

## L'apprentissage « CADRÉ », l'apprentissage durable

Dr Roland WALKER

### Aperçu

Plusieurs personnes se servent d'une question toute simple – « Que ferait Jésus à ma place ? » –, comme boussole leur permettant de mieux s'orienter dans leur navigation au travers de la vie. Cette question les guide dans les décisions à prendre afin d'avoir une vie plus profonde et pieuse. Le fait de se poser cette question et d'entreprendre l'action convenable peut transformer une vie.

Il existe une autre question, semblable à la première, que nous pouvons nous poser afin de nous guider dans notre approche de l'enseignement :

« Comment enseignerait Jésus à ma place ? » L'approche de Jésus est très opposée à l'approche conventionnelle que la plupart d'entre nous avons vécue à l'école. Jésus attendait de ses disciples qu'ils ne se contentent pas de réciter ce qu'il leur enseignait. Les disciples se battaient avec ce qu'il leur enseignait, ils acquéraient de l'expérience en mettant ces enseignements en pratique et ils y réfléchissaient avec Jésus.

Apprendre à enseigner comme Jésus pourrait avoir un impact profond sur le monde actuel. La nécessité d'instruire et de former les adultes dans différents contextes n'a jamais été si grande ; qui plus est, il est indispensable que nous le fassions de manière à permettre aux apprenants d'acquérir des attitudes positives, dont la confiance en soi, ainsi que des aptitudes, des connaissances et des valeurs utiles.

Plus je réfléchis à l'approche de Jésus par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, et plus je suis convaincu qu'il est tout aussi important pour nous d'adopter les *méthodes* auxquelles il avait recours pour enseigner, que

d'embrasser ce qu'il avait à nous enseigner.

Les cinq principes représentés par l'acronyme CADRÉ résument en quelques mots la manière dont Jésus enseignait. Des études menées sur l'application de ces principes à la formation des adultes ont confirmé l'efficacité de ces principes (ex. : Malcolm KNOWLES et Kurt LEWIN).

Ces principes ont également été appliqués par des éducateurs compétents d'adultes dans différents contextes (ex. : Paul de Tarse, Paulo FREIRE, Jane VELLA). Ils sont transculturels ; c'est-à-dire qu'ils trouvent leur application dans toutes les cultures. Bien qu'on les appelle des principes pour l'éducation des adultes, je crois qu'ils peuvent servir à former des personnes de tous les âges. On pourrait donc les appeler des principes de bonne éducation ou des principes pour une éducation selon le modèle de Christ.

Dans le tableau figurant à la page 3, on présente, dans les rangées, les cinq principes de l'éducation des adultes qui forment le sigle CADRÉ. J'ai volontairement gardé cette liste brève plutôt qu'exhaustive afin d'en faire ressortir certains points clé. Cette liste servira également de domaine d'application pour la réflexion au sujet d'autres principes. Dans la deuxième colonne, nous énumérons des caractéristiques de l'éducation conventionnelle. Le contraste entre les deux colonnes aide à expliquer les principes qui se résument dans le sigle « CADRÉ ». La troisième colonne présente certaines des actions importantes que les enseignants entreprennent en appliquant cette méthode à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans la quatrième colonne, nous énumé-

rons les outils spécifiques à la disposition de l'enseignant et qui ont été appliqués dans les ateliers sur l'Apprentissage CADRÉ. La cinquième colonne est une brève liste de certains passages bibliques qui se rapportent à chacun des principes, des actions et des outils présentés dans les autres colonnes. Ceci se veut être un point de départ pour ceux qui désirent examiner la manière dont Jésus a enseigné. Dans la dernière colonne, vous verrez comment les 12 principes et d'autres idées clé de Jane VELLA (Vella, 1995) s'adaptent à mon modèle.

Tout d'abord, je voudrais expliquer brièvement les cinq principes qui sont décrits dans le tableau ci-dessous. Ensuite, je voudrais décrire certaines idées que j'ai développées sur la manière dont Dieu nous enseigne et comment nous pouvons appliquer ces principes au fur et à mesure que nous enseignons.

PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DES ADULTES	EDUCATION CONVENTIONNELLE	ACTIONS QUI FACILITENT L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ADULTE	OUTILS POUR CONCEVOIR DES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE	PRINCIPES TIRÉS DES PASSAGES BIBLIQUES	PRINCIPES DE JANE VELLA
<b>C</b> entré sur l'apprenant	Centré sur l'enseignant ou Centré sur le contenu	Connaître et respecter les apprenants Choisir le contenu convenable Construire sur ce que les apprenants connaissent déjà Enseigner de la manière dont les apprenants apprennent	Évaluation des ressources et des besoins Thèmes qui créent la motivation chez l'apprenant Styles d'apprentissage	Matthieu 20.28 Philippiens 2.3-8	Évaluation des besoins Sécurité Relations saines Immédiateté
<b>A</b> ction réfléchie	Passivité des apprenants Les apprenants agissent sans réfléchir	Inclure l'action et la réflexion dans la planification des événements d'apprentissage	Tâches d'apprentissage Utilisation d'idées, de sentiments, et d'actions 7 questions de planification des modules d'apprentissage Les 4A pour la planification des modules d'apprentissage Cycle expérimental d'apprentissage Réactions : don à soi-même	Matthieu 7.24 Jacques 1.22 ; 2.17 Jean 14.12,21 Proverbes 24.32 Proverbes 6.6-11 Matthieu 16.6-12	Séquence et renforcement Action réfléchie Utilisation des idées, des sentiments et des actions Engagement
<b>D</b> écouverte auto-dirigée de l'apprenant	« Nutrition à la cuillère » par l'enseignant Domination de l'enseignant	Inviter les apprenants à diriger eux-mêmes leur apprentissage ; partager le pouvoir avec eux	Réactions : don à soi-même Évaluation de l'apprentissage Aptitudes de facilitation	Matthieu 7.7 2 Timothée 1.7 1 Timothée 3.2	Les apprenants comme maîtres de leur apprentissage Les enseignants et les apprenants partagent le contrôle et le pouvoir Responsabilité de l'apprenant et envers l'apprenant
<b>R</b> ésoudre les problèmes	Système de banque : transfert d'informations Surcharge d'informations Système de pêche : utilisation de questions pour illustrer la réponse « correcte »	Présenter des problèmes et les ressources nécessaires (informations) pour les résoudre	Questions dynamiques Poser des problèmes à résoudre	Matthieu 16.13-15 ; 20.32 ; 22.42 Jean 3.3 Hébreux 5.8 Jacques 1.2-5	Résoudre ensemble les problèmes est la clé de l'apprentissage efficace
<b>É</b> quipe (travail d')	Compétition Indépendance	Créer des occasions pour le travail en groupe Favoriser l'interdépendance	Modèle de la bicyclette - deux roues qui fonctionnent ensemble : continuation de la tâche et maintien du groupe Réactions : donner/recevoir	Jean 15.9-16 Marc 6.7 1 Corinthiens 12	Travail d'équipe Respect Sécurité Relations saines

### **Centré sur l'apprenant**

L'éducation centrée sur l'apprenant accorde plus d'importance à la croissance et au succès de l'apprenant qu'au succès de l'enseignant et du cours. Il s'agit d'une instruction conçue spécifiquement à la mesure de l'apprenant que nous éduquons. Cette méthode s'oppose à l'éducation centrée sur l'enseignant ou sur le contenu. Pour nous, ce qui importe ce n'est pas le matériel didactique mais plutôt l'acte d'instruire des personnes. Pour que notre approche de l'enseignement soit véritablement centrée sur l'apprenant, nous devons bien connaître ceux à qui notre enseignement est destiné. Nous devons en permanence évaluer les besoins et les ressources que les apprenants ont déjà en eux, et ce, afin de pouvoir découvrir les thèmes qui les motivent, choisir un contenu adapté et bâtir sur les connaissances des apprenants. L'éducation centrée sur l'apprenant est caractérisée par le respect mutuel et un lien affectif entre l'enseignant et l'apprenant.

### **Action réfléchie**

Le principe « Action réfléchie » est un principe qui a également deux contrastes. Premièrement, l'apprentissage CADRÉ est actif et non passif. On apprend par la pratique et en réfléchissant sur ce qu'on fait, et non pas simplement en étant exposé à des informations. Les enseignants compétents développent, à l'intention des apprenants, des tâches (ex. : résoudre un problème dans un petit groupe en utilisant la nouvelle information) et leur offrent des occasions pour réfléchir sur ces expériences (ex. : discuter de leur expérience et noter par écrit leurs points de vue). Compte tenu de la nécessité d'amener l'individu à s'impliquer entièrement dans l'acte d'apprentissage, les enseignants ayant l'apprenant à cœur cherchent également à proposer des tâches d'apprentissage qui suscitent la participation de ces derniers au niveau des idées, des sentiments et des actions (c.-à-d. des fonctions cognitives, affectives, et psychomotrices). Des instruments tels que les sept questions de conception d'un module d'apprentissage et le modèle des 4 « A » permettent la conception de modules d'apprentissage qui donnent de bons résultats.

