémoire lexicale stocke la **forme sonore et écrite** des mots, la mémoire sémantique stocke le sens des mots. Les règles, les formules, le vocabulaire, les dates doivent être appris par cœur, c'est le seul moyen de construire sa **mémoire lexicale**. Pour toutes les autres connaissances, **comprendre est l'essentiel pour apprendre**. Mais la mémoire sémantique est plus **résistante** que la mémoire lexicale : plus on **analyse profondément ce que l'on apprend, mieux on le retient**.

Les 7 profils d'apprentissage pour prendre en compte la diversité des élèves et faire varier les formes de travail (l'intellectuel, le dynamique, l'aimable, le perfectionniste, l'émotionnel, l'enthousiaste, le rebelle) . (voir la bibliographie)

4 pièges à éviter :

- s'enfermer** dans des stéréotypes
- Simplifier** de manière abusive car ces repères sont en interrelations étroites
- Croire** que **tous les profils se valent** si certains présentent des avantages, d'autres constituent de **véritables obstacles** que les élèves devront surmonter
- Faire fonctionner les élèves dans des **techniques qui leur conviennent** pour accentuer la **rentabilité** de leur travail. C'est une vision à court terme. Il serait plus judicieux de **travailler les qualités opposées**.

Les moyens mnémotechniques :

Ils permettent **de retenir** plus facilement des **données ponctuelles**, dans la mesure où l'essentiel du message est compris. Ils sont utiles aussi pour retrouver plus facilement l'information mise en mémoire. Les meilleurs moyens mnémotechniques sont ceux que **l'on se crée soi-même**.

Un enseignant plutôt auditif proposera, **sans y prendre garde**, un type de travail fondé sur cette approche : il ne comprendra pas forcément que certains élèves réussissent mal à utiliser les méthodes qu'il préconise puisque pour lui ça marche ! Il est donc important que **chacun (maître et élève)** se connaisse à ce niveau. Plutôt que de rester relativement enfermé dans leur méthode, il est intéressant que les enseignants s'efforcent de **varier les outils** qu'ils utilisent, les productions qu'ils demandent.

Mettre en place une pédagogie différenciée :

Il s'agit de mettre les élèves dans des **situations d'apprentissages complexes** ou d'insister sur les mises en relation des différentes connaissances abordées. Faire **des pauses structurantes**.

Il est important de ne pas faire travailler chaque élève avec uniquement les méthodes qui lui conviennent, il est important qu'il puisse **s'approprier les autres stratégies**. On peut différencier son enseignement dans l'espace et le temps : l'ensemble pourra porter sur les structures, les méthodes, les outils et les contenus. Toute approche de différenciation doit nécessairement tenir compte de deux idées : il faut que **l'élève soit pris en compte** pour ce qu'il est réellement et c'est lui qui doit **construire son propre savoir**.

Si les mécanismes fondamentaux, à la base de la construction des savoirs, sont pour tous à peu près les mêmes. **Les stratégies** que chacun met en place pour y parvenir **sont personnelles**.

Un point souvent **négligé** est la **diversité des représentations** mentales, des conceptions se rapportant aux **contenus d'enseignement** ainsi qu'aux **méthodes** pour les expliquer.

Pour faire simple, la pédagogie différenciée est : toute forme pédagogique qui **propose une diversité de situations**, de techniques, d'outils pour permettre à chacun **d'atteindre les mêmes objectifs** ou un certain nombre d'objectifs communs. La diversité ne doit pas être considérée comme un fardeau, un obstacle, un handicap, mais comme **une source dynamique pour les apprentissages**.

Quelques repères pour mettre en place une pédagogie différenciée :

Il ne faudrait **pas croire** qu'il s'agit de proposer à chacun **des situations de travail différentes** sur des **thèmes différents**. Il s'agit plutôt de trouver, à un moment donné **des variations** permettant à chacun de pouvoir suivre, au moins en partie son propre chemin pour **atteindre des objectifs communs** ou complémentaires.

Néanmoins les **plans de travail individualisés** n'empêchent pas les élèves d'aller dans le même sens.

Si ceux qui apprennent sont tous différents, cela **ne signifie pas** qu'il faille proposer au sein de la classe **autant de méthodes** qu'il y a d'élèves. Mais n'adopter **qu'un type de stratégies** (celle qui conviennent au maître !) **handicape** sérieusement les élèves.

Analyser son profil cognitif d'enseignant en relation avec sa manière d'enseigner permet de déterminer quels sont les élèves qui pourraient avoir des difficultés par rapport à vos choix.

Différencier oui, mais comment ?

Utiliser systématiquement ces variables dans ses séances, ses séquences d'apprentissage.

Quatre pistes possibles pour différencier :

Trois pour des situations collectives :

- par les **procédures**,
- par les **ressources et les contraintes**,
- par les **rôles**

Une pour le travail individualisé

➤ par la **tâche**

○ **Les procédures :**

Une même situation problème où chacun répondra avec sa propre solution. Lors de la mise en commun les échanges, **l'analyse des erreurs** se substituera à une correction collective où une seule « bonne » réponse magistrale sera recopiée.

