Questions d'Éduc.

Collection Dossiers UNSA Éducation
www.unsa-education.com
N° 022 - Janvier 2016

Pourquoi ?

Pourquoi faire ?

J'suis zéro !

Pour qui ?

Apprendre à apprendre

Où ?

Aidez-moi !

2 + 2 = ?

Comment ?

La **fédération UNSA** des **métiers** de l'**Éducation**, de la **Recherche** et de la **Culture**

UNSA éducation
Plus forts ensemble !

Sommaire

3 Édito

4 et 5 Approprier

6 et 7 Permanent

8 et 9 Pairs

10 et 11 Restituer

12 et 13 Entreprendre

14 et 15 Numérique

16 et 17 Déconstruire

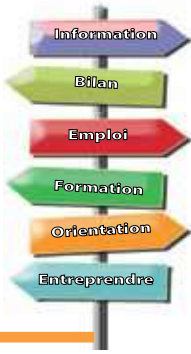
18 et 19 Résoudre

20 et 21 Esprit critique

22 Conclusion

23 Pour aller plus loin

APPRENDRE



Ont participé à ce numéro

Laurent ESCURE
Secrétaire général - UNSA Éducation
Fabrice COQUELIN
Directeur Publication - UNSA Éducation
Denis Adam
Secrétaire national - Secteur Éducatif

Secteur Éducation
Pour la rédaction

Secteur Communication
Pour la réalisation

Crédit photo
Photopin-Fotolia

Nos Partenaires

Ces dossiers sont aussi téléchargeables sur http://cha.unsa-education.com/

Édito

« Permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie ».

Tel est l'objectif du domaine « méthodes et outils pour apprendre » l'un des cinq piliers qui constituent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ce nouveau socle commun qui entrera en vigueur à la rentrée 2016, définit le bagage que doivent acquérir tous les élèves durant leur scolarité obligatoire. Cette compétence d'apprendre à apprendre est un des éléments qui démarque ce texte du précédent, le socle commun issu de la loi d'orientation de 2005, dite Fillon.

L'UNSA Éducation s'est félicitée de voir enfin cette notion reprise en tant que telle, d'autant plus que cela ne s'est pas fait sans débats. « N'importe quoi », « trop flou » *ou* « trop utopique », *de nombreuses organisations ont contesté le fait qu'il est de la responsabilité éducative de prendre du recul et de se demander comment, l'enfant parvient à apprendre. De ne pas se le représenter tel un mécanisme qui va de soi avec une transmission logique entre un professeur qui a bien mené sa leçon et un élève qui a fait l'effort de l'apprendre.*

Pour Jean-Michel Zakhartchouk « dans chaque matière, l'enseignant doit se poser la question : comment j'aide mes élèves à retenir ce que je lui enseigne, à l'exploiter avec pertinence, à pouvoir s'en resservir hors contexte de la leçon ? Et en quoi ma démarche rejoint-elle, mais aussi se différencie-t-elle des démarches de mes collègues lorsqu'on est dans le secondaire et de mes démarches à un autre moment, dans le primaire ? »

Au-delà de l'École, dans le nouveau contexte du rapport aux savoirs, avec l'impact du numérique qui nous les rendent tous (ou presque) accessibles, avec le développement de l'éducation informelle, avec la nécessité de se préparer à vivre plusieurs parcours professionnels, il est effectivement nécessaire que « apprendre à apprendre » *soit reconnu comme une mission des acteurs de l'Éducation.*

À travers l'acronyme A.P.P.R.E.N.D.R.E créé pour l'occasion, ce « Questions d'Éduc. » *permet de réaffirmer notre conviction sur l'importance de cette compétence dans notre monde en mutation.*

Une question d'Appropriation

Apprendre à apprendre constitue comme son nom l'indique une double appropriation : il s'agit d'accéder aux savoirs, mais pour le faire, il est indispensable d'acquérir des démarches d'apprentissage. En d'autres termes, sont en cause à la fois l'accès au contenu et le processus pour y accéder. Cet ensemble constitue, lorsqu'il fonctionne bien un cercle vertueux : les savoirs permettant d'accéder à d'autres savoirs, le processus rendant possible ces accès renouvelés.
Quelques conditions s'imposent à cette démarche. Elles sont d'ordre personnel, cognitif et social.

Une appropriation individuelle

Nul ne peut apprendre pour un autre. Mais personne n'apprend de la même manière et pour les mêmes raisons qu'un autre. L'appropriation des savoirs est un acte individuel, que l'on mène chacune et chacun avec ses propres spécificités et motivations.

Là réside d'ailleurs la première condition indispensable au fait de pouvoir apprendre :
avoir envie d'apprendre.

Qu'ils soient internes (satisfaire des raisons personnelles) ou externes (répondre à des demandes sociales), les motifs qui poussent à apprendre doivent être suffisamment forts et intégrés pour permettre d'articuler plaisir et effort. Les deux sont indispensables à l'acte d'apprendre : sans le premier la motivation disparaît sous la contrainte, sans le second elle s'efface devant l'absence de résultat.

Si la motivation est première dans l'acte d'apprendre et donc si la capacité de l'identifier est un important déclencheur dans la démarche d'apprendre à apprendre, la connaissance de nos propres mécanismes d'apprentissage est également essentielle. Cela passe par le fait d'apprendre à se connaître. Avoir confiance en soi, prendre la juste mesure de ses compétences et de ses limites, être attentif à ses propres perceptions (des choses, des autres, du monde…), sont des éléments nécessaires. Ainsi