### **Découverte auto-dirigée**

La découverte auto-dirigée s'oppose à l'approche selon laquelle l'enseignant traite les apprenants comme des enfants ; soit il les « nourrit à la cuillère », soit il agit en maître avec eux. Cependant, une des principales préoccupations de l'éducation doit être de faire en sorte que les apprenants apprennent à se poser des questions dynamiques et à trouver les moyens nécessaires pour répondre à ces questions. Dans ce processus, les enseignants et les apprenants sont des collaborateurs. Les bons enseignants invitent les apprenants à devenir maître de leur apprentissage et partagent avec eux le pouvoir de définir le processus d'apprentissage. Ils jouent le rôle de personnes ressources, de conseillers, d'auxiliaires, d'évaluateurs, d'émetteurs et récepteurs de « feedback » et de concepteurs de tâches d'apprentissage favorisant une découverte auto-dirigée.

### **Résoudre les problèmes**

La manière d'apprendre que nous avons tous apprise de façon informelle, depuis notre enfance jusqu'à l'âge adulte, consiste à résoudre des problèmes. C'est cette approche que nous utilisons le plus instinctivement. Elle s'oppose à ce que Paulo Freire appelle l'approche de « système de banque », à savoir, la notion selon laquelle les enseignants peuvent déposer des informations dans le cerveau de leurs élèves. Les bons enseignants pourvoient aux ressources des apprenants à travers les cours magistraux, les histoires, les images, les sketches, les lectures, les vidéos, et ainsi de suite. Mais ce n'est pas tout ; ils posent également les problèmes à résoudre (ex. : des questions dynamiques) de manière à inciter les apprenants à utiliser au maximum les ressources à leur disposition. Un apprentissage dynamique découle de l'application du nouveau contenu aux problèmes réels de la vie.

### **Équipe (travail d')**

Le travail d'équipe constitue un excellent moyen de résoudre les problèmes. Bien plus que la concurrence ou l'indépendance, le travail d'équipe tire le meilleur parti possible des ressources qu'apportent les autres membres du groupe, créant ainsi une synergie. « Nous sommes, collectivement, plus intelligents que nous ne le sommes individuellement » et « chacun a quelque chose à apporter » (Holsclaw et Williams, 1994) sont deux convictions qui nous motivent à donner des occasions de travail en groupe pendant un stage. Comprendre la dynamique du travail en groupe contribue à réaliser un travail d'équipe efficace. Le modèle de la bicyclette nous rappelle que les deux « roues » (maintien du groupe et continuation de la tâche) sont indispensables à un travail d'équipe efficace.

### **La façon d'enseigner de Dieu**

Considérons à présent ces cinq principes par rapport, d'une part, à la manière dont Dieu instruit son peuple et, d'autre part, à la façon dont nous pouvons instruire les autres.

#### **Enseignement centré sur l'apprenant**

Jésus est l'enseignant par excellence et nous sommes ses apprenants. Ses leçons portent sur ce dont nous avons besoin et ce que nous sommes prêts à apprendre. Il nous connaît bien et adapte son instruction à nos différentes personnalités. Il nous témoigne du respect en prenant en considération ce que nous savons déjà et en nous invitant à faire un pas de plus dans l'apprentissage. « Prenez mon joug sur vous et recevez mes instructions... » (Matthieu 11.29)

Jésus avait un plan bien défini. « Le fils de l'homme est venu, non pour être servi, mais pour servir... » (Matthieu 20:28). Il a établi son programme en fonction des besoins de ses apprenants. L'instruction avait lieu dans les moments où ses disciples se montraient les plus disposés à être enseignés.

Pour parvenir à un enseignement qui soit véritablement centré sur l'apprenant, il faut que les besoins de l'apprenant soient prioritaires sur nos besoins à nous, les enseignants. Il faut également que notre conception du contenu, quel qu'il soit, soit à la mesure des besoins des apprenants. En d'autres termes, il s'agit à la fois de reconnaître la valeur des connaissances des apprenants et de bâtir sur celles-ci ; c'est ainsi que nous témoignons du respect pour les apprenants. Dans une approche de l'enseignement centré sur l'apprenant, nous travaillons sans cesse à connaître les apprenants et nous refusons de faire pour les apprenants ce qu'ils peuvent faire d'eux-mêmes.

Le bon enseignant est celui qui fait de ses apprenants de bons apprenants. Il faut garder bien présent à l'esprit le fait que nos apprenants sont des êtres humains et que, de ce fait, il ne suffit pas de communiquer de simples informations ; il faut, en revanche, tout faire pour connaître les apprenants aussi bien le matériel que nous voulons qu'ils apprennent. L'évaluation des ressources et des besoins nous aide à obtenir de bons résultats lors de la planification du contenu et de la présentation de l'instruction, afin que nous répondions aux besoins réels des apprenants. Mais nous devons aller plus loin encore ! Il ne suffit pas d'évaluer leurs besoins par rapport à ce qui leur manque, c'est-à-dire leurs faiblesses ; pour bâtir sur leurs connaissances, nous devons évaluer ce que les apprenants savent déjà et sont déjà capables de faire, c'est-à-dire, leurs forces. Le fait de connaître et de reconnaître tout ce que les apprenants apportent à leur apprentissage (leur « ressources »), démontre le respect que nous avons pour eux et rend le processus de l'apprentissage plus efficace.

Lorsque l'enseignement est centré sur l'apprenant, les tâches d'apprentissage (c.-à-d., les problèmes plus l'information) sont conçues de manière à utiliser au maximum les ressources que l'apprenant apporte avec lui pour son apprentissage. Ensuite, nous nous mettons à l'écart et invitons les apprenants à exploiter leurs propres ressources et les ressources nouvelles que nous leur avons données, et ce, pour achever les tâches qui leur ont été confiées. En tant que facilitateurs du processus de groupe qui en résulte, nous découvrons ce que les apprenants ont en commun et nous en faisons un tout cohérent. Aussi apprécions-nous leurs efforts à leur juste valeur et enrichissons-nous l'expérience vécue par chaque apprenant membre du groupe.

### Action réfléchie

Jésus le savait bien : c'est par la pratique que l'on apprend. Ceci l'amena à lancer des défis pratiques à ces disciples pour que ceux-ci mettent en pratique ce qu'il leur enseignait. (Par exemple, il les envoyait en groupes de deux pour annoncer la Bonne Nouvelle, il leur donnait des occasions de guérir les malades et de nourrir les affamés.) Ensuite, il les emmenait dans un endroit calme pour réfléchir au sujet de ce qu'ils avaient fait. (Luc 9.10; 10.17-20). Jésus nous invite à réfléchir sur nos expériences et sur celles des autres. Il nous appelle ensuite à examiner ce que nous observons pour en tirer les enseignements qu'il faut et à intégrer ceux-ci dans notre esprit, dans notre action et dans notre enseignement. (Proverbes 6.6-11 ; 24.32 ; Matthieu 6.26 ; 16.6-12 ; Luc 17.32 ; 24.6 ; Jean 15.20 ; Éphésiens 2.1-13 ; Hébreux 10.32).

Howard Hendricks cite un ancien proverbe chinois qui dit :

J'écoute, et j'oublie.  
Je vois, et je m'en souviens.  
Je fais, et je comprends.

Et Hendricks d'enchéir : « . . . lorsqu'on fait quelque chose, le résultat qui en découle est plus qu'une simple appréhension de ce que l'on fait, on change soi-même également » (Hendricks, 1987, p. 55). C'est même ce en quoi consiste l'apprentissage.

Les travaux de recherche de Malcolm Knowles, « père de l'éducation des adultes », viennent soutenir ce principe de l'apprentissage qui veut que l'on apprenne par la pratique. John Milton Gregory (1884) disait : « La connaissance ne peut être transmise comme une simple substance d'un esprit à un autre. Les idées doivent être repensées, l'expérience doit être renouvelée. » (Hendricks, 1987, p. 52).

Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous devons l'utiliser dans le train-train de la vie quotidienne afin de mieux l'assimiler. De la même manière, quelles que soient les connaissances que nous cherchons à acquérir, nous devons les mettre en application pour qu'elles soient effectivement acquises. Nous apprenons mieux lorsque les idées, les sentiments et les actions jouent tous les trois un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. C'est un tel apprentissage qui, à la longue, finira par faire partie intégrante de notre être, tout comme le fait de parler une langue, d'aller à bicyclette, de nager ou de conduire une voiture.

On réalise un apprentissage vraiment « durable » lorsqu'on parvient à évaluer, à mettre en pratique et à mettre à l'essai les connaissances qui nous sont transmises. (En d'autres termes, on « mange » les connaissances, comme nous l'exhorte Jean 6.35-58.) Cependant, cela exige beaucoup plus que l'action. Nous apprenons en réfléchissant sur nos actions (Proverbes 24.32). L'instrument appelé « le cycle d'apprentissage par l'expérience » est un processus qui utilise la réflexion pour tirer des leçons pratiques des expériences vécues. Ce processus est fondé sur quatre questions qui nous amènent à décrire et à analyser nos expériences passées, à faire des généralisations et à appliquer nos expérien-

ces passées à celles que nous allons vivre plus tard. Nous concevons des tâches qui amènent les apprenants à se battre avec les concepts, à mettre à l'essai les aptitudes acquises et à explorer leurs propres attitudes. Ensuite, nous leur offrons la possibilité de faire une réflexion critique sur les expériences qu'ils viennent de vivre.

