

L'apprentissage • Le processus du développement cognitif

Le processus d'apprentissage se produit dans le cerveau de l'individu. Il est nommé «processus» par analogie aux processus organiques humains, comme celui de la digestion. Mohamed Hrimech nous a rappelé qu'il était impossible d'en observer directement le fonctionnement au moment où il se produisait, que seules ses manifestations extérieures, ou la représentation reconstruite de l'interaction d'un individu avec son environnement, nous étaient accessibles. Les recherches portant sur le processus d'apprentissage ont donc dû être menées par des procédés d'inférence, c'est-à-dire que des conséquences ont été tirées à partir d'observations répétées et dont les conditions de réalisation ont été contrôlées.

Soulignons que plusieurs des spécialistes rencontrés en entrevue (Dufresne-Tassé, Mayano, Hohl, Hrimech) ont fait remarquer que les observations faites par les animatrices et animateurs, ou fournies par les participantes et les participants aux ateliers d'alphabétisation sur leur propre perception de leur apprentissage, devaient aussi être prises en considération si on voulait favoriser l'autogestion de l'apprentissage chez la personne.

• Une définition du phénomène

Pour qu'il y ait processus d'apprentissage, il faut la conjonction de plusieurs conditions particulières : d'abord la présence d'un organisme vivant, une personne qui ait la capacité poten-

tielle d'apprendre, ensuite un contact avec l'environnement (interaction), et enfin une prise en charge par le cerveau de cette interaction qui se transforme en une représentation mentale, emmagasinée en mémoire et pouvant être réintroduite dans la conscience.

Au bout du compte, l'apprentissage doit produire un changement permanent dans le comportement de l'individu chez qui il a pu être observé. Il est important de noter ici que le changement dans le comportement de l'individu ne doit pas être attribuable à la maturation, comme dans le cas de la croissance de l'organisme humain, qui elle, est le résultat d'un développement «prévu» des structures internes.

Ces acquisitions de connaissances ou d'attitudes se produisent parfois à partir des expériences quotidiennes et, dans d'autres cas, lors d'un enseignement plus systématisé. Les habiletés acquises peuvent être de type intellectuel ou cognitif, affectif et psycho-moteur, selon les divisions classiques des modèles-types.

Comment peut donc s'opérer ce processus de traitement de l'information, issu d'une interaction de l'individu avec son environnement? Les fonctions, dont le rôle est primordial dans ce processus, se situent tant au niveau affectif, cognitif que métacognitif. Elles devront préalablement avoir suivi le chemin de la structuration du cerveau, selon le modèle de Piaget, par étapes successives depuis le tout début.

Avec Alain Moal, reprenons le parcours «psychologique» du développement cognitif chez la personne humaine depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Les différentes successions se présentent selon le schéma suivant²:



DOSSIER

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991 : Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

• **Le développement cognitif : un processus ouvert...**

Dans le modèle piagétien, l'ordre des stades d'acquisition est toujours constant: il est impossible de sauter une étape. Ainsi, selon cette progression, en ce qui a trait à certains «prérequis» cognitifs nécessaires, il serait diffi-

cile d'intégrer des connaissances basées sur un raisonnement scientifique sans le support des opérations formelles. L'optique constructiviste ouverte par Piaget est, incontestablement, une approche très dynamique du développement cognitif, même si elle s'arrête au stade de la structura-

tion des opérations formelles.

Moal rapporte que d'autres ont questionné les limites de ce modèle. C'est le cas de Reuchlin, qui «distingue deux processus dans le fonctionnement cognitif de l'individu : un processus de formalisation qui correspond assez au modèle piagétien de l'équilibration, et un processus de réalisation qui fournit à l'individu des modèles de la réalité d'accès immédiat, car ils lui permettent de traiter «en bloc» une grande quantité d'information. [Et pour sa part], Lautrey rappelle que les aspects figuratifs de la connaissance (perception, image mentale, etc.) sont subordonnés, chez Piaget, aux aspects opératifs, mais fait l'hypothèse que le rôle du figuratif pourrait être plus déterminant².» (page 81) Les personnes analphabètes fonctionneraient-elles davantage à partir d'aspects figuratifs?