○ **Ressources et contraintes :**

Adapter la situation commune aux capacités et aux **besoins d'apprentissage des élèves** en choisissant :

Les ressources disponibles ; aide, outils de références rendus accessibles ou non, recours aux dictionnaires, à certaines fiches-guides, aux autres outils référentiels de la classe : cahiers de règles, sous-mains, etc.

Les contraintes imposées : temps d'exécution, support utilisés : ardoise, cahier de brouillon, cahier de brouillon+ cahier du jour, etc.

○ **Rôles :**

Les élèves jouent des rôles différents **en fonction de leur compétence** et de leur besoin d'apprentissage.

○ **Tâches** : c'est le **contenu** même des activités qui est là, différent. Celles ci seront donc choisies par le maître en fonction des objectifs d'apprentissage visés. Elles distribueront des situations de découverte ou de recherche, de structuration, d'entraînement ...

Les élèves ne travaillent pas tous sur la même activité ni forcément la même discipline. Les activités sont proposées en fonction des besoins identifiés des élèves ou en fonction des projets personnels. Il est nécessaire que ce type de travail ne soit pas généralisé mais **intégré dans un dispositif coopératif** ou à tout le moins les interactions avec le groupe sont activées.

Un exemple : apprendre les tables de multiplication

Les enseignants utilisent **différentes techniques d'apprentissage**. Celles-ci se déploient **autant pour la compréhension** de celle-ci que **pour la mémorisation** des résultats. On notera l'importance de faire valoir **la commutativité**, des moyens mnémotechniques ou de reconstitution. (ex : 2 suites numériques l'une en face de l'autre dont la deuxième est en ordre décroissant pour reconstituer les résultats de la table de 9). Un certain nombre de pratiques font état **de l'identification des résultats déjà connus et automatisés** par les élèves (table de 1, de 10, de 2) pour **réduire le nombre de résultats** à mémoriser. Un travail de **communication avec les parents** sur les stratégies qui aident les enfants à apprendre leurs tables peut être envisagé. Ainsi, il est possible de leur montrer que l'on peut **sortir de la ritournelle** des tables dans l'ordre. Par exemple donner un résultat pour y associer un ou plusieurs calculs.

En fait il n'y a que 36 résultats à apprendre. De même on peut identifier les résultats « sympathiques » ou « antipathiques ». Pour ces derniers on associera à chaque fois des stratégies de chacun pour les retrouver.

Quels sont les obstacles à l'apprentissage ? :

Apprendre ce n'est pas seulement **mémoriser** mais il est nécessaire de **comprendre** pour **réutiliser** son savoir.

Comprendre : sortir de la logique de résultat/production pour favoriser une logique d'apprentissage, de construction, de reconstruction, de cheminement. Ce qui a été étudié en profondeur est mémorisé de manière plus solide. Le registre de **la clarté cognitive** dans la perspective d'E. BAUTIER affirme la nécessité de lever les implicites souvent présents dans les situations d'apprentissage. Ces implicites recouvrent les attentes du maître et plus encore les attentes institutionnelles et scolaires. Enfin les « **savoirs ignorés** » le sont le plus souvent car les élèves ne peuvent faire les liens entre **l'activité** que le maître propose et la **discipline** qui la contient. La **réussite aux exercices** est confondue dans les représentations des enfants et parfois des familles avec **l'acte d'apprendre**. Les liens avec ce à quoi le travail dans sa finalité, son utilité, sociale, pratique, mis en jeu renvoie, ne sont pas explicités

On apprend plus facilement ce qui **correspond à ses goûts** à ses choix et des questions qu'on se pose, si on a **confiance en soi** si on **se sent en accord avec celui qui engage l'apprentissage**, si on peut **partager** ses centres d'intérêts avec son entourage. Comprendre, mémoriser, **utiliser** et **partager**, **se tromper et dépasser l'erreur sont des procédures qu'il faut systématiquement entraîner pour favoriser l'ancrage des savoirs.**

Une réflexion sur la place du corps celui de l'élève, celui de l'enseignant aura toute son utilité si on ne la confine pas aux séances d'EPS.

L'organisation de l'espace dans la classe est aussi un registre souvent peu exploité. **Beaucoup d'incertitudes, de flottements voire de dysfonctionnements pourtant y sont liés.**

Le rôle des **parents reste déterminant. Les représentations des savoirs**, des apprentissages, des exercices du travail scolaires sont différentes en fonction des vécus de chacun, des classes sociales. Les mettre à plat, se donner les moyens de les parler avec les familles permet là encore de donner plus de chances à tous les élèves de construire des apprentissages solides.

Obstacle identifié	Tâches proposées	Remarques
L'élève ne sait pas utiliser les outils référentiels de la classe	Associer outils référent et recherches Sélectionner l'outil adéquat en fonction d'une recherche, d'un travail Identifier, rassembler, trier, classer, hiérarchiser les outils, les informations pour résoudre la tâche Formuler ensemble le « comment s'y prendre » pour répondre à la consigne, résoudre la tâche.	Type de supports : Affichages ; cahiers outils ; ouvrages de références ; sous-mains aide-mémoires ; répertoire ; carnets de littérature ; fiches-guides ; grilles de correction ou de relecture ; codes de correction, etc.