### Découverte auto-dirigée

Le « Sentez et voyez » (Psaumes 34.8) joue un rôle primordial dans les leçons que Dieu nous propose pour faire de nous ses disciples. Il nous invite à le suivre (Matthieu 4.19 ; 8.22 ; 9.9 ; 10.38 ; 16.24 ; 19.21), à rechercher la sagesse (Proverbes 2.1-5 ; 8.17), à demander ce dont nous avons besoin et ce que nous voulons (Matthieu 7.7-11). Il veut que nous apprenions à vivre notre vie en marchant main dans la main avec lui (2 Timothée 2 : 12). Très souvent, lorsque je prie avec quelqu'un, j'aime lui demander de m'indiquer quels sont ses besoins précis et de présenter lui-même à Dieu ce qu'il veut. Pourquoi ? C'est parce que je tiens à ce qu'il prenne en main sa propre croissance spirituelle en prenant l'initiative de faire un pas vers Dieu. Lorsqu'on apprend à courir vers Dieu sur ses deux pieds – tout en étant soutenu par d'autres membres du groupe dont on fait partie –, il y a à la fois une grande liberté et une grande croissance qui en résultent. C'est beaucoup mieux que d'être traîné ou porté au pied du trône de la grâce de Dieu comme si l'on était un objet passif.

Dans son livre intitulé *The Screwtape Letters*, C.S. Lewis représente une conversation entre un démon supérieur qui instruit un démon inférieur. Le démon supérieur donne des instructions au démon inférieur pour que ce dernier soit apte à tenter l'âme d'un jeune homme auquel il a été assigné. Dans l'extrait qui suit, le démon supérieur dit pourquoi Dieu invite les hommes à découvrir la vérité et à mener leur vie dans une union d'amour avec lui, au lieu de nous dominer comme un tyran ; il dit :

« Tu dois souvent t'être posé la question de savoir pourquoi l'ennemi [Dieu] ne recourt pas plus souvent à sa puissance pour être présent de manière sensible auprès des âmes humaines de la manière qu'il choisit et au moment qui lui convient.. Mais tu vois à présent que l'irrésistible et l'incontestable sont les deux armes que la nature même de sa stratégie lui interdit d'utiliser. Ce serait inutile pour lui de passer à côté de la volonté humaine... Il ne peut point ravir, il peut seulement courtiser. Comme son ignoble idée est de faire des omelettes sans casser les œufs, les créatures doivent être un avec lui, mais tout en étant elles-mêmes . . . »

Kurt Lewin, chercheur en sciences sociales et pionnier de la recherche dans le domaine de la dynamique de groupes, a découvert que « les gens croiront plus aux connaissances qu'ils ont découvertes eux-mêmes qu'aux connaissances qui leur ont été transmises par d'autres personnes » (Johnson et Johnson, 1991, *Joining Together: Group Theory and Group Skills*). Il y a un sentiment de profonde satisfaction, une immense joie à découvrir des pépites d'or dans le lit d'un fleuve ou de beaux coquillages au bord de la mer. Cet enthousiasme nous pousse à encore plus de découvertes.

Howard Hendricks écrit : « . . . Ne dites rien à l'apprenant – et ne faites rien pour lui – qu'il puisse apprendre ou faire de lui-même . . . L'enseignant est, d'abord et avant tout, un stimulateur et un agent de motivation . . . ce n'est pas un joueur mais un entraîneur . . . L'apprenant est, d'abord et avant tout, quelqu'un qui cherche, qui découvre et qui agit... le test ultime de l'enseignement ne réside pas dans ce que vous faites ou comment vous le faites, mais dans ce que fait l'apprenant et comment il le fait » (Hendricks, 1987, p. 37)

« La vraie fonction de l'enseignant est de créer les conditions les plus propices possible à « l'auto-apprentissage ». . . Le véritable enseignement n'est pas celui qui donne la connaissance, mais celui qui stimule les élèves à acquérir cette connaissance. On pourrait

dire en d'autres termes que celui qui enseigne le mieux c'est celui qui enseigne le moins » (John Milton Gregory, Hendricks, 1995, p. 36).

### **Résoudre les problèmes**

C'est quand nous sommes confrontés à des problèmes que nous sommes motivés à apprendre et à grandir. Tout comme « la nécessité est mère de l'invention », les problèmes sont pères de l'apprentissage. Jésus voudrait que nous soyons profondément engagés dans l'apprentissage avec lui, aussi, son programme de formation est organisé autour de l'effort de résoudre les problèmes causés par la vie (Jacques 1.2-5). Venir à Dieu et exploiter les ressources qu'il met à notre disposition pour résoudre nos problèmes est un processus tout à fait normal pour les apprentis du Maître.

L'éducation conventionnelle offre aux apprenants une grande quantité de ressources : cours magistraux, livres, films, etc. Cependant, l'ingrédient qui manque le plus souvent, ce sont les questions dynamiques, c'est-à-dire, les questions que les enseignants posent aux apprenants pour susciter leur participation, les mettre au défi et leur donner la possibilité d'appliquer le contenu du cours à des questions appropriées (c'est-à-dire, des thèmes qui créent la motivation). Le fait de présenter les ressources aux apprenants sans leur poser de question (c.-à-d. sans leur donner de problèmes à résoudre) est semblable au fait de vouloir vendre des produits à des gens qui ne voient pas le besoin d'en avoir. Les problèmes, souvent présentés sous forme de questions, constituent la puissance qui soutient l'apprentissage « durable ». Comme le soleil apporte de l'énergie à la plante qui grandit, les problèmes stimulent les apprenants à puiser profondément dans l'environnement de l'apprentissage pour en extraire les ressources dont ils ont besoin et transformer celles-ci en quelque chose d'utile à leur croissance personnelle.

### **Équipe (le travail d')**

Nous voyons dans la métaphore du corps de Christ que Dieu s'attend à ce que nous apprenions les uns des autres (Éphésiens 4.15-16; 1 Corinthiens 12). Nous sommes interdépendants. Jésus désire ardemment que nous travaillions ensemble de façon harmonieuse, que nous apprenions les uns des autres et que nous nous aimions mutuellement d'un amour profond. Une telle unité apporte des preuves convaincantes que Jésus est bel et bien vivant (Jean 17.21). Le fait d'échanger nos points de vue divergents dans le contexte d'un dialogue cordial stimule notre pensée (Proverbes 27.17). Dieu attend de nous que nous nous aidions les uns les autres à mieux apprendre, plutôt que d'être en compétition les uns avec les autres. (Galates 6.1-10 ; Éphésiens 4.29).

Travailler avec d'autres apprenants motivés pour résoudre des problèmes permet à la fois de répartir les ressources disponibles pour l'apprentissage et de puiser dans la synergie qui en résulte. Le principe selon lequel « nous sommes collectivement plus intelligents que nous ne le sommes individuellement » trouve son application lorsque nous travaillons ensemble dans le dialogue, affrontons les problèmes ensemble, échangeons nos opinions et partageons nos ressources les uns avec les autres. Une autre conviction fondamentale consiste à penser que « je ne peux faire seul ce que je peux faire lorsque j'appartiens à un groupe où nous ressentons de l'affection les uns pour les autres » (Holsclaw et Williams, 1994). Le travail en groupe pratiqué pendant le processus d'apprentissage nous enseigne également à bien travailler avec les autres, ce qui constitue une aptitude cruciale pour pouvoir réussir dans la vie et dans le travail.

### **Comment les principes fonctionnent ensemble**

Voici comment les cinq principes dont nous venons de parler fonctionnent ensemble :

Premièrement, nous cherchons à comprendre les apprenants en procédant à une

évaluation de leurs ressources et de leurs besoins.

Deuxièmement, nous concevons des tâches d'enseignement en fonction de leurs besoins – tâches qui les invitent à passer à l'action.

Troisièmement, grâce à leurs connaissances et aux ressources additionnelles que nous leur apportons, les apprenants résolvent les problèmes en groupes.

Quatrièmement, nous leur donnons l'occasion de réfléchir sur les expériences qu'ils viennent de vivre.

Enfin, ce processus leur permet non seulement d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des attitudes spécifiques, mais également de diriger eux-mêmes leur propre apprentissage leur vie durant.

## Références

Hendricks, Howard, *Teaching to Changed Lives*. Sisters (Oregon, USA) : Multnomah Books, 1987.

Hendricks, Howard, *The Seven Laws of the Teacher*. Atlanta (USA) : Walk Through the Bible Ministries, 1987.

Holsclaw, Jim; Williams, Ken, *Quest Personal Growth Syllabus*. WBT US, 1994

Johnson, David W., Johnson, Frank P. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston (USA): Allyn and Bacon, 2000.

Vella, Jane, *Learning to Listen, Learning to Teach: The Principles of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco (USA) : Jossey-Bass, 1997.

**Le Dr Roland Walker** a travaillé, de 1978 à 1990, comme traducteur en Irian Jaya en Indonésie, où il a été coordinateur des enquêtes sociolinguistiques de 1982 à 1990. En 1987, il a reçu son doctorat en linguistique appliquée à l'université de la Californie à Los Angeles («UCLA »). Dans les années qui ont suivi, il a enseigné l'ethnomusicologie, la sociolinguistique, la communication interculturelle et la formation transculturelle, et ce, en plus de ses autres responsabilités. En 1995 et 1997, le Dr Walker a étudié avec Jane Vella et adapté l'approche de cette dernière pour le compte de la SIL. Il a lui-même enseigné les principes s'inspirant de cette approche dans le cadre d'un atelier d'une semaine qui, au fil des ans, s'est tenu plus de 16 fois. Les participants aux ateliers sont originaires d'Asie, du Maghreb, des États-Unis d'Amérique et de l'Europe. De 1997 à 1999, il a occupé le poste de Coordinateur international pour le développement communautaire et est retourné en Indonésie en mai 2000.