Ces conceptions divergentes du développement cognitif nous permettent d'imaginer que la «compréhension» peut se produire aussi globalement, et qu'elle peut se baser tout autant sur des schèmes «figuratifs» que «conceptuels abstraits», du moins dans certaines circonstances.

• **Chez les personnes adultes**

Le modèle piagétien a subi des modifications qui en prolongent l'élaboration. Dans ses recherches sur le développement de l'intelligence, Adrien Pinard en est venu à la conclusion que ce développement ne s'arrêtait pas vers la vingtaine, mais qu'il se poursuivait après l'âge adulte en se raffinant dans ses transformations. Il suppose que le dernier palier de développement, atteint vers la vingtaine selon Piaget,

<ul style="list-style-type: none"> d'abord à la naissance, ensuite, un autre niveau d'intentionnalité des actions (vers l'âge de six à huit mois), par la suite, jusque vers dix-huit mois : relativisation de l'enfant comme objet dans l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> possibilités d'échanges avec l'environnement limitées : schème de succion par exemple; une différenciation entre le but et les moyens pour l'atteindre. Ce qui constitue la première étape véritable de l'intelligence; système organisé en catégories : espace, temps, causalité et permanence des objets.
<ul style="list-style-type: none"> période des schèmes sensori-moteurs, approximativement vers l'âge de dix-huit mois jusque vers sept ou huit ans. 	<ul style="list-style-type: none"> intériorisation des actions; conceptualisation; transformation des schèmes en concepts de pensée et reconstruction à un niveau supérieur.
<ul style="list-style-type: none"> entre sept et huit ans jusque vers onze ou douze ans approximativement : développement des coordinations d'actions permettant : <ul style="list-style-type: none"> - d'ordonner, - de regrouper, et - de dissocier sont possibles dans les deux sens. 	<ul style="list-style-type: none"> actions intériorisées, réversibles et structurées en système d'ensembles. Ce stade inclut également les opérations logico-mathématiques, les classifications, les inclusions de classes, les opérations portant sur l'espace/temps, la vitesse, la causalité, etc.
<ul style="list-style-type: none"> jusqu'à vingt ans approximativement : <ul style="list-style-type: none"> - première étape d'intériorisation de l'imitation en image et d'acquisition du langage; - seconde étape de structuration d'opérations concrètes; - troisième étape de structuration d'opérations formelles. 	<ul style="list-style-type: none"> dans l'étape trois, la connaissance dépasse le réel en reliant directement le possible au nécessaire sans la médiation du concret; la connaissance porte sur des hypothèses, sur le raisonnement hypothético-déductif; la structure des opérations formelles porte sur la composition de quatre opérations : opération identique (directe), opération négative (inverse), opération réciproque et opération corrélative.

«n'est pas le terme du développement mais seulement la condition nécessaire (sinon suffisante) et le point de départ d'une acquisition nouvelle». Selon lui, le développement cognitif de l'être humain se poursuivrait par «la prise en charge par un individu de son propre fonctionnement cognitif», ou la métacognition : «le développement de la pensée adulte pourrait être fondé sur la capacité progressive de se livrer à un contrôle conscient et délibéré de sa démarche cognitive». La principale manifestation de l'utilisation de ce savoir métacognitif est l'autorégulation³. (pages 19-20)

Chez l'adulte, tout comme chez l'enfant, le développement cognitif se poursuivrait donc. C'est aussi l'avis de Colette Dufresne-Tassé, psychologue en andragogie à l'Université de Montréal. Cependant, comme elle le mentionne, les paliers «sont moins faciles à saisir parce que l'on n'y a jamais fait attention, on a tellement eu longtemps l'idée que chez l'adulte, une fois qu'il est devenu adulte, ce processus était stable jusqu'à ce qu'il vienne à en perdre des éléments importants.»