Animation pédagogique « Apprendre à apprendre »

Obstacle identifié	Tâches proposées	Remarques
L'élève ne mobilise pas de manière efficace les techniques d'apprentissage: <ul style="list-style-type: none"> . Mémoriser . . Copier . . Relire . . Corriger . Comparer 	Faire formuler par les élèves leurs représentations de la tâche : ce qu'il faut faire à leur avis pour réussir Faire exprimer par les élèves leurs méthodologies, les liens et les représentations qu'ils établissent et qui les aide à mettre en œuvre ces techniques Hiérarchiser les étapes des protocoles méthodologiques	Lister ces schémas mentaux pour les rendre accessibles aux élèves. Apporter des techniques expertes ; Permettre aux élèves de les choisir et les entraîner à les utiliser
Autour de la mise en œuvre des stratégies de résolution de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> . Lire et comprendre : . Ecrire . Etudier la langue 	Faire formuler par les élèves leur représentation de la tâche : ce qu'il faut faire à leur avis pour réussir Formuler ensemble le « comment s'y prendre » pour répondre à la consigne, résoudre la tâche Comprendre des stratégies utilisées par des élèves fictifs à partir d'exercices complétés, en justifiant les réponses Corriger des textes en explicitant les propositions orthographiques, syntaxiques, en les justifiant	

Le tableau ci-dessus décline à partir d'obstacles repérés des tâches que l'on peut proposer aux élèves pour les dépasser. Il concerne le **versant méthodologique**. Il convient pour le mettre en œuvre de construire des **séances décrochées**, spécifiques à partir des **besoins identifiés** des élèves. Pour autant il n'est pas toujours possible ni utile de systématiser ce type de séance. Par contre on peut **intégrer dans ses séances quotidiennes des temps spécifiques** qui viseront la structuration de compétences pour mieux apprendre. C'est ce qu'illustre le tableau ci-dessous. Cette structure permet de construire des séances qui intègrent des temps, des phases de travail qui éclairent la dimension « apprendre à apprendre » pour les élèves. On verra toute l'importance des temps d'ouverture, de fermeture qui scandent les séances en les ritualisant. De même le temps de l'entraînement y est dégagé dans toute sa spécificité.

Animation pédagogique « Apprendre à apprendre »

<p>TEMPS 1 Installation, ouverture de la séance, préparation à l'activité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur les hypothèses, les données de l'activité et de la tâche <i>Observation description des éléments matériels, émergence des représentations ou rappel de ce qu'il faudra faire, des règles de fonctionnement, de régulation, de prise de parole</i> • Recherche de la finalité disciplinaire de la tâche proposée <i>Ce que l'on prépare, saura mieux faire, utilisera pour savoir mieux lire, écrire, etc.</i> • Anticipation sur les conduites cognitives à employer <i>En faisant référence aux séances précédentes et ce qui y avait été formalisé lors du temps 3. Des notes précises peuvent être très utiles</i> • Planification <i>Annonce de la durée, du déroulement de la séance, etc.</i>
<p>TEMPS 2 Activité : travail individuel puis collectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps d'action individuelle : <i>Des essais / erreurs... vers le réussir / comprendre</i> • Temps de confrontation entre pairs <i>Observer, décrire interpréter les démarches pour essayer de les comprendre, comparer les stratégies, les résultats, les réalisations</i> • Temps collectif : - <i>Identification des stratégies mises en oeuvre dans l'activité</i> - <i>Repérage par l'enfant des obstacles notionnels et des compétences cognitives mobilisées ou à mobiliser</i>
<p>TEMPS 3 Formalisation, conceptualisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps d'appropriation, de consolidation - <i>verbalisation, explicitation et formalisation des stratégies mises en oeuvre dans l'activité</i> - <i>rédaction de règles, de formules, de méthodes, de résumés sous forme d'affiches collectives, ou de trace individuelle</i>
<p>TEMPS 4 Le temps de d'entraînement puis le temps de l'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>entraînement, mise en « application » des stratégies dégagées adaptées aux obstacles</i> Remarques : - <i>ce temps de travail peut être l'occasion de séances spécifiques sous des formes plus ou moins autonomes, sans recours à l'adulte avant validation de la tâche mais avec recours possible à des outils référentiels.</i> - <i>on ne peut s'entraîner que sur des choses que l'on a déjà appris à faire pour les exécuter plus vite, en faire plus, ou les faire de manière plus autonome. (voir ci-dessous le texte sur les exercices)</i> - <i>l'aboutissement du travail d'entraînement est la phase d'évaluation. Celle-ci peut se situer à des moments différents en fonction des élèves qui pour certains ont besoin de plus ou moins d'entraînement.</i> - <i>Il ne peut y avoir confusion entre entraînement et évaluation au risque de ne pas permettre les procédures d'essais et d'erreurs nécessaires à la structuration des apprentissages.</i>
<p>TEMPS 5 bilan, mise en perspective et fermeture de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en regard par rapport au projet initial d'apprentissage <i>Reprise de la tâche annoncée et comparaison avec les réalisations effectives, retour sur les réussites, les difficultés, les obstacles.</i> • Rappel ou généralisation de principes, de « règles » <i>Relecture et mise en mémoire des stratégies formalisées</i> • Transpositions <i>Rebonds sur ce que l'on fera la prochaine fois, ce à quoi nous a servi cette séance et à quelle autre activité elle peut être utile ou transposée</i>

UNE CONCEPTION DES EXERCICES

A partir d'un texte produit par l'Association Française pour la Lecture (A.F.L.)