## Les 4 « A » de l'apprentissage

Dr Roland WALKER

Un vendeur de cordes parti de Boston arriva à Dallas aux USA, avec la pensée suivante : « Avec tous ces cow-boys ici, je crois que je vais faire une bonne affaire. » Il commença alors à aller de porte en porte en vantant la qualité de ses cordes et ses prix alléchants. Après avoir vu plusieurs de ces portes se fermer à son nez, il surprit un homme en train de creuser un trou dans sa cour. Il se dit alors : « Cette fois, voici quelqu'un qui m'écouterà ». Il s'avança vers l'homme qui continuait de creuser avec une pelle et commença à vanter ses cordes. Son enthousiasme s'arrêta soudain par le « Allez-vous-en ! Ne voyez-vous pas que je suis occupé ? » de l'homme qui creusait.

Alors, le vendeur déçu mais non découragé, retourna à son agence locale et demanda à son chef d'agence de lui donner une formation en commerce. Après une semaine de formation, le vendeur de cordes était prêt à essayer de nouveau. Il décida de commencer par la maison où il s'était arrêté la dernière fois.

Alors qu'il s'approchait de la maison où il avait vu l'homme qui creusait, il n'y avait personne en vue, mais de temps en temps, il voyait un nuage de poussière sortir du trou en face de la maison. Le vendeur, à présent plus sage, s'approcha, regarda dans le trou nuageux et entreprit une conversation avec l'homme qui continuait de creuser au fond du trou qui était de plus en plus profond. Au lieu de vanter ses cordes, il posa des questions sur l'état de santé de l'homme et sur sa famille. Puis il continua avec des sujets qui tenaient à cœur à celui qui creusait.

Une fois ce contact établi, il se rendit compte que le moment était venu de poser des questions efficaces. « Comment sortirez-vous de ce trou ? », demanda-t-il

en se penchant pour regarder l'homme qui creusait. L'homme leva les yeux pour voir le commerçant, et l'expression de son visage passa de l'amusement à la perplexité, et enfin à la peur. Puis le vendeur de cordes lança un bout de corde en demandant : « Voulez-vous un morceau de corde ? »

Maintenant, l'homme qui était au fond du trou pouvait voir la corde d'une nouvelle perspective, et était prêt à payer la somme que le commerçant lui exigerait.

Si nous voulons être des enseignants compétents, il est essentiel que nous comprenions le processus de l'apprentissage et du changement, comme ce fut le cas pour ce commerçant.

Dans l'apprentissage CADRÉ, nous définissons quatre étapes dans le processus de l'apprentissage : *l'accrochage, l'apport, l'application et l'avenir*<sup>1</sup>. Ces quatre étapes, nous les appelons les 4 « A » de l'apprentissage.

L'expérience a attesté que les principes des 4 « A » constituent des modèles utiles qui peuvent être appliqués à différents domaines, notamment à ceux de l'enseignement, de la formation, du commerce, de la discipline, de l'éducation des enfants, et dans bien d'autres efforts portés sur l'éducation visant un changement durable.

Considérons à présent chacun des principes des 4 « A » et comment ils peuvent servir à la conception d'expériences d'apprentissage.

<sup>1</sup> Note du traducteur : adapté des « 4 C » en anglais: *Connection, Content, Challenge et Change*. Il ne s'agit pas d'une traduction.

### L' « accrochage » : les ponts de l'apprentissage

« Salut mon ami, que sais-tu ? Qu'est-ce que tu aimerais apprendre ? »

L'« accrochage » se rapporte à trois choses : ce qui motive quelqu'un à changer, la confiance que nous plaçons en l'agent du changement, et le fait de bâtir sur la connaissance courante comme fondement du changement.

La nécessité est non seulement la mère de l'invention, elle est aussi la mère du changement, de l'apprentissage et de la croissance. D'après Maslow, les besoins insatisfaits sont à l'origine de la motivation. Une fois que l'on reconnaît son besoin, on est motivé à apprendre quelque chose qui contribuera à le satisfaire. Le fait de puiser dans les motivations internes des apprenants est donc un facteur clé d'un apprentissage efficace.

En plus du facteur de la motivation dans l'accrochage, il y a également le côté relationnel. Les gens choisissent d'apprendre des personnes en qui ils ont confiance et qui savent leur témoigner affection et respect. Lorsque le lien relationnel est fort, l'apprentissage « coule » comme le courant électrique lorsqu'on appuie sur un interrupteur.

L'aspect cognitif de l'accrochage peut s'exprimer par le vieil adage éducationnel que voici : « Aller du connu à l'inconnu ». Pour que l'apprentissage puisse être efficace, l'enseignant doit bâtir sur ce que les apprenants connaissent déjà et sur ce qu'ils croient être vrai. Les enseignants doivent aider les apprenants à faire le rapport entre les idées nouvelles et celles auxquelles ils sont déjà habitués.

### L' « apport » : les connaissances, les aptitudes et les attitudes

« Voici une idée qui devrait aider. »

Une fois que les apprenants sont conscients de certains besoins personnels et qu'ils font confiance à l'agent de

changement – c'est-à-dire, l'enseignant – ils sont prêts à bâtir sur leurs connaissances antérieures pour apprendre quelque chose de nouveau qui les aidera à satisfaire leurs besoins. Ceci est valable pour toutes les circonstances, que ce soit pour la Bonne Nouvelle pour notre âme, pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou pour l'importance d'utiliser de l'eau potable.

### L' « application » : l'essayer, y goûter, et le tester

« Essayez-le et voyez combien il est utile. »

L'enseignant dit ceci : « Maintenant vous avez une théorie. Appliquez-la à ce problème. » Un commerçant dit ceci : « Essayez-la pendant 30 jours et vous verrez combien vous en avez besoin ! » Dieu nous dit : « Sentez et voyez combien l'Éternel est bon... » (Ps. 34.8). On apprend en faisant. Les gens ont besoin d'occasions pour explorer le contenu en le mettant en application et en l'essayant eux-mêmes. C'est ainsi qu'ils finiront par comprendre le contenu et par se laisser convaincre que ce qu'ils apprennent vaut la peine que l'on s'en souvienne.

### L' « avenir » : des actions spécifiques visant à intégrer l'apprentissage dans la vie

« De quoi avez-vous besoin pour intégrer ce que vous avez appris dans votre vie ? »

Une fois que les gens ont essayé une nouvelle idée, une fois qu'ils la comprennent et qu'ils ont décidé de l'adopter, ils ont besoin de l'appliquer à une situation de leur choix. Cette application leur permettra d'acquiescer de la confiance et d'avoir la certitude de pouvoir continuer à appliquer ce qu'ils ont appris dans de nouvelles situations qui se présenteront à l'avenir.

### L'application des 4 « A » : quelques exemples

Je vois les 4 « A » en application dans le processus que Jésus utilisait pour aider les gens à apprendre et à grandir. Sa rencontre avec la femme samaritaine (Jean 4) illustre bien ce processus compressé sur une brève période de temps.

**Accrochage :** Jésus a engagé la conversation avec la femme samaritaine, malgré le fait qu'il violait ainsi les normes sociales. En lui demandant de satisfaire un besoin humain élémentaire (« Donne-moi à boire ») et en manifestant un intérêt sincère et total pour cette femme, Jésus a réussi à établir un lien relationnel avec elle. En évoquant l'eau vive, il a touché un besoin dans l'âme de cette femme. Cette allusion à l'eau vive a piqué son intérêt, créant ainsi une « connexion » motivationnelle. Elle était « accrochée », elle voulait en savoir plus. Pour la conduire à accepter une nouvelle vérité et à poser un geste concret, Jésus a fait allusion à des choses qu'elle connaissait déjà, à savoir, l'eau, sa connaissance de Dieu et les croyances juives et samaritaines.

**Apport :** Comme d'habitude, le contenu que Jésus apportait était représenté dans une image en mots dont le sens n'était pas évident. Cette approche obligeait la femme à chercher à découvrir par elle-même le sens de la métaphore. Par son allusion à l'eau vive, Jésus cherchait à faire passer deux messages : « J'ai quelque chose de très spécial à te donner. Je peux éteindre la soif de ton âme » et « je t'accepte telle que tu es ». Ces messages étaient tout à fait nouveaux pour cette femme, mais Jésus fit un lien concret avec des thèmes familiers qu'elle comprenait. .