Elle parle alors, à la différence de Pinard, non pas de métacognition, mais de différenciation de styles, de raffinement du fonctionnement intellectuel: «Je ne sais pas si cela est perceptible chez des gens qui n'ont pas eu beaucoup l'occasion de développer leur fonctionnement intellectuel; chez certains qui l'ont développé, on peut se rendre compte qu'ils sont capables de faire des analyses de problèmes, mais à cause de leurs valeurs qui diffèrent, à cause de leurs habi-

tudes intellectuelles, ils vont faire la même chose, mais ils vont le faire avec des teintes extrêmement différentes. Ils font tous de la résolution de problèmes, ils font tous un raisonnement qui est correct, qui est impeccable, mais par exemple, l'un, dans son raisonnement, va aller chercher des éléments qui vont venir de domaines différents; quelqu'un en éducation va alors tenir compte de données sociologiques, va tenir compte de données anthropologiques, de données culturelles, de données environnementales. On va en voir d'autres qui vont faire un raisonnement basé seulement sur des données d'éducation, des données pédagogiques⁴.»

On trouverait, chez les personnes adultes, des personnalités cognitives bien définies. Colette Dufresne-Tassé ajoute que sur ce plan «interviennent beaucoup les valeurs, et aussi toute la conception de l'univers des personnes. Est-ce que l'univers est quelque chose de simple? Est-ce que l'univers se réduit au quotidien? Ou intègre-t-il des éléments lointains, non seulement en termes géographiques, en termes de temps et d'espace, mais aussi en termes de types de fonctionnement?⁴»

Ce développement «prolongé» n'atteindrait cependant pas toujours ces stades chez tous les individus. Quelquefois, dans certains domaines, dans des circonstances ou des situations données, des individus peuvent manifester un tel développement alors que dans d'autres, celui-ci semble ne plus fonctionner.

À propos des «comportements sociaux très valorisés» que constituent lire, écrire et compter, ils

peuvent dans certaines circonstances être rendus plus difficiles par le contexte affectif qui les entoure. Par exemple, «telle activité dans tel contexte me fait peur, mais dans un autre contexte, je n'aurais plus peur. Cela pourrait être de pouvoir abstraire jusqu'à un certain point, mais dans un contexte donné, je suis tellement subjugué que mes opérations cognitives sont perturbées», explique Jean Patry. Il ajoute qu'il y a des recherches qui démontrent que «même chez les étudiants de cégep ou d'université, et sans doute même dans la population en général, un assez grand nombre de personnes n'auraient pas atteint le stade de la pensée formelle. Il ne faut pas s'étonner de trouver en alphabétisation des problèmes de raisonnement et de généralisation.⁵»

Dans la théorie piagétienne du développement cognitif, il va de soi que les équilibres et les déséquilibres des structures se succèdent tout au long du développement sans interruption «incongrue». Il n'est cependant pas impossible de «bloquer» le système, d'après Alain Moal. Face à l'intégration de connaissances nouvelles, il se pourrait qu'un individu «n'entame pas un processus de recomposition de la structure... Les blocages cognitifs, quelle que soit leur origine, s'accompagnent de problèmes relationnels, et l'individu développe des mécanismes de défense centrés sur l'échec, (il vit et est vécu par autrui comme non performant). Un cercle vicieux de l'échec, entretenu par l'individu et son entourage se développe, qui rigidifie encore plus le système cognitif. Comment com-

prendre les dysfonctionnements et comment tenter d'y remédier sans référence aux modèles du développement? Bien sûr, aucun modèle n'apporte de réponse complète, de "recettes" directement utilisables².» (page 82) Nous reviendrons plus loin sur les difficultés d'apprentissage.

Les modèles théoriques en présence

Certains des modèles théoriques se veulent des modèles d'explication du processus cognitif, alors que d'autres se définissent davantage comme des modèles d'intervention sur ce processus. L'approche andragogique systémique se situe dans la première catégorie, et l'approche instrumentale-fonctionnelle, dans la deuxième^{6,7}.