L'exercice est conçu ici comme **une séquence d'activité destinée à s'exercer**, au sens où on dit qu'un pianiste, un équilibriste s'exerce : une séquence destinée à acquérir de la vélocité, de l'adresse, de l'efficacité, de l'aisance. L'exercice est un moment d'entraînement afin **d'automatiser des processus** qui, lors de leur constitution, requéraient un fort investissement conscient. L'exercice est donc dans le **refaire**, non dans le faire : il n'a pas pour fonction de résoudre un problème nouveau mais de **systematiser un processus** préalablement construit dans d'autres conditions.

À l'école, l'exercice correspond le plus souvent à **l'intériorisation** par l'individu d'un **savoir-faire élaboré collectivement**, avec l'aide de l'adulte, par le groupe de pairs auquel il participe. Cette intériorisation ne procède pas de la répétition mécanique mais de la recherche d'un nouvel équilibre global. L'exercice se situe alors prioritairement dans ce que Vygotski appelle « **la zone proximale de développement** », celle où il devient possible demain de **savoir faire tout seul** ce qu'on est parvenu aujourd'hui à réussir dans et par le groupe, celle de l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration. Cette définition de l'exercice comme **étape constitutive du processus d'apprentissage** (et non comme dispositif d'application ou de contrôle) entraîne plusieurs conséquences :

Lorsqu'un exercice est **proposé individuellement** à un élève, il a déjà été « **résolu** » **collectivement** avec sa participation.

De ce fait, **l'objectif n'est pas de trouver la réponse** mais d'exercer **seul** le moyen d'arriver à la réponse qui est nécessairement « connue ».

L'exercice doit **proposer des aides** afin de permettre à l'apprenti de réussir seul ce que jusque-là il a fait avec d'autres.

Un exercice où on échoue n'exerce rien et il faut alors revenir sur la recherche collective de la solution.

L'évaluation d'un exercice ne porte pas sur le résultat mais sur la manière d'y parvenir, c'est-à-dire sur la nature et le nombre des recours et apports extérieurs encore nécessaires pour aboutir, et non, répétons-le, sur le fait d'aboutir.

Un exercice doit pouvoir être refait, non jusqu'à ce qu'il soit réussi puisqu'il doit l'être dès la première fois, mais **jusqu'à ce que son effectuation satisfasse à des critères d'autonomie et de vélocité dont l'enseignant décide**.

Ce principe de répétition donne parfois à craindre aux enseignants qui y voient la possibilité pour l'élève de reproduire par imitation un processus extérieur sans avoir besoin de l'intégrer. Pourtant, rappelle Vygotski, l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles, en passant juste de ce qu'il sait déjà faire collectivement à ce qu'il ne sait pas encore faire seul. Aussi il n'y a pas de risque, sans avoir rien appris du jeu d'échec ou de tennis, qu'il gagne des tournois, simplement en imitant un grand maître !

L'enseignant doit pouvoir observer, d'une passation à l'autre, que le recours aux aides et le temps d'effectuation diminuent **et intervenir**, dès qu'il y a stagnation, pour **refaire le chemin avec l'élève** en difficulté en lui demandant **d'explicitier** son cheminement.

De même que l'exercice est introduit individuellement après une résolution collective, **il s'achève**, symétriquement, **par un retour réflexif des membres du groupe** sur la confrontation des processus apparemment divers de résolution.

D'autres exemples de ressources pratiques :

Apprendre une leçon :

Demander d'apprendre une leçon en classe sans autre consigne si ce n'est qu'une interrogation non notée suivra. De même les objectifs poursuivis seront précisés : **prendre conscience de se construire une méthode de travail** efficace et rapide.

L'analyse de l'interrogation permettra de **formuler les diverses stratégies** qui ont conduit à des réponses erronées et celles qui répondaient aux attendus.

Définition d'un projet : **améliorer nos performances** pour apprendre des leçons.

Chaque proposition est analysée selon leur intérêt. Les techniques retenues seront successivement **testées**. Les discussions permettront de prendre en compte les réactions de chacun.

Une **synthèse individuelle** pourra être élaborée. Ce que je sais déjà faire et que je conserve, ce que j'ai essayé d'améliorer, ce que j'adopte.

Cette synthèse pourra être **communiquée au parents** afin qu'il puissent aider leurs enfants à apprendre leurs leçons. Cette liaison sera favorisée dans le cadre de réunion d'information sur la procédure.

Apprendre à se concentrer :

30 secondes, avant de se mettre au travail :

Se représenter la tâche à réaliser. S'imaginer en train de travailler sur cette tâche en particulier. Réfléchir au but du travail.

Qu'est-ce que **j'aimerais apprendre** de ce cours ?

Qu'est-ce que je **vais faire** de ce cours ?

Qu'est-ce que **j'ai retenu** des leçons précédentes ?

Animation pédagogique « Apprendre à apprendre »

Qu'est ce que **le prof attend** de ce travail ?

A **quel point** dois-je être particulièrement **attentif** ?

... etc.

30 secondes, après le cours pour faire le point sur ce qui a été appris :

C'était sur quoi ? **Le thème** général ?