**Application :** Toute l'approche de Jésus suscita en elle des questions. Elle avait des problèmes qu'elle devait résoudre pour bénéficier pleinement du contenu

qu'il lui apportait. Ces questions se sont résumées en la question avec laquelle elle s'est manifestement battue : « Qui es-tu et comment saurais-je que tu peux vraiment m'aider ? » Ces questions se sont présentées comme une série de trois problèmes qu'elle venait d'identifier : « Tu n'as rien pour puiser, et le puits est profond ; d'où aurais-tu donc cette eau vive ? Es-tu plus grand que notre père Jacob ? »

**Avenir :** Jésus a proposé à la femme samaritaine un geste concret à poser pour faire des progrès dans le processus du changement : « Appelle ton mari et reviens ici. » Les étapes de son changement étaient littérales. Elle a rapidement retracé ses pas en rentrant sur le chemin de la ville. « Venez voir un homme qui m'a dit tout ce que j'ai fait, ne serait-ce pas le Christ ? » La meilleure façon d'intégrer la vérité dans nos vies, c'est de dire aux autres à quel niveau nous nous situons dans le processus de l'apprentissage..

Pensez à une expérience que vous avez vécue et au cours de laquelle vous avez soit appris quelque chose, soit grandi ou changé. Par exemple, peut-être avez-vous appris une application informatique, un certain principe de la Parole de Dieu ou une théorie linguistique. Comment pouvez-vous évaluer votre expérience en fonction des 4 « A » de l'apprentissage ?

**Accrochage :** Qu'est-ce qui vous a amené à ressentir le besoin d'apprendre ou de changer ? Comment avez-vous établi un lien affectif avec l'enseignant (peut-être Dieu était-il votre enseignant ? [Ps. 94.10,12]) ? Que saviez-vous déjà qui a formé une fondation pour le nouveau contenu ?

**Apport :** Quel est le contenu qui vous a été apporté (connaissances, aptitudes, dispositions) ? Comment le contenu vous a-t-il été présenté ?

**Application :** Qu'avez-vous fait pour

explorer le contenu, l'appliquer au problème et l'essayer ?

**Avenir :** Quelles étapes avez-vous suivies pour intégrer l'apprentissage dans votre vie et apporter de réels changements dans votre avenir ?

### Utiliser les 4 « A » pour améliorer l'enseignement

Bud Larsen a suggéré l'idée selon laquelle le processus de l'apprentissage tel que présenté par les 4 « A » est semblable aux roues d'un chariot. Plusieurs raisons pourraient justifier l'absence d'apprentissage :

- Il pourrait manquer aux roues quelque chose qui les pousse ou qui les tire. Le manque de motivation laisse les apprenants immobiles. (Améliorer les activités d'accrochage en établissant un meilleur lien entre les expériences des apprenants et ce qu'ils auront à apprendre.)
- Les roues peuvent être embourbées. Lorsque les apprenants ne comprennent pas ce qui est enseigné, ils restent embourbés. (Améliorer le contenu ou la présentation du contenu.)
- Les roues pourraient tourner sans exercer de traction. L'absence d'occasions d'appliquer ou de mettre en pratique les connaissances, les aptitudes et les attitudes nouvelles, aura pour conséquence une activité infructueuse. (Donner davantage d'opportunités pour mettre le contenu en application. Améliorer la qualité de l'application. )
- La colline peut être beaucoup trop abrupte pour que le chariot la gravisse. Le manque de support pour l'apprentissage aura pour conséquence l'abandon de l'apprentissage. (Ajustez ou renforcez les étapes qui mèneront à

l'intégration du contenu à l'avenir.)

### Utiliser les 4 « A » pour planifier les modules d'apprentissage

L'apprentissage est un processus par lequel nous commençons à prendre des décisions intelligentes sur un sujet ou un processus. Un module d'apprentissage efficace est composé de tâches, car, comme le dit le vieil adage, « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Notre responsabilité en tant qu'enseignants consiste donc à concevoir des tâches d'apprentissage et à les organiser de manière à ce que les apprenants acquièrent les connaissances, les aptitudes et les attitudes dont ils ont besoin.

L'utilisation du modèle des 4 « A » permet de s'assurer que chaque module guidera les apprenants à travers le processus de l'apprentissage. Une bonne façon de commencer est de concevoir quatre tâches, une pour chacun des 4 « A ».

En développant votre capacité à concevoir des modules, vous découvrirez comment faire pour qu'une tâche remplisse plus d'une fonction à la fois. Les brèves paraboles de Jésus fonctionnaient à la fois comme « apport » et comme « application ».

### Quelques questions concernant l'utilisation des 4 « A »

Considérez les questions ci-dessous pour vous guider la prochaine fois que vous aurez à concevoir des modules d'apprentissage. Quelles questions ajouteriez-vous ?

**Accrochage :** Une tâche d'accrochage bien conçue pourrait aider les apprenants à identifier un besoin personnel qui peut être satisfait grâce au contenu que nous les invitons à apprendre. Il est important, d'une part, d'inclure dans les tâches d'apprentissage

une activité qui crée un lien entre enseignants et apprenants et, d'autre part, de rapprocher les connaissances antérieures et le contenu qui sera présenté. Par la tâche d'accrochage, on cherche à créer un climat propice à une pleine implication des apprenants et à puiser dans leur motivation interne, et ce, en touchant les émotions et les thèmes qui créent la motivation. Pendant que vous développez des tâches d'accrochage, posez-vous les questions suivantes :

- Quelles activités (question, histoire, sketch...) pourraient aider les apprenants à « se connecter » à un besoin qu'ils éprouvent ?
- Que puis-je faire pour aider les apprenants à « se connecter » à moi et à se connecter les uns aux autres ? (Parler sincèrement de ma vie, de mes valeurs, de mes espoirs et mes rêves, chercher à être transparent...)
- Que puis-je faire pour amener les apprenants à nous faire confiance, à nous les enseignants, ainsi qu'à la méthode utilisée ? (Être compétent, enthousiaste au sujet du contenu...)
- Que ferai-je pour aider les apprenants à faire le lien entre leurs connaissances et expériences passées d'une part, et le contenu que je vais leur inviter à apprendre d'autre part ? (Résumer les modules déjà suivis, faire ressortir explicitement le lien entre ceux-ci et le module en cours...)

**Apport :** Une tâche d'apport aide les apprenants à découvrir les connaissances, les aptitudes et les attitudes qui leur permettront de satisfaire leurs besoins. Le contenu peut être représenté par des tableaux, des listes, des histoires, des lectures, des bandes audio-visuelles ou d'autres moyens encore. Les tâches d'apport permettent aux apprenants de « dialoguer » avec le contenu du module

Pendant que vous développez les tâches d'apport, posez-vous les questions suivantes :

- Qu'est-ce que les apprenants ont besoin d'apprendre ? Que savent-ils déjà ? (Évaluation des ressources et des besoins)
- En termes de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, qu'est-ce que je vais leur apporter exactement ? (Souvenez-vous : « Moins est plus ».)
- Comment vais-je présenter ce contenu (lecture, vidéo, sketches, musique, images...) ? Ou : Comment ferai-je pour que les apprenants découvrent eux-mêmes le contenu ? (Idées, sentiments, actions)
- Qu'est-ce que les apprenants devront faire pour se convaincre qu'ils ont effectivement compris le contenu ?

**Application :** Une tâche d'application donne aux apprenants la possibilité d'explorer immédiatement le contenu, de l'évaluer et de l'appliquer à un problème précis.

Pendant que vous développez les tâches d'application, posez-vous la question suivante :

- Quels problèmes, quelles tâches ou quelles questions pourrais-je proposer aux apprenants afin qu'ils puissent mettre immédiatement en application le contenu du module ?

**Avenir :** Une tâche d'avenir invite les apprenants à intégrer le contenu dans leur vie en l'appliquant aux problèmes de la vie courante, et ce, afin d'effectuer de réels changements à l'avenir.

Pendant que vous développez les tâches d'avenir, posez-vous les questions suivantes :

- Quelle est la tâche que je pourrais donner aux apprenants et qui les aidera à intégrer le contenu dans leur

vie ?

- Que pourrais-je faire pour encourager les apprenants à élaborer un plan d'action pour appliquer ce qu'ils ont appris ?

Le tableau à la page suivante présente un certain nombre de méthodes didactiques qui pourraient s'avérer utiles pour l'application des 4 « A ». Il indique également le lien entre, d'une part, l'idée principale de chaque principe et, d'autre part, l'importance qu'il y a à inclure les idées, les sentiments et les actions dans tous les modules d'apprentissage.