Dans le cas de Gagné et de De la Garanderie, leurs approches peuvent cependant se situer à la fois dans les deux types de modèles, soit à la fois l'explication du processus et l'intervention sur le processus. On pourrait alors parler d'approches théoriques de l'enseignement.

Nous exposons maintenant ces derniers modèles, afin de voir les différentes étapes du processus qu'ils décrivent et l'interaction avec l'environnement qui les caractérise.

• Le processus

d'apprentissage chez Gagné

L'approche de Robert Gagné¹ se veut davantage un modèle d'intervention. Sa théorie repose sur le procédé suivant: l'information reçue de l'environnement via les sens est prise en charge par le système nerveux à l'entrée dans la «mémoire sensorielle»,

puis codée en image mentale ou concept par un bref séjour dans la mémoire à court terme, pour ensuite être transférée dans la mémoire à long terme et emmagasinée pour y être retrouvée plus tard au besoin. Cette information peut réapparaître dans la mémoire à court terme: «Lorsqu'un nouvel apprentissage dépend partiellement du rappel d'une entité qui a déjà été apprise, cette entité doit être retirée de la mémoire à long terme et rentrée de nouveau dans la mémoire à court terme¹.» (page 17) Cette dernière est alors appelée «mémoire de travail», ou parfois «mémoire consciente».

Ce modèle fonctionne selon la théorie du traitement de l'information, dans laquelle les données sont prises en charge à partir de l'entrée de l'information, transformées par le traitement de l'information jusqu'à la sortie de celle-ci exprimée par l'élément performance. Lors du traitement de l'information, le modèle est alors celui du fonctionnement d'un ordinateur. Un rapprochement ici est évident avec la théorie de l'apprentissage de la lecture chez Smith, dont l'explication sur le repérage des traits en lecture qui opère à la manière de l'ordinateur. [A propos de Smith, voir le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique.]

Dans sa partie plus interventionniste, le modèle gagnéen propose des moyens d'enseignement appropriés à une habileté à acquérir. La motivation, l'attention, la codification, la rétention, la généralisation, le retrait, la performance et le «feedback» constituent les différentes phases du processus d'appren-

tissage gagnéen dans l'ordre de déroulement; ces phases sont articulées autour d'activités de formation réalisées à l'aide de moyens d'enseignement leur correspondant.

Les habiletés visées se situent dans l'une des cinq catégories de produits d'apprentissage, que le modèle définit comme l'information verbale, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives, les attitudes et les habiletés motrices. On retrouve donc, parmi les moyens d'enseignement proposés chez Gagné, les quatre composantes les plus généralement présentes dans la plupart des approches d'enseignement: 1) révocation des acquis et des succès antérieurs (le rappel); 2) la présence directe de stimuli verbaux ou visuels; 3) l'activation d'une disposition mentale à apprendre; 4) le «feed-back». On pourra y remarquer plusieurs ressemblances avec les aides pédagogiques de Feuerstein [voir l'encadré plus loin]. Des articulations gagnéennes s'enclenchent alors à chaque phase du processus par l'interaction entre l'animatrice ou l'animateur, les moyens d'enseignement et l'apprenante et l'apprenant. Cette interaction se produit au moment :

- d'activer la motivation et d'informer l'apprenante et l'apprenant, à la phase de motivation;
- d'attirer l'attention à l'aide de moyens visuelo-auditifs pour aider la perception sélective à la phase d'appréhension;
- de stimuler le rappel et de guider l'acte d'apprentissage dans la codification et la rétention

au moment de la phase d'acquisition;

- de susciter le repérage et le retrait à la phase du rappel;
- de promouvoir le transfert de l'apprentissage à la phase de généralisation;
- de provoquer l'occasion de performer et fournir le renforcement durant la phase de performance et de «feed-back».

Pour l'enseignement d'habiletés intellectuelles, les moyens utilisés servent à montrer l'ordonnance d'habiletés déjà apprises pour aller vers de plus complexes, aboutissant ainsi à l'acquisition d'une nouvelle habileté. Ces habiletés constituent des éléments importants dans le transfert de l'apprentissage, soit dans un transfert vertical, vers des habiletés de niveau supérieur, ou dans le transfert latéral par une généralisation à de nouvelles situations.

