



Comment on apprend

Sélection bibliographique commentée

2017

INTRODUCTION

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 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.

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.



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



SÉLECTION

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/GEIDFile/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.

Cote : PEDA COGN del

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](http://revue.sesamath.net/IMG/pdf/Comprendre_le_cerveau_2007.pdf)



DEHAENE Stanislas, **Les neurones de la lecture**, Odile Jacob, 2007, 482 p.
Cote : APRT TROU deha

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 Stanilasssss !*, 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* 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 scientiste 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.

Cote : PED A COGN sto

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 approfondit quelques domaines spécifiques comme la perception, les représentations, le langage, la lecture, la numération, la motivation, en s'appuyant aussi sur des données de la recherche en neurosciences. La troisième partie propose quant à elle 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.

Cote : APRT gio

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.cdac-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.

Cote : APRT dum

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, 1er 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.
Cote : FORM PRAT fau

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 (ou 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



Ces ouvrages sont disponibles en prêt au
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