## Les tâches d'apprentissage et les 4 « A » - quelques idées

	TÂCHE D'ACCROCHAGE	TÂCHE D'APPORT	TÂCHE D'APPLICATION	TÂCHE D'AVENIR
<p><b>Quelques méthodes d'enseignement et tâches d'apprentissage utiles</b></p> <p>(Pour générer plus d'idées sur les tâches d'apprentissage que l'on peut développer à chaque étape, voir les sections « Les activités d'apprentissage décrites par des verbes « et « Les verbes classées selon les « intelligences multiples ». )</p>	<p>Question ouverte : « Quel est le premier mot qui vous vient à l'esprit lorsque vous entendez le mot ____ ? »</p> <p>Regardez le sketch/la bande vidéo et répondez à l'une ou à toutes les quatre questions concernant l'apprentissage expérimental :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui s'est passé ? (décrire)</li> <li>• Pourquoi cela s'est-il passé ? (analyser)</li> <li>• Quel principe voyez-vous en application? (généraliser)</li> <li>• Comment pouvez-vous l'améliorer ? (appliquer)</li> </ul> <p>Histoire avec tâche : « Écoutez cette histoire, identifiez un moment de votre vie où vous avez ressenti la même chose. Racontez votre expérience en groupes de deux personnes. »</p> <p>Réflexion sur un fait vécu : « Décrivez une expérience que vous avez vécue... »</p> <p>« Élaborez un plan pour résoudre un problème courant (ex., Faites la liste de ce que vous achèterez au marché pour votre ration de la semaine) »</p> <p>« Trouvez un objet qui symbolise... »</p>	<p>« Suivez le cours illustré et notez vos questions. »</p> <p>« Lisez le passage suivant et répondez. » (ex. : Indiquez et discutez, posez des questions, répondez aux questions)</p> <p>« Regardez le sketch/la bande vidéo et répondez... » (à l'une ou à toutes les se reporter aux quatre questions concernant l'apprentissage expérimental – voir ci-contre)</p> <p>« Reformulez la définition suivante... Que voudriez-vous modifier, ajouter ou supprimer sur cette définition ? »</p> <p>« Disposez les cartes par ordre d'importance ou chronologiquement, en indiquant vos raisons. »</p> <p>« Expliquez... (une image, un diagramme, un tableau). »</p> <p>« Analysez une expérience que vous avez vécue. »</p> <p>Démonstration suivie par une activité/un échange d'idées</p> <p>On peut aussi développer le contenu en posant des questions d'élucidation aux apprenants, en écrivant et en affichant leurs réponses, et en ajoutant les points qu'ils n'ont pas mentionnés.</p>	<p>Questions ouvertes</p> <p>Problèmes à résoudre</p> <p>Projets</p> <p>Paraphraser</p> <p>« Classez le contenu obtenu (au niveau de la tâche de contenu) en catégories (données ou obtenues) »</p> <p>Évaluer</p> <p>Étude de cas : « Développez plusieurs solutions à ce problème. Présentez quelques-unes de vos solutions. »</p> <p>« Faites une généralisation de l'expérience que vous avez vécue. »</p>	<p>Questions ouvertes : « Qu'allez-vous emporter avec vous ? »</p> <p>« Identifiez un point que vous voulez mettre en application. »</p> <p>« Décrivez une expérience que vous avez vécue. Appliquez ce que vous êtes en train d'apprendre à une expérience à venir qui risque d'être semblable à la première. »</p> <p>« Dressez un plan que vous allez mettre en application dès demain. Pensez à quelqu'un à qui vous pourrez présenter votre plan et priez ensemble. Demandez à cette personne de vous demander de lui rendre compte de vos progrès. »</p> <p>« Enseignez ce que vous avez appris à une autre personne. »</p>
<b>Centre d'intérêt</b>	Sentiments	Idées	Actions	Actions
<b>Termes utilisés par d'autres pour les mêmes concepts</b>	Travail inductif (Vella) « Hook » [Crochet/hameçon] Approche (Hendricks)	informations « Book » [Livre] Analyse	Mise en application « Look » [Considérer] Application	Intégration « Took » [A pris]

## Comment utiliser les 7 questions de conception d'un module

Dr Roland WALKER

Pour concevoir les modules d'apprentissage, nous utilisons les 7 questions suivantes : **qui, pourquoi, quoi, où, quand, comment, et quelles preuves**. Ces questions sont adaptées des 7 étapes de planification de Jane VELLA<sup>1</sup>.

Un des objectifs principaux de l'éducation consiste à donner aux apprenants la possibilité d'apprendre à se poser des questions et à y répondre. Utiliser les questions pour concevoir les modules s'avère utile non seulement au niveau de la conception des modules ; cela sert également de modèle qui montre à quel point les questions sont un outil puissant pour les apprenants.

Nous ne sommes pas prêts à enseigner le module tant que nous n'avons pas répondu aux sept questions. Pendant que vous lisez cet article, considérez le « Guide de conception d'un module d'apprentissage » que vous trouverez ici en annexe. Il y a une copie vierge et une copie remplie.

**QUI ?** En se posant la question « qui ? », on recherche des informations concernant les apprenants et les enseignants. Dans cette case, on note ce que nous connaissons au sujet des thèmes qui motivent les apprenants et tout ce que nous avons appris dans le processus d'évaluation des ressources et des besoins (ERB). C'est ici que l'on note ce que les apprenants savent déjà par rapport au contenu qui sera présenté dans le module.

C'est également sous cette question qu'il faut élucider le rôle des enseignants (ex. qui conçoit les tâches, qui facilite le dialogue, qui gère le matériel, qui présente l'aperçu général, le sommaire, la synthèse et la conclusion).

**POURQUOI** invite à réfléchir sur le bien-fondé et sur l'importance du module et

vous aide à déterminer sa séquence en relation avec les autres modules d'apprentissage. L'évaluation des ressources et des besoins apporte également beaucoup à votre compréhension du pourquoi.

**OÙ** vous pousse à considérer ce qui sera nécessaire dans l'environnement d'apprentissage (aménagement de la salle de classe, l'équipement).

**QUAND** vous demande de préciser la durée du module et sa place par rapport aux autres (c.-à-d., le nombre de minutes et la séquence par rapport aux autres modules).

**QUOI** se rapporte aux objectifs de l'apprentissage et au contenu. Définir des objectifs « SMART » est un processus en deux étapes. Tout d'abord, nous définissons le contenu du module en termes de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. Ensuite, nous précisons, en termes généraux, les actions que les apprenants feront pour apprendre le contenu. Il ne suffit pas de donner du contenu aux personnes en se disant qu'elles vont réussir à l'intégrer dans leur vie et à avoir un impact sur leur entourage. En ajoutant un verbe d'action devant chaque élément du contenu, nous nous rappelons qu'on apprend par la pratique.

**COMMENT** indique des détails spécifiques sur ce que les apprenants feront afin d'apprendre le contenu. Il s'agit des instructions pour les tâches d'apprentissage. Pour la salle de classe, nous inscrivons ses instructions sur des tableaux que les apprenants peuvent consulter à tout moment, pendant qu'ils travaillent sur les tâches d'apprentissage.

C'est ici l'endroit tout indiqué pour dresser une liste de tout le matériel nécessaire pour faire les tâches d'apprentissage. Pendant que vous révisez votre plan du module, assurez-vous d'avoir noté, à côté de chaque tâche, tout le matériel dont vous aurez besoin. Puis, avant d'aller en classe, vérifiez si vous avez tout le matériel de travail à portée de main.

**QUELLES PREUVES ?** Cette question nous permet de nous assurer que nous avons bien réfléchi au processus de l'apprentissage et que nous en portons la responsabilité auprès des apprenants. « Quelles preuves ? » se rapporte aux différents indices qui attestent que les participants ont bel et bien appris ce qu'ils avaient à apprendre. En d'autres termes, participants (et enseignants) sauront que les participants ont atteint les objectifs fixés.

Voici comment Jane Vella pose la question : « Comment savent-ils qu'ils savent ? » Réponse : « Parce qu'ils **viennent de le faire !** » Lorsqu'il y a des preuves claires que l'apprentissage a effectivement eu lieu, les apprenants se sentent plus confiants et sont en mesure d'évaluer leurs propres progrès en réfléchissant sur ce qu'ils ont fait en classe. C'est pour favoriser cette réflexion que les preuves d'apprentissage sont formulées en termes d'actions spécifiques posées par les apprenants et que l'on introduit par la formule suivante : « Au terme de cette session, les participants auront... »

Toujours grâce aux preuves d'apprentissage, les enseignants peuvent savoir qu'ils ont fait du bon travail. Le succès d'un enseignant est proportionnel à la démonstration des preuves d'apprentissage par les apprenants au cours des sessions d'apprentissage et dans les mois qui suivent ces sessions.

Il est avantageux pour les apprenants de prendre du temps avant la fin du stage pour réfléchir sur les indices d'apprentissage immédiats et d'écrire les

indices d'apprentissage à long terme. Par exemple : « Dans six mois, j'aurai pris l'habitude d'utiliser les 7 questions de conception pour planifier mes cours. »

### Répondre aux questions : comment s'y prendre

L'ordre dans lequel vous répondez aux sept questions de conception dépend des « données » de votre situation. Par exemple, au cours de l'atelier actuellement en cours, vous aurez l'occasion de concevoir deux modules d'apprentissage. Vous aurez 40 minutes pour présenter chaque module dans la salle de classe. Les participants, ce seront vos camarades de classe. Et voilà, vous avez déjà la réponse aux questions **quand, où et qui**. Pendant que vous effectuerez l'évaluation des ressources et des besoins, vous définirez le **pourquoi** et le **quoi**. Enfin, vous pourrez concevoir le reste du module en vous penchant sur les questions **pourquoi** et **quelles preuves**.

S'il vous a été demandé d'élaborer un cours dans le cadre d'un programme formel dont les articulations ont déjà été établies, alors les réponses aux questions **quoi, pourquoi, où et quand** vous auront sans doute déjà été données. Avant le début d'un stage, il est normal que l'on connaisse déjà, du moins en termes généraux, **qui** sera là, c'est-à-dire, quel type d'apprenant sera inscrit au cours : traducteurs débutants en langue maternelle ou des étudiants de première année en linguistique et ainsi de suite. Cependant, il est tout à fait possible que l'on n'obtienne des détails précis sur les participants que lors des inscriptions, voire même le premier jour du cours. Après avoir fait une évaluation de ressources et de besoins, vous serez en mesure de définir le **comment** et **quelles preuves** « sur mesure », en fonction des appre-

nants spécifiques qui participeront au stage.