C'est donc l'enseignement de stratégies cognitives que propose le modèle gagnéien, par un apprentissage qui favorise le développement intellectuel, le développement d'attitudes recherchées et d'habiletés motrices. Cet enseignement se fait habituellement en joignant à la présentation de la description de la stratégie un élément pratique. L'acquisition des habiletés est facilitée par la mise en oeuvre de routines d'exécution; et le «feed-back» joue aussi un rôle important de renforcement des comportements recherchés.

• **L'apprentissage selon De la Garanderie**

Antoine De la Garanderie, pour sa part, ne parle pas d'un modèle comme tel. Toutefois, son approche de l'apprentissage

accentue trois moments essentiels de ce processus. Il s'agit dans un premier temps de l'intervention de l'**attention** de l'apprenante ou de l'apprenant, dans un deuxième temps de la **compréhension** de ce dont la personne tente de faire l'acquisition et finalement, de la **mémorisation** de cette acquisition avec le projet d'en faire usage dans l'avenir. Ce qui devrait en permettre l'intégration aux acquis déjà présents chez cette personne.

En ce qui concerne le premier moment du processus, l'**attention**, De la Garanderie fait remarquer qu'il s'agit d'un geste mental dans lequel l'on retrouve à la fois les couples «voir et regarder», ainsi qu'«entendre et écouter». Il sont indissociables dans la mesure où l'un devient le tremplin de l'autre, lui permet non seulement d'exister mais de se relancer. Ainsi, dans le cas de la vue, «le vu non regardé est une référence mentale qui est constituée par un objet de perception, dont la présence est indispensable à l'émergence du regardé, objet spécifique du geste d'attention». Par exemple, la fleur rouge, objet de l'attention, parmi toutes les autres fleurs blanches présentes mais à l'état de «vu non regardé». Et de même en ce qui a trait à l'ouïe, «il y a nécessité, pour que soit prise en compte la chose écoutée, qu'une constante référence à de l'entendu non écouté soit possible⁸», (pages 19-20) Dans l'attention, le projet de faire exister mentalement la perception sensorielle doit être présent : percevoir l'objet sélectionné sous la forme d'une image mentale (visuelle, auditive ou conceptuelle). Il est donc nécessaire d'opérer une discrimination sélective des objets d'attention à

ce moment-ci du processus avec le projet d'en percevoir l'image mentale. À l'acte d'attention correspond donc une pédagogie de l'attention.

Dans le deuxième temps du processus vient la **compréhension**, fruit de l'évocation mentale de l'objet perçu grâce à l'acte d'attention.

«C'est seulement lorsque cette **existence mentale**, sous forme de représentation de la chose perçue, est effective que la compréhension se produit⁸.» (page 31) De la Garanderie fait une analogie avec l'acte de s'alimenter, l'objet du savoir étant la nourriture que la représentation mentale rendra assimilable par l'esprit. C'est par l'image mentale que l'intelligence pourra traiter l'information, la classer. À la compréhension correspond aussi une pédagogie de la réflexion, laquelle demande à l'élève «de réfléchir dans son monde mental l'image visuelle ou auditive de ce qui lui est donné en objet de perception⁸.» (page 47) Le «ré» de réfléchir constitue un retour à une loi ou un principe ou une règle, à des schèmes opératoires connus, face à un problème à résoudre et, par la suite, il s'opère une «flexion» au moment de leur application en réponse au problème posé.

La mémorisation est le troisième temps du processus. Il s'agit, comme pour l'attention, d'un geste mental par lequel l'image mentale de l'objet doit être emmagasinée afin de pouvoir être retrouvée plus tard. Dans la mémorisation, un projet est également présent. Pour l'attention, il s'agissait de revoir ou de redire ce qui était perçu, alors que pour la mémoire, cela consiste à retrouver ce qu'on a

revu ou ce qu'on a redit dans sa tête au moment de la représentation mentale initiale. «Celle-là se situe donc dans le prolongement de celle-ci et la suppose. Il n'y a pas de mémoire sans l'attention⁸.» (page 82) Là encore, une pédagogie de la mémoire correspond à l'acte de mémorisation.

