***Document sur l’activation des apprentissages antérieurs***

[Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *L’activation des apprentissages antérieurs.* de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International

**L’ACTIVATION DES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS**

**(Assimilation-Accommodation)**

**Assimilation :**

|  |  |
| --- | --- |
| L’apprentissage commence toujours par une **assimilation**, c’est-à-dire que les informations nouvelles sont placées dans des « schèmes » déjà existants, dans une classification déjà en place, dans du connu.  L’apprentissage n’est possible qu’à partir de liens avec du connu, avec du déjà-appris.  C’est ainsi que Piaget affirme qu’il faut RÉUSSIR POUR APPRENDRE ou qu’il faut avoir réussi pour réussir (et non apprendre pour réussir, comme on serait porté à le croire). | |
| ***Sur le plan pédagogique :*** | |
| L’enseignant favorise l’assimilation  chez l’apprenant | * en lui faisant faire des révisions avant de nouveaux apprentissages; * en faisant activer ses apprentissages antérieurs (« Qu’est-ce que vous savez déjà par rapport au contenu d’aujourd’hui? »); * en l’aidant à prendre conscience de ses acquis, de ce qu’il connaît déjà; * en l’aidant à voir les liens entre ses apprentissages antérieurs et le nouveau contenu à apprendre; * au besoin, en faisant une mise à niveau avec les apprenants pour s’assurer que tous ont bien réussi les apprentissages préalables. * N.B. : il ne s’agit pas ici de faire prendre conscience à l’apprenant de ses lacunes, de ses faiblesses, de ses besoins, mais bien de ses acquis. |
| Dans l’apprentissage, tout commence par une réussite. Tout nouveau défi dans l’apprentissage commence par la reconnaissance de ce qui a déjà été appris, de ce qui a déjà été réussi. | |

**Accommodation :**

|  |  |
| --- | --- |
| L’**accommodation** est le processus qui consiste à transformer ce qui est déjà connu (les schèmes déjà existants) pour intégrer les informations, pour les « apprendre », en quelque sorte. Ainsi, le connu (ou les schèmes qui servent pour l’assimilation des informations) se développe, par la transformation des schèmes existants et par l’élaboration de nouveaux schèmes. C’est l’apprentissage en tant que tel.  Chez l’apprenant, durant cette phase d’accommodation, les liens avec le connu sont de plus en plus complexes et riches. Les schèmes se transforment pour devenir eux aussi plus complexes et plus riches. L’apprenant apprend davantage parce que ses processus cognitifs se transforment, se développent, s’adaptent, s’accommodent. | |
| ***Sur le plan pédagogique :*** | |
| L’enseignant favorise l’accommodation | * en proposant de nouvelles informations qui sont en lien avec le connu et en montrant ces liens; * en aidant l’apprenant à prendre lui-même conscience des processus qui établissent les liens entre le connu et ce qui est nouveau dans l’apprentissage. |

**L’accommodation passe par un déséquilibre :**

|  |
| --- |
| Lorsque les informations ne sont pas assimilables à un schème existant, cela crée un déséquilibre chez l’apprenant. L’assimilation ne fonctionne pas. Ce déséquilibre ne provoque pas d’apprentissage en lui-même; c’est le rééquilibrage qui constitue un apprentissage. Le rééquilibrage se fait par l’accommodation.  On n’apprend pas du déséquilibre. En d’autres mots, on n’apprend ni de ses erreurs, ni de la prise de conscience de son ignorance. On apprend lorsqu’on rectifie ses erreurs, lorsqu’on progresse, lorsqu’on réussit, lorsqu’on se rééquilibre. Évidemment, il n’y a pas de rééquilibration s’il n’y a pas de déséquilibre, mais il n’y a pas d’apprentissage s’il n’y a ***que*** le déséquilibre.  L’apprentissage consiste à « rééquilibrer », c’est-à-dire à retrouver un équilibre qui est « majorant » ou « supérieur ». Après que l’erreur est rectifiée, ce nouvel équilibre « majoré » est plus solide parce que plus nuancé, plus complexe, plus riche. |
| ***Sur le plan pédagogique :*** |
| La vie donne amplement d’occasions de faire des erreurs, de se retrouver en déséquilibre. Il est rarement nécessaire de provoquer ces déséquilibres et il ne faut jamais souligner les erreurs, ni laisser volontairement les apprenants dans le déséquilibre. Il faut plutôt faire rectifier rapidement les erreurs, faire vivre des rééquilibrations, faire vivre des réussites, que ce soit des réussites faciles ou, mieux encore, des réussites difficiles (suite à un déséquilibre) pour un rééquilibrage majorant. Lorsqu’on laisse un apprenant en déséquilibre (ou, pire, lorsqu’on accentue trop l’expérience du déséquilibre), on nuit à son développement. |

**Réussir pour apprendre (on n’apprend pas de ses erreurs)**

|  |
| --- |
| À proprement parler, il n’y a apprentissage que dans l’accommodation. Mais l’accommodation n’est possible que s’il y a d’abord une assimilation. L’apprentissage se situe dans l’opération de rééquilibrage, donc dans la réussite. L’apprentissage est une suite de boucles (majorantes) d’assimilation et d’accommodation. En d’autres mots, l’apprentissage n’est possible qu’à partir de liens avec du connu (apprentissages antérieurs) et à condition qu’un nouvel équilibre (supérieur) soit trouvé. |
| ***Sur le plan pédagogique :*** |
| - L’enseignant guide l’apprenant pour lui faire vivre des réussites : de petites réussites, des réussites par étapes, etc. Et il souligne les réussites.  - L’enseignant doit être vigilant pour identifier les erreurs afin de les faire rectifier au fur et à mesure, mais il ne souligne pas les erreurs, ni ne les fait analyser. L’erreur n’est utile que lorsqu’elle est rectifiée. Lorsqu’elle se manifeste, il ne s’agit pas de la nier, mais de la transformer en défi pour une plus grande réussite. Il ne s’agit donc pas d’interdire l’erreur. L’enseignant permet l’erreur. Mais il ne la souligne pas. Il s’assure que les erreurs sont rectifiées. Il s’assure que l’apprenant réussit.  - Il ne parle pas de faiblesses, de lacunes ou de points à améliorer, mais de défis à relever. Il identifie des défis qui sont « possibles », qui mènent à une réussite avec une certaine assurance. Par exemple, si l’enseignant n’a pas l’assurance que l’erreur sera rectifiée avant la fin d’un cours, il s’abstient de souligner cette erreur. Il la fera rectifier à une autre occasion.  - On apprend de ses réussites. Donc, il faut donner la possibilité à l’étudiant de rectifier ses erreurs et il faut souligner ses réussites lorsqu’il rectifie ses erreurs. L’enseignant aide l’apprenant à élaborer des schèmes ou des connaissances qui vont lui permettre de relever de plus grands défis de développement et de réaliser de plus grandes réussites. |

**Diverses stratégies pour l’activation des apprentissages antérieurs**

|  |
| --- |
| **Un-deux-tous** (5-10 min.) ou **un-deux-quatre** (10-15 min.) (ou Penser-Comparer-Partager)  L’enseignant pose une question ou propose une courte tâche. Il alloue une minute pour y réfléchir seul, puis il demande de poursuivre en dyade d’apprenants. Les dyades partageront ensuite leurs idées en groupe de quatre ou en grand groupe, en comparant leurs solutions et leurs méthodologies dans une courte discussion. |
| **Citer des situations futures de mobilisation de l’apprentissage** (5 à 10 min.)  Cette activité permet de cibler des contextes de mobilisation de l’apprentissage dans des situations concrètes. On demande aux apprenants de donner, par écrit, au moins une situation concrète où le contenu qu’ils s’apprêtent à apprendre sera utilisé. |
| **One minute paper** En réponse à une question reliée à la thématique du cours, les apprenants sont invités à noter de façon anonyme leur réponse sur un morceau de papier qui sera remis à l’enseignant. Après la séquence d’apprentissage ou au cours suivant, l’enseignant reviendra sur les réponses pertinentes et sur celles qui nécessitent un complément d’information. |
| **Nuage de mots** (5 à 10 min.) L’enseignant demande aux apprenants de se rendre au tableau et d’y écrire des mots ou des idées en lien avec le thème de la séquence. En début de séquence, cette stratégie peut contribuer à activer les apprentissages antérieurs et à introduire le sujet tout en fournissant à l’enseignant des informations sur l’avancement des apprentissages du thème par les apprenants. En fin de séquence, on peut faire une synthèse en comparant avec ce qui a été partagé au début. |
| **Cartes conceptuelles** Instrument visuel par lequel un apprenant ou un groupe construit et affiche l’organisation de ses apprentissages et des relations entre différents concepts, ce qui force la synthèse, l’abstraction et la mise en relation des apprentissages. Plusieurs contextes d’utilisation : cartographier les apprentissages antérieurs avant d’aborder un nouveau sujet, définir une problématique, encadrer la réalisation d’une démarche intellectuelle, établir des interrelations entre deux cartes conceptuelles comportant des sujets imbriqués, revoir et enrichir cette première cartographie suite à un bloc de cours, etc. L’activité peut débuter en classe par un remue-méninges des concepts importants en équipe de 2. L’enseignant peut discuter avec la classe des difficultés rencontrées. Les apprenants sont invités à compléter individuellement le travail et à envoyer le fichier de leur carte conceptuelle à l’enseignant. |
| **Tests diagnostiques** Cette stratégie permet la prise de conscience par l’apprenant lui-même de ses apprentissages antérieurs. Elle permet aussi à l’enseignant d’apprécier l’avancement de ces apprentissages antérieurs (savoirs et habiletés) des apprenants. Ainsi, il peut notamment adapter son enseignement, guider plus précisément les apprenants dans leur engagement dans la tâche, corriger immédiatement les incompréhensions et les mauvaises conceptions, faire faire les apprentissages préalables si nécessaire. |

***Références***

Berthiaume, D. et Rege Collet, N. (2013). *La pédagogie de l’enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1. Peter Lang.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Presses de l’Université Laval

Kozanitis, A. Document du Bureau d’Appui pédagogique de l’École Polytechnique de Montréal. En ligne : http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/apprentissage\_actif\_V2.pdf

Martineau, S., Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l’Université du Québec

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gonthier.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). Amorcer le développement de compétences par des exposés fondés sur des situations authentiques, dans *Enseigner à l’université dans une approche-programme*. (pp. 65-104). Presses internationales Polytechnique.