Quels étaient les 2 ou 3 **points essentiels** à retenir

Qu'est-ce que **je n'ai pas compris** et ce que je voudrais approfondir

Prendre conscience de la place du corps dans les apprentissages :

Prendre en compte cette composante dans sa **démarche d'enseignement** est **nécessaire** aussi pour aider les élèves à construire les savoirs.

Nous observons régulièrement qu'il existe **une relation entre un état du corps** de l'enfant dans la classe et **l'efficacité de ses apprentissages**.

On peut émettre l'hypothèse **qu'un élève plus disponible** dans son corps se révélerait **plus efficace** dans l'acte d'apprendre.

Pour cela il faut **savoir observer le corps** de l'élève. Les modifications musculaires et la **surcharge** entraînent une **faiblesse** de la **concentration** : plus une élève paraît crispé, noué, tendu dans les activités scolaires, plus il semble **dépenser inutilement de l'énergie pour apprendre**.

Une disponibilité nécessaire pour mieux apprendre : une mise en jeu du corps **facilite** les gestes mentaux d'attention et de mémorisation. Ces **capacités diminuent** lorsque le corps est resté **trop longtemps assis**, position qui accentue beaucoup les crispations musculaires.

L'élève peut trouver un état **d'harmonie avec son corps** en :

-**déchargeant** son énergie,

-**déliant les articulations** pour diminuer les tensions parasites,

-**stimulant la respiration** et permettre les **bâillements, les soupirs, étirements...**

-retrouvant physiquement sa **verticalité**, son équilibre pour ancrer son propre corps dans la réalité de la classe

On peut proposer une **diversité de situations corporelles**. Répétées régulièrement et quotidiennement à différents moments de la journée, elles deviennent peu à peu **des habitudes qui s'institutionnalisent** dans l'espace de la classe. Ces **rituels** sollicitent les attitudes d'écoute, le respect des autres, indispensable à la création d'un climat de classe apaisé. Les rituels permettent de **prendre conscience de son corps**. Il est nécessaire de créer **des ruptures** dans les apprentissages : espace **entre deux séquences** d'apprentissage.

Il est important de s'interroger aussi sur **la place du corps de l'enseignant** dans la relation pédagogique : le corps du maître parle aussi aux élèves qui perçoit les **signes de la communication non verbale** qu'il lui transmet (expression, attitude, modulation de la voix, regards, rapport tactile aux élèves, proximité et distance...)

La relaxation est avant tout une prise de **conscience de sa propre détente**. Hors de cette prise de conscience, il ne peut être question de relaxation mais seulement de repos, de détente, de retour au calme, de rêverie, de sommeil.

La prise de conscience de son état, de sa détente, exige un **minimum de disponibilité**.

Animation pédagogique « Apprendre à apprendre »

Au-delà du seuil de nervosité et de fatigue, la relaxation devient impossible. Les enfants n'ont pas la même distanciation que les adultes vis à vis du moment présent : ils en sont mieux conscients et le vivent plus intensément. Ils ont besoin **de canaliser leur énergie vitale** et cela se passe notamment par le **contrôle du mouvement, du souffle et par le toucher** car ils sont très **kinesthésiques**.

Impact sur les apprentissages :

L'apprentissage et la stabilisation des acquis sous entend une **métacognition**, c'est à dire une **conscience des moyens** nécessaires à mettre en jeu **pour parvenir à un résultat valide** et mesurable. La relaxation est une méthode propre à rendre l'enfant **conscient des compétences et des connaissances** à mobiliser qui sont les pivots essentiels des apprentissages.

La relaxation apporte une clairvoyance plus fine. Elle développe la **capacité d'écoute**, amène un plus grand respect de soi et de l'autre ce qui peut rétablir l'**harmonie** de la classe.

objectifs :

- **Prendre conscience** des **sensations** provoquées par un mouvement ou bien éprouvées lors des moments d'immobilité.
- Ne pas réfléchir mais **être attentif** à ce que **l'on ressent**.
- Conduire progressivement les enfants à être de plus en plus **conscients de leurs actes** et de leurs **sensations**.
- Développer la **faculté d'attention**.
- Le **sentiment de réussite**, de satisfaction, doit toujours être ressenti **par rapport à soi-même** et non en comparaison avec ce que ressentent les autres.
- Découvrir son corps dans sa **globalité et sa diversité**.
- Développer la **disponibilité motrice**.
- **Moduler** son énergie.

Un dispositif d'apprentissage en maternelle et pour le cycle II: les ateliers assis avec les élèves. (BRIGAUDIOT⁹)

Définition :

On **appelle atelier** la situation dans laquelle un groupe d'enfants travaillent à une même table, à une **même tâche**. Soient ils **coopèrent** pour la réaliser soit ils la résolvent individuellement et **échangent** verbalement.

C'est **le seul moyen** pour le maître d'observer, de comprendre, d'aider effectivement les enfants. Aucune vraie différenciation ne peut se faire, ni en grand groupe, ni avec un maître qui passe d'un « atelier » à un autre, intervenant quand les enfants l'appellent.

Pour que le maître puisse **rester assis** avec les élèves dans un atelier, il faut qu'il **donne aux autres** le temps d'apprendre à **se passer de lui**. Cet apprentissage spécifique fait partie des **opérations prioritaires d'organisation** de la classe notamment en début d'année. Il peut prendre plusieurs semaines avant d'être pleinement opérationnel.