De la Garanderie tient compte également des aspects affectif et métacognitif au moment de l'accomplissement de ces trois actes, principalement dans le maintien de l'attention, dans le fait de faire confiance en l'avenir. Ce sont là trois démarches qu'il estime fondamentales pour toute activité d'apprentissage et pour toute pédagogie correspondante. «Dans aucun domaine, qu'il soit pratique, technique, artistique, intellectuel, on ne peut faire l'économie du geste mental d'attention, de celui de réflexion, de celui de mémorisation. Capturer le message, l'assimiler pour pouvoir l'appliquer, le conserver pour pouvoir l'utiliser en temps opportun, sont les trois démarches qui composent une activité pédagogique complète, et dont l'esprit ne peut se passer⁸.» (pages 121-122)

- L'approche de De la Garanderie dans son fonctionnement

L'aspect plus fonctionnel de sa démarche se résume à faire prendre conscience aux personnes de leur style d'apprentissage et des stratégies qui y sont rattachées, soit pour les renforcer dans les cas où elles sont adéquates, soit pour les transformer en stratégies plus pertinentes dans les cas où elles sont inadéquates.

Dans le cas du premier geste d'attention, sur le plan péda-

gogique, il ne suffit pas, par exemple, de faire remarquer à la personne qu'il faut distinguer entre l'objet «vu non regardé» et le «regardé», entre l'objet «entendu non écouté» et «écouté», mais de lui apporter les éléments dont elle aura besoin pour gérer mentalement son acte d'attention. «L'enseignement du geste mental à accomplir pour être attentif pourra rendre fécond l'intérêt que l'on porte à certains objets⁸.» (page 31)

Les éléments du geste mental sont différents selon que la personne manifeste une préférence pour les gestes mentaux visuels ou auditifs. [Consulter à cet effet dans le dossier du premier numéro du **Monde alphabétique**, la partie sur les styles d'apprentissage.] Cette prise de conscience des gestes mentaux présents au moment de l'attention et leur gestion adéquate par la personne constituent l'essentiel de l'approche fonctionnelle de De la Garanderie. Ce qui en fait une pédagogie de la métacognition. La distraction peut interférer ici et empêcher l'acte de compréhension de se produire. C'est souvent l'absence de projet qui cause les distractions.

Au moment de la compréhension, ce qu'il est important de faire remarquer à l'individu, c'est que la conscience attentive doit faire exister mentalement l'objet perçu. La qualité intelligible étant ainsi révélée, il devient alors assimilable par l'esprit. «On lui prescrira de regarder; avec le projet de revoir dans sa conscience ce qui est proposé par des objets de perception visuelle, d'écouter, avec le souci de redire dans sa conscience ce qui est proposé par des objets de perception auditive. On lui ac-

cordera du temps pour accomplir ce geste mental, qui correspond au premier sens du mot comprendre (prendre avec soi) [... et] se rendre compte s'il le comprend au second sens du mot, c'est-à-dire s'il a l'intuition des rapports, l'intelligence du sens de cet objet⁸.» (page 34)

La compréhension se produit par un acte de réflexion. «Le "ré" dans ce cas fait faire un retour sur une loi et une règle non données et la "flexion" applique cette loi ou cette règle à l'objet donné en perception. [...] La réflexion a besoin d'un contenu pour s'activer. Celui-ci est constitué par des images mentales visuelles ou auditives. [...] La réflexion peut se conduire d'une façon soit inductive, soit déductive⁸.» (pages 48-49)

La pédagogie de la mémoire consiste à faire prendre conscience du geste mental à accomplir dans l'acte de mémorisation. La mémoire conserverait du passé dans l'éventualité de le reprendre en un lieu de concrétisation dans l'avenir. Il est recommandé d'apprendre avec comme image mentale le fait de se projeter en train de réutiliser l'information à acquérir, par exemple de s'imaginer récitant sa leçon comme la comédienne et le comédien se voient dans le personnage du rôle qu'elle ou qu'il apprend. Comme pour l'attention, la mémorisation se fonde sur un projet : à court ou à long terme, celui de retrouver l'image mentale vue ou dite dans sa tête au moment de l'attention. La mémoire se situe donc dans le prolongement de l'attention et suppose qu'il n'y a pas de mémoire sans l'attention⁸.