Si, par contre, vous avez la responsabilité de concevoir la formation qui est destinée à un groupe spécifique de personnes évoluant au sein d'une d'organisation, le **qui** est donné et vous devrez découvrir ce qu'ils doivent apprendre (le **quoi**) pour augmenter leur efficacité. Dans tous les cas, vous voudrez poser la question de savoir **pourquoi** cette formation est nécessaire ou opportune.

**Qui, quoi, pourquoi** sont les principaux facteurs qui déterminent les contours de la formation. Les réponses aux questions **quand** et **où** ont également pour effet de modifier la conception (ex. un séminaire d'une heure ou un atelier d'une semaine) et de nous guider dans la sélection du personnel enseignant (une partie du **qui**).

Pour beaucoup d'entre nous, c'est la réponse à la question **comment** qui retient toute notre attention parce que cette question nous semble plus tangible que les autres. Et pourtant, c'est souvent la dernière question à laquelle on répond de façon définitive. Je dis bien « de façon définitive » parce que l'utilisation de ces questions est un processus dynamique. C'est-à-dire, c'est après avoir répondu à une question que vous vous rendez compte que vous devez revenir en arrière et modifier la première réponse que vous aviez donnée à une autre question.

Disons que vous êtes en train de travailler sur le **comment** et que vous désiriez travailler en petits groupes par tables. Tôt ou tard, vous allez réaliser que vous devez revenir à la question **où** parce que certains éléments auront changé : par exemple, vous aurez besoin d'une salle suffisamment grande ou de plusieurs pièces pouvant accueillir tous les participants. Vous pouvez aussi décider que le processus élaboré sous la question **comment** vous amène à limiter le nombre de participants (**qui**), selon le contenu que

vous avez défini et les objectifs que vous vous êtes fixés (**quoi**).

Ne sautez aucune des questions de conception. Utilisez un crayon ordinaire (ou votre ordinateur) pour répondre premièrement aux « donnés ». Puis, passez aux autres questions, en modifiant vos réponses en fonction des conséquences découlant des autres réponses. Le secret de l'excellence dans la conception d'un module d'apprentissage, c'est de considérer minutieusement le processus de l'apprentissage et de visualiser tout ce que les enseignants et les apprenants feront en classe, et ce, de manière à anticiper sur tous les détails. Vous pourrez ensuite vous détendre et vous réjouir en voyant l'apprentissage se déployer. Amusez-vous !

-----

<sup>1</sup> Il existe deux différences majeures entre les 7 questions de conception et les 7 étapes de planification de Vella. Premièrement, nous avons combiné le « quoi » et le « pourquoi » de Vella pour en faire une seule question, à savoir : « Quoi : quels sont les objectifs 'SMART' ? » Deuxièmement, nous avons fait de « quelles preuves ? » une question à part (c'est-à-dire, « quels indices » ?), alors que cette question fait partie du « comment ? » de Vella.

## GUIDE DE CONCEPTION D'UN MODULE D'APPRENTISSAGE

Titre du module :

<b>POURQUOI</b> ce module est-il important ?	
<b>OÙ ?</b> (Précisions sur la/les salle(s) ex. disposition des tables, équipements nécessaires)	
<b>QUAND ?</b> (Séquence par rapport aux autres modules) # ___ de ___	Durée : _____ minutes Préciser (entre les crochets) la durée de chaque tâche sous la rubrique <b>COMMENT ?</b> ci-dessous.
<b>QUI</b> sont les <u>apprenants</u> et que savez-vous d'eux ?	Rôles des <u>encadreurs</u>
<b>QUOI ?</b> Quels sont les objectifs d'apprentissage ? (1) Spécifier premièrement le <b>contenu</b> en termes de Co-Ap-At (Connaissances, <b>A</b> ptitudes, <b>A</b> ttitudes). (2) Puis ajouter un <b>verbe d'action</b> au contenu, pour avoir comme résultat un <u>objectif « SMART » que l'apprenant devra avoir atteint à la fin du module.</u> Exemple : « Au terme de ce module, les participants auront planifié un module à l'aide des 4 'A'. »	
<b>COMMENT ?</b> Décrire les <u>tâches d'apprentissage</u> en termes des 4 « A » <b>Accrochage :</b>  <b>Apport :</b> [__min]  <b>Application :</b> [__min]  <b>Avenir :</b> [__min]  [__min]	<u>Matériel</u> requis et <u>notes de l'enseignant</u> pour chaque tâche
<b>QUELS SONT LES INDICES D'APPRENTISSAGE ATTENDUS ? ...</b> Indices immédiats : « Au terme de ce module, les apprenants auront.... »  Indices à long terme :	

## GUIDE DE CONCEPTION D'UN MODULE D'APPRENTISSAGE

Titre du module : *Comment encourager les adultes à être réguliers au cours d'alphabétisation ?*

<p><b>POURQUOI ce module est-il important ?</b> <i>Les statistiques qui nous viennent du terrain montrent que le taux de déperdition est souvent élevé dans les centres d'alphabétisation.</i></p>	
<p><b>OÙ ?</b> (Précisions sur la/les salle(s) ex. disposition des tables, équipements nécessaires) <i>Salle de classe n° 40, SIL-CTC Yaoundé</i></p>	
<p><b>QUAND ?</b> (Séquence par rapport aux autres modules) # 10 de 10 <i>Vendredi 8 novembre 2002</i></p>	<p>Durée : <u>  40  </u> minutes Préciser (entre les crochets) la durée de chaque tâche sous la rubrique COMMENT ? ci-dessous.</p>
<p><b>QUI</b> sont les <u>apprenants</u> et que savez-vous d'eux ? <i>Les participants au stage « CADRÉ » venus de plusieurs pays d'Afrique centrale, d'Europe et d'Amérique.</i></p>	<p>Rôles des <u>encadreurs</u></p>
<p><b>QUOI ?</b> Quels sont les objectifs d'apprentissage ? (1) Spécifier premièrement le <b>contenu</b> en termes de Co-Ap-At (Connaissances, Aptitudes, Attitudes). (2) Puis ajouter un <b>verbe d'action</b> au contenu, pour avoir comme résultat un <b>objectif « SMART »</b> que l'apprenant devra avoir atteint à la fin du module.</p> <p><i>À la fin de ce cours, les participants auront développé une stratégie qui va leur permettre d'amener les apprenants de leurs communautés à fréquenter régulièrement les classes d'alphabétisation.</i></p>	
<p><b>COMMENT ?</b> Décrire les <u>tâches d'apprentissage</u> en termes des 4 « A »</p> <p><b>Accrochage :</b> <i>Pensez à un alphabétiseur qui est découragé en ce moment parce que ses apprenants sont très irréguliers au cours.</i> <i>Trois personnes au tableau : En 2 minutes écrivez des raisons pour lesquelles les adultes sont irréguliers aux classes d'alpha.</i></p> <p style="text-align: right;">[ 3_min]</p> <p><b>Apport :</b> - Brainstorming : Identification des raisons – 3 groupes - Donner des causes différentes de celles déjà au tableau - En combien de catégories peut-on répartir les causes ?</p> <p style="text-align: right;">[12 min]</p> <p><b>Application :</b> <i>Chaque groupe choisit un groupe et raisons et dans ce groupe une raison et cherche comment on peut y remédier. Ensuite, chaque participant choisit une raison dans chacun des 3 groupes de raison et propose des suggestions pour y remédier.</i></p> <p style="text-align: right;">[10 min]</p> <p><b>Avenir :</b> <i>Choisissez parmi les causes liées à l'environnement ci-dessus énumérées celle qui vous semble la plus importante pour votre communauté et développez davantage les stratégies pour y remédier.</i></p> <p style="text-align: right;">[15_min]</p>	<p><u>Matériel</u> requis et <u>notes de l'enseignant</u> pour chaque tâche</p>
<p><b>QUELS SONT LES INDICES D'APPRENTISSAGE ATTENDUS ? ...</b></p> <p>Indices immédiats : « Au terme de ce module, les apprenants auront... »</p> <p>Indices à long terme : <i>Au bout de 6 mois, chaque apprenant ici présent aura appliqué dans sa communauté une suggestion faite pendant ce cours.</i></p>	

## Les tâches d'apprentissage : Conseils pratiques

(adapté de Jane Vella, Taking Learning to Task [Passer de l'apprentissage à la tâche], pp 70, 71)

- **Définir clairement la tâche**, en la lisant telle qu'elle est écrite (dites : « la tâche d'apprentissage suivante est ... » au lieu de : « maintenant, j'aimerais que vous... »)
- **Définir la durée de la tâche**. Les apprenants vous feront savoir si vous avez sous-estimé le temps nécessaire.
- **Poser la question suivante aux apprenants : « La tâche est-elle claire ? »**
- **Les laisser se débrouiller**. N'intervenez pas sans avoir été invité à le faire. Restez assis tranquillement et prêtez attention pendant qu'ils travaillent.
- **Respecter le temps**. Dites-leur combien de temps il leur reste lorsque vous tendez vers la fin de la période prévue.
- **Inviter une discussion dans tout le groupe** (à l'exemple d'un conducteur de chorale, l'enseignant encourage l'apprentissage croissant de groupe/équipe)
- **Bien accueillir les réponses**. Ne choisissez jamais qui doit répondre parmi les apprenants. Applaudissez les efforts en développant les réponses, corrigez, confirmez, racontez vos expériences et les résultats de vos recherches, encouragez le dialogue.
- **Résumer la tâche**. Après chaque tâche, faites une synthèse de ce qui vient d'être appris.
- **Faire une bonne transition à la tâche suivante**. Assurez-vous que les apprenants arrivent à faire le rapprochement entre la tâche qui va suivre et celle qui vient d'être achevée.