Il convient de **sélectionner une listes d'activités** que les élèves peuvent faire de manière autonome. Ces activités seront d'autant plus opératoires si elles remplissent **deux critères** : l'intérêt **cognitif** et le **durée** d'occupation.

Le succès de cette manière de travailler est dépendant du **degré de conviction** des enseignants. Plus ils se rendent compte que ce travail peut aider efficacement les élèves plus **ils acceptent** d'être soit avec leur maître soit avec les copains sans le déranger. Les explications données aux enfants sont essentielles.

Régulièrement il **faut rappeler que l'école sert à apprendre** des choses que l'on utilise ensuite **toute sa vie** (lire, écrire, compter, réfléchir, etc.) et que le travail du maître consiste à permettre aux élèves d'apprendre ces choses là. Et pour ça il a **besoin de bien écouter**, de bien comprendre ce qu'ils font pour préparer tout le travail qui va leur permettre de bien apprendre. On peut par exemple expliquer aux élèves avant le début des ateliers : « je serais assis avec les enfants de cet atelier parce que j'ai décidé de faire un travail particulier avec eux car c'est très important pour eux. Il faut donc que les autres se débrouillent tout seuls dans les autres ateliers que je leur ai préparés. Des repères en termes de temps sur la durée de la séance seront donnés. Des activités de délestage (observations, jeux, lecture et documentation, construction, etc.) aideront d'autant à construire un dispositif opérant.

Quand bien même on pourrait utiliser tous les moyens évoqués ci-dessus il serait pour autant impossible de répondre à toutes les difficultés d'apprentissage que peuvent éprouver les élèves dans les classes. Par exemple comment faire apprendre aux élèves qui refusent la situation d'apprentissage elle-même ?

Les élèves qui refusent d'apprendre :

En référence à Serge BOIMARE, les difficultés d'apprentissage sont liées à **la mise en cause d'un équilibre** personnel, psychique, qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage.

Il ne s'agit pas d'un manque d'effort, de motivation ou de capacité mais d'une menace contre une organisation psychologique que les enfants ont parfois mise en place très tôt pour se préserver, dans un cadre éducatif qui aurait manqué de cohérence. Cette organisation a pu être rigidifiée par la non rencontre avec des expériences permettant son remaniement.

L'auteur définit trois points sur lesquels reposerait un équilibre précaire que les élèves auraient construit pour ne pas souffrir:

- **éviter** de la **rencontre avec les manques**
- éviter de la **soumission** à la règle
- éviter de la confrontation avec l'**incertitude**.

La situation d'apprentissage peut alors être vécue comme **une menace** contre un équilibre personnel. Les exigences de l'apprentissage entraînent l'**émergence de sentiments excessifs** où dominant des idées de **dévalorisation de persécution**.

Ces sentiments **parasitent** le fonctionnement intellectuel. Ils **réactivent des peurs** plus profondes, plus anciennes. Celles-ci vont à leur **tour provoquer des troubles** du comportement importants, soit pour **réduire des craintes**, soit pour les **empêcher d'arriver**.

Plusieurs aspects sont à souligner en terme de zones de vigilance à repérer chez les enfants et adolescents concernés :

- La qualité de l'**empathie**
- Le niveau de l'**estime de soi**
- la rencontre avec le **manque** (ou impuissance)
- La possible **soumission** aux règles
- La confrontation aux **doutes et à l'incertitude**

Aux besoins de ce type d'enfant, quelles réponses du contexte ?

• les systèmes qui **favorisent les interactions** (institution-individu) disposent d'une **capacité à se modifier**, à évoluer, à inventer et donc à **sortir de répétitions compulsives** et mortifères. Ainsi, le psychisme d'un individu peut s'adapter au fonctionnement d'une institution, en tirer profit et réciproquement.

• La **coopération**, c'est tisser ensemble, travailler en équipe. Cela permet de faire du lien entre unité et diversité, entre la place de l'enseignant, de l'institution, et celui de la personne ou de la famille en difficulté.

Travailler en équipe

- **Cohérence du cadre éducatif**, des actions et des attitudes de **tous les adultes** pour éviter qu'ils ne se glissent dans les **failles** et contradictions éducatives.

Participation active des parents et de la famille

- **Contact** fréquent et systématique **avec les parents**, selon les forces et les besoins particuliers de la famille.

Gérer et structurer l'environnement temporel et spatial

Les routines, les processus, les attentes et les horaires sont **prévisibles et clairement formulés**.

Comment apprendre à apprendre si la pensée et les paradoxes envahissants ne cessent « d'effiloche » le contenant ?

- Des **signaux** sont utilisés pour **débuter et terminer** les activités habituelles de la classe.
- Les adultes jouent le **rôle de modèle** et renforcent les comportements responsables et respectueux.
- Les élèves se concentrent sur l'apprentissage.

Structurer et gérer les relations sociales et affectives

- Un cadre contenant et sécurisant, avec **une loi** (le règlement de l'institution ou de la classe) juste, **construite avec les élèves**, énoncée, écrite et **appliquée**, définissant des **droits et des devoirs**, des **réparations** et des sanctions.