• **Le transfert des apprentissages**

Les différentes approches entourant ce processus peuvent être synthétisées selon deux types de modèles de l'apprentissage: les premiers éléments théoriques du fonctionnement de l'acte d'apprentissage sont relatifs à la façon dont l'humain apprend (théorie de l'apprentissage). Ces modèles décrivent donc des structures et des processus sur lesquels baser l'apprentissage.

Quant aux seconds, ils consistent plutôt en des propositions d'intervention au moment du déroulement du processus d'apprentissage (théorie de l'enseignement). Ces derniers proposent plutôt des guides d'action et d'orientation dans l'application de stratégies, ou de comportements stratégiques.

Un des aspects communs à l'ensemble de ces modèles est le principe du transfert des connaissances apprises aux autres domaines de la vie.

«Le transfert de connaissances utilisées (ou de principes suivis) dans la vie quotidienne à l'apprentissage «scolaire», dans l'organisation du travail intellectuel, dans le respect des étapes d'une tâche à accomplir, etc., et vice versa. [...] on espère que celui-qui-apprend pourra utiliser le principe du levier pour déplacer des objets lourds dans la vie quotidienne, et non seulement dans le contexte de son livre de science. Autrement dit, une *généralisation* de l'apprentissage doit s'être produite. Le rappel de ce qui a été appris et l'application a de nouveaux et différents contextes se rapporte [au] *transfert de l'apprentissage*¹.» (page 37)

Penser globalement, agir localement

Dans l'ensemble, ces modèles, tout en tenant compte des facteurs affectifs restreignants, laissent par ailleurs presque totalement de côté les facteurs socio-économiques et culturels de l'environnement immédiat des personnes ainsi pénalisées. Les approches correctives en découplant auraient alors tendance à n'être qu'individuelles, s'écartant ainsi des principes de l'alphabétisation populaire. En effet, dans les groupes, une lecture des causes sociales, économiques, voire médicales du phénomène de l'analphabétisme, révèle une coïncidence entre ce phénomène et celui de la pauvreté. Le partage de cette analyse avec

les apprenantes et les apprenants qui fréquentent ces groupes a pour effet de «déculpabiliser», de «déresponsabiliser» individuellement ces personnes de ce problème en le resituant dans son contexte réel. Cela contribue également à dédramatiser la situation de ces personnes qui ne sont plus les seules à en subir les effets. Par ailleurs, elles doivent fournir un effort individuel pour participer activement aux activités d'alphabétisation du groupe, afin d'améliorer leur propre situation et avoir ainsi une meilleure prise sur leur environnement.

L'expression du processus cognitif dans la réalité se présente de manière beaucoup plus complexe que la simplification qu'en expriment souvent les modèles théoriques. Ces modèles théoriques sont toutefois fort utiles, malgré leurs limites, pour favoriser la compréhension de l'apprentissage en alphabétisation populaire; ils peuvent nous apporter énormément de supports pédagogiques ou andragogiques dans notre tâche quotidienne, mais en aucun cas, cette compréhension ne suffira à éliminer les causes socio-économiques, principales responsables du phénomène, contre lesquelles il faut agir parallèlement.

Nous disposons donc ici, à partir de ces quelques modèles théoriques, d'éléments dont nous pourrions nous servir pour comprendre le fonctionnement metacognitif et leur application dans des stratégies. Voyons maintenant ce qui peut survenir quand le processus ne se modèle pas tout à fait sur cet idéal.

« La porte
du
changement
ne
peut se
déverrouiller
que de
l'intérieur ».

(Auteur inconnu)