

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



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

Par Maria-Alice MÉDIONI

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

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

Ce que seraient les spécificités de l'apprentissage des adultes

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

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

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

COMMENT ON APPREND

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

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

L'apprenant n'est pas une page vierge

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

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

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

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

L'importance de la motivation

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

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

Passer du particulier au générique

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

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

Fragilité et insécurité

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

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

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

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

L'hétérogénéité comme levier pour l'apprentissage

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

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

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

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

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

L'exigence de progrès

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

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

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

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

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

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

Le piège de l'infantilisation

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

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

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

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

¹⁰ DE FERRARI M., op. cit.

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

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

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

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

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

Priorité à l'oral

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

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

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

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

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

Profiter du contexte

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

À l'école, l'enseignant a la possibilité d'expliquer, ou même de traduire, dans la langue commune quand les élèves ne comprennent pas. C'est bien pratique. Et ça peut être bien embêtant quand les élèves, ayant compris le jeu de l'école, s'abstiennent de tout effort de compréhension, puisqu'ils savent qu'ils auront les explications nécessaires, ou la correction, ensuite. Le formateur en alpha ne peut pas connaître toutes les langues parlées par ses apprenants, bien évidemment. Il peut tout de même s'informer sur des points spécifiques dans différentes langues (marques de genre, temps verbaux, etc.) pour se mettre en vigilance. Cependant, l'hétérogénéité des groupes permet de dépasser certaines difficultés. J'ai été heureusement surprise, en Master 2¹⁵ de didactique des langues, de voir que des étudiantes ukrainiennes ou chinoises avaient tendance à s'expliquer entre elles certains points, dans leur langue, en aparté, et que ces échanges donnaient lieu, ensuite, à des

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

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

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

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

¹⁶ Input : les données langagières en réception.

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

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

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

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

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN

Centre de Langues, Université Lumière Lyon 2