## Comment faciliter le dialogue

Il est important d'apprécier sincèrement les contributions des participants et d'apporter les éclaircissements nécessaires. Pour montrer aux participants que vous les écoutez, appliquez les aptitudes de facilitation que voici :

- **Écouter** avec tout son être : corps, esprit et cœur.
- **Faire écho** : Répétez certaines des choses que vous avez entendues, dans les mots de la personne qui a parlé.
- **Paraphraser** : Répétez en vos propres mots ce que vous avez entendu.
- **Poser** des questions d'éclaircissement.
- **Résumer** : Faites un résumé de ce que vous avez entendu à la personne, et à la fin de la session, faites un résumé des points importants du dialogue pour le groupe.
- **Faire une synthèse** : Regroupez les différentes contributions du groupe en un tout intégré.

## Résumé des 12 principes d'andragogie selon Jane Vella

De *Learning to Listen, Learning to Teach*: (Apprendre à écouter, Apprendre à enseigner : Le Pouvoir du dialogue en andragogie), par Jane Vella (San Francisco : Jossey-Bass 1994), pp. 4-22. Un résumé de Kay Ringenberg.

« L'hypothèse de base [en andragogie] est que tous les apprenants possèdent une expérience et des perceptions personnelles du monde basées sur cette expérience. De plus, tous doivent être respectés. » p 22

**1. ÉVALUATION DES BESOINS :** Qui veut apprendre quoi de qui ?

**2. SÉCURITÉ :** Créer un environnement d'apprentissage dans lequel l'apprenant se sent à l'aise pour acquérir de nouvelles connaissances. Ce processus nécessite de la confiance et une attitude non critique.

**3. Des relations harmonieuses entre le formateur et les apprenants :** Il est question d'affirmation de contribution, de respect et d'écoute.

**4. Séquences et renforcement :** Aller du simple au plus complexe accompagné de beaucoup de soutien.

**5. Praxis [action accompagnée de réflexion] :** Agir, réfléchir sur les implications de cette action, puis changer afin de mettre en œuvre l'apprentissage souhaité. La Praxis est facilitée par des questions telles que :

- a. Que se passe-t-il selon vous ? (description) Pourquoi cela se passe-t-il selon vous ? (analyse)
- b. Quand ça se passe dans votre situation, quel problème cela cause-t-il ? (application) Que pouvons-nous faire ? (mise en œuvre)

**6. Respect de l'apprenant :** Laisser les apprenants s'impliquer dans le choix ce qu'ils veulent apprendre et comment ils vont apprendre pour atteindre les objectifs.

**7. L'apprentissage a trois modes, idées, sensations et actions** [cognitif, affectif et psychomoteur].

**8. Immédiateté :** Apprendre quelque chose, le mettre en pratique, l'évaluer et apprendre autre chose...

**9. Des rôles clairs :** Le formateur et l'apprenant sont des compagnons de recherche pour l'information et le changement positif.

**10. Travail d'équipe :** Créer un cadre optimal où tout le monde trouve son compte.

**11. Engagement :** Les apprenants s'engagent dans l'effort d'apprentissage.

**12. Responsabilité :** « Enseigner ce qui doit être enseigné ; apprendre ce qui doit être appris ; les aptitudes à acquérir doivent être manifestes chez tous les apprenants ; les attitudes enseignées doivent être manifestes ; les connaissances transmises doivent être visibles dans le langage et le raisonnement de l'apprenant adulte. »

## Des objectifs concrets et mesurables

Nous savons que nous avons acquis une connaissance lorsque celle-ci nous permet de réaliser quelque chose de concret. Étant donné que c'est « en forgeant qu'on devient forgeron », nous nous fixons les objectifs d'apprentissage que nous voulons atteindre en fonction du contenu que nous enseignons et des tâches que les apprenants feront pour apprendre le contenu.

### Définir un objectif concret et mesurable

1. Tout d'abord, décrire le contenu en termes de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes.
2. Ensuite, préciser les actions (en termes généraux) que les apprenants feront pour apprendre le contenu.

Le fait de combiner le verbe d'action avec le contenu a pour résultat un objectif concret et mesurable. De tels objectifs décrivent, d'une façon générale, ce que les apprenants *feront* pour apprendre le contenu. On peut facilement les transformer en tâches d'apprentissage en écrivant des instructions spécifiques qui permettront aux apprenants de faire ce que le verbe d'action suggère et, par conséquent, d'acquérir le contenu.

#### Exemple

Par exemple, à la fin de cet atelier, tous les participants auront :

#### VERBE D'ACTION + CONTENU

<u>Conçu</u>	une tâche d'accrochage
<u>Trouvé</u>	des objets qui enseignent
<u>Utilisé</u>	les 7 questions de planification d'un module

### Choisir des verbes vérifiables, quantifiables et réalisables

Au moment de développer des objectifs concrets et mesurables, utilisez des verbes exprimant des actions qui peuvent être **vérifiées**, **quantifiées** et **réalisées**. Vous trouverez, à la page suivante, une liste de verbes qui pourraient servir à formuler des objectifs concrets et mesurables.

### Changer les objectifs pour qu'ils soient basés sur un résultat concret et mesurable

Examinez les objectifs suivants qui ne sont pas basés sur des résultats concrets et mesurables :

- Comprendre la différence entre le « monologue » et le « dialogue ».
- Apprendre à poser les questions ouvertes.

Comment peut-on les reformuler pour en faire des objectifs concrets et mesurables ?

## Les verbes qui décrivent des activités d'apprentissage

(Bloom. Source : Pichkurich (1993), pp. 66-67)

Cognitif	Affectif	Psychomoteur
choisir	réviser	concevoir
définir	éditer/relire/corriger	manœuvrer
identifier	partager	élaborer/mettre sur pied
énumérer	répondre à	pratiquer/s'exercer à
nommer	approuver	organiser
établir	classer par ordre de priorité	exhiber/démontrer
comparer	acclamer	réviser
distinguer	vanter	réciter
contraster	applaudir	jouer
lire	assister/aider	faire un schéma
démontrer	protester	dessiner
rapporter	être d'accord	composer
grouper	changer	réaligner
estimer	débattre	attacher
réfléchir	soutenir	mettre
résoudre	réfuter/refuser	prendre
employer	se conformer à	écrire
compléter	contrôler	préparer
classifier	écouter	dramatiser
appliquer	accepter	construire
illustrer	célébrer	choisir
synthétiser	reformuler	manipuler
analyser	choisir	re-concevoir
concevoir	apprécier	réarranger
éditer/relire/ corriger	préférer	employer/utiliser
ajouter	jouir	
supprimer	classer	
examiner	résister	
organiser	évaluer	
changer	remarquer	
développer	se rapporter à	
réviser		
diagnostiquer		

## Les verbes classés selon les « intelligences multiples »

D'après *Problem-based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom* [l'apprentissage orienté vers la résolution des problèmes et d'autres modèles de programmes pour la classe des intelligences multiples] de Robert Fogarty, (Arlington Heights (Illinois USA) : IRI/Skylight Training and Publishing, Inc. copyright 1997). Adapté avec la permission de Skylight Professional Development. Traduit de l'anglais.

### Verbal

Rapporter  
Paraphraser  
Reformuler  
Écrire  
Blaguer  
Créer  
Étiqueter  
Réciter  
Écouter  
Citer/énumérer  
Redire/raconter

### Visuel

Concevoir une  
histoire  
Peindre  
Dessiner  
Observer  
Illustrer  
Faire un schéma  
Dépeindre  
Répéter  
Montrer

### Logique

Raisonner  
Collectionner  
Enregistrer  
Analyser  
Faire la représentation  
graphique  
Comparer  
Contraster  
Jouer un rôle  
Classer  
Évaluer  
Arranger

### Musical

Chanter  
Écouter  
Composer  
Enregistrer  
Improviser  
Choisir la musique  
Critiquer la  
musique  
Concevoir

### Interpersonnel

Discuter  
Répondre  
Dialoguer  
Rapporter  
Enquêter  
Poser des questions  
Paraphraser  
Reformuler  
Clarifier  
Affirmer

### Intra-personnel

Écrire un journal  
Discerner par  
l'intuition  
Réfléchir  
Enregistrer  
Agir en médiateur  
Étudier  
Assembler soi-même  
Exprimer

### Physique

Danser  
Sculpter  
Exécuter/jouer  
Préparer  
Construire  
Agir/démontrer  
Faire du  
théâtre  
Faire une  
mime  
Arranger

### Naturaliste

Relater  
Découvrir  
Dévoiler  
Observer  
Creuser  
Planter  
Comparer  
Étaler/exposer  
Afficher