Animation pédagogique « Apprendre à apprendre »

- Cette loi est **évolutive** et son application fait l'objet de renforcement positif.
- **Les problèmes de comportement** mineurs sont **gérés d'une manière positive** et immédiate.
- **L'implicite est verbalisé**, en particulier sur le plan affectif et relationnel.

Soutenir et renforcer les comportements attendus

- Identifier avec les élèves les **comportements attendus**.
- **Récompenser** les comportements adaptés **plutôt que sanctionner** les comportements inadaptés.
- **Valider positivement** et régulièrement leurs acquis cognitifs et comportementaux. Une fréquence élevée de renforcement, est plus susceptible d'amener une modification du comportement.
- Avoir des **attentes accessibles** par l'élève, donc adaptées à sa situation (contrats par exemple).
- **Les succès**, les réussites, les exploits sont annoncés et **célébrés**.

Donner du sens aux apprentissages

- Proposer des **activités signifiantes** auxquelles ils donnent du sens, qui **sortent des limites** de la classe (difficulté à différer).
- Donner des **contenus culturels riches** (mythologies, contes, littérature...).

Ne pas tirer de conclusion hâtives des évaluations

- Ne pas **tirer de conclusions** à partir d'une évaluation partielle des compétences ou des incompétences. La partie évaluée n'est **pas représentative de la totalité des acquis** scolaires. Le penser risquerait de bloquer totalement leur rapport à la connaissance. Ceci peut s'expliquer par une présence morcelée aux différents savoirs et aux apprentissages.
- **les logiques supposées linéaires** des apprentissages fondamentaux **sont inapplicables**, un enfant peut apprendre et comprendre des savoirs très complexes sans pour autant avoir intégré les prérequis.

Un **échec scolaire n'est pas uniforme** et n'a pas envahi, à l'identique, tous les savoirs. De plus, pour accéder aux apprentissages fondamentaux, **faire des détours** par la découverte de choses encore inconnues et **non marquées par l'échec** est assez efficace pour changer leurs attitudes négatives.

Sur les démarches

- Les **approches peu cadrées** ne sont **pas toujours productives** (par exemple les manipulations peuvent être source de débordement).
- **Soutenir la difficulté** à apprendre.
- **Restaurer l'estime** de soi, les mettre en situation de réussite dans des activités difficiles par un étayage fort.
- Les amener à **construire des activités à long terme** (se projeter).
- **Détacher l'évaluation** de leur travail de l'évaluation **de leur personne**.

Enfin, parce qu'il n'est pas déplaisant de finir sur une note d'humour nous vous proposons des pistes de travail qui concernent justement la dimension humoristique et ses impacts dans les situations d'apprentissage. A partir d'un texte « enseigner avec le (sou)rire et le jeu » UCL/CEDILL/VALIBEL FOREO

Humour et apprentissage :

L'humour et le climat psychologique en classe :

Si l'appréciation de l'humour de l'enseignant augmente avec l'âge des élèves : plus on est âgé, plus on apprécie d'avoir à faire à des cours humoristiques... peut-être parce que ceux-ci valorisent davantage la capacité typiquement « adulte » de mettre les choses à distance.

Néanmoins, quel que soit leur âge, la plupart des élèves apprécie l'humour de l'enseignant pour les quatre raisons suivantes :

- il diminue la distance psychologique entre lui et eux,
- il fait régner une atmosphère agréable en classe,
- il rend, aux yeux des élèves, l'apprentissage plus facile,
- il permet une perception plus positive du rôle de l'enseignant.

Les enseignants qui ont un meilleur sens de l'humour ont une attitude plus positive envers leur travail et leurs élèves que ceux qui en sont moins pourvus. On ne s'étonnera pas d'apprendre que les élèves de ces enseignants jugent l'atmosphère dans leurs classes plus agréable que les élèves des autres enseignants.

L'humour et l'apprentissage :

Les chercheurs ayant travaillé sur les impacts de l'humour dans des situations d'enseignement (ZIV, LETHIERRY) ont constaté que les messages transmis avec humour sont perçus comme plus attrayants et qu'une certaine assimilation s'établit entre le plaisir ressenti par le récepteur et le produit ou l'attitude que la publicité veut faire adopter.

L'apprentissage, même s'il ne réduit certes pas à la promotion de produits, bénéficie des mêmes effets : Ils ont pu vérifier expérimentalement que quand un cours a été donné avec humour, les élèves ont projeté le plaisir qu'ils ressentaient sur les contenus de ce cours et, leur attention étant facilitée par ce plaisir, ils les ont mieux intégrés. Cette efficacité de l'humour dans l'apprentissage serait néanmoins conditionnée par la préparation dont il a fait l'objet de la part de l'enseignant : un cours à moitié improvisé et où l'humour jaillit au gré des hasards n'est pas un vecteur d'apprentissage.

Les expériences de Avner ZIV tendent par ailleurs à montrer qu' en situation d'examen, l'humour est perçu comme un « facilitateur » par les élèves qui ont un niveau d'anxiété moyen ou bas, mais perturbe, et même angoisse davantage ceux qui ont un niveau d'anxiété élevé. Il paraît dès lors prudent de ne pas recourir systématiquement à l'humour avant ou pendant un examen. Mais l'humour peut aussi devenir un objet d'apprentissage pour les élèves, par exemple dans le cadre d'une activité d'écriture.

L'humour et la créativité :

Selon ZIV « L'utilisation de l'humour par l'enseignant améliore d'une manière significative la performance des élèves dans un texte de créativité ». Cela semble résulter du fait que l'humour, comme la créativité, permet de suspendre temporairement le jugement rationnel, de poser un regard neuf sur les choses et de passer d'un cadre de référence à un autre.

Cette influence de l'humour sur la créativité s'avère durable puisqu'on a pu constater que, trois mois après la fin d'une activité, les groupes qui avaient été exercés à cette activité avec humour restaient significativement plus créatifs que ceux qui avaient travaillé dans un climat plus sérieux.

L'auteur de « L'humour en éducation » en conclut que l'introduction de l'humour dans les activités scolaires contribuerait grandement à développer la créativité des élèves.

Humour et problèmes de discipline

On s'accorde aujourd'hui à penser que les comportements d'indiscipline sont souvent des expressions d'agressivité dues à des frustrations. Or l'humour a, selon Freud, une fonction de libération d'énergie : le rire agit dès lors comme une catharsis qui diminue la tension agressive. ZIV a ainsi pu vérifier que lorsque des élèves étaient soumis à une situation frustrante (p. ex. l'obligation d'exécuter une tâche dans un temps trop court), leur agressivité diminuait significativement si on leur faisait écouter un enregistrement humoristique. En revanche l'ironie et le sarcasme s'avèrent très dangereux lorsque l'enseignant les utilise en classe pour ridiculiser le comportement indésirable d'un élève ou d'un groupe d'élèves : ils peuvent nuire gravement aussi bien à l'état d'esprit des élèves visés (qui deviennent des sortes de boucs émissaires et voient leur frustration augmenter d'autant) qu'à leur regard sur l'enseignant (qui devient à leurs yeux une sorte d'ennemi) et, partant, au climat de collaboration dans la classe. L'humour serait donc un excellent moyen de contrer des comportements agressifs, à condition qu'il ne soit pas dirigé contre les élèves. Nous rappelons toutefois qu'au vu de notre expérience, cela ne vaut pas autant pour les élèves les plus âgés. Plus on grandit, plus le recours à l'ironie est perçu comme une performance verbale plaisante.

L'influence de l'humour dans le groupe

Ziv a pu observer par ailleurs que la présence dans un groupe d'un élève qui a de l'humour rend le travail du groupe plus agréable. Cela n'augmente pas son rendement, mais cela assure au groupe une meilleure cohésion et une meilleure motivation, ainsi qu'une plus grande aptitude à résoudre les tâches d'une manière inhabituelle.

L'influence de l'humour dépend toutefois des objectifs et de la nature de la tâche. Si les interventions humoristiques constituent un bon motivant pour lancer le travail et pour le conclure, elles sont davantage perçues comme un frein (quelque chose qui « empêche de progresser vers des inter-relations à un niveau plus profond ») quand on se trouve au milieu de la tâche. Quoi qu'il en soit, s'il y a plusieurs « humoristes » dans une classe, il paraît indiqué de les répartir dans les différents groupes.

Animation pédagogique « Apprendre à apprendre »

Il apparaît enfin que les filles qui sont portées spontanément vers l'humour ont tendance à cacher davantage celui-ci que les garçons, parce qu'il leur paraît en décalage avec les stéréotypes de la féminité. L'encouragement de l'expression humoristique devrait donc être tout particulier quand il s'adresse aux filles.

Nous concluons avec Lethierry que « l'envie d'apprendre, le désir de connaître, par la notion de plaisir qu'ils évoquent, ne sauraient [...] faire l'économie d'un peu d'humour ».

BIBLIOGRAPHIE :

Beaucoup d'ouvrages existent sur les apprentissages en général et la question de apprendre à apprendre en particulier. Tous ne se valent pas. Voici quelques uns de ceux qui nous ont servi pour travailler sur ce thème. Ils sont disponibles en prêt au CRDP de Mont-Saint Aignan.

Apprendre à apprendre André GIORDAN, Jérôme SALTET , Editions LIBRIO mémo inédit

Apprendre à apprendre la méthodologie à l'école, Magnard

Aider les élèves à apprendre, Gérard De Vecchi, chez Hachette éducation.

Les profils pédagogiques A. de La Garanderie Le Centurion

Les 7 profils d'apprentissage Jean François MICHEL, Marie-Joseph CHALVIN
Editions d'Organisation

L'école pour apprendre J.P. Astolfi ESF

Apprendre à l'école, apprendre l'école des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Dirigé par E. BAUTIER édité par Equipe ESCOL

Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Mireille BRIGAUDIOT,
Hachette Education

SITOGRAFIE :

Un texte de R. CHARNAY sur : « une méthode efficace pour apprendre les tables de multiplication » :

http://www2.ac-lyon.fr/etab/divers/preste69/IMG/doc/pour_apprendre_les_tables_de_multiplication.doc

Un document sur la méthodologie à partir de l'aide personnalisée mais transférable sur les séances ordinaires :

http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/24/IENPerigueux2/pedago/aped/docs/pdf/11_devenir_eleve_reflexion.pdf

Un texte plus théorique sur « Apprendre » selon Meirieu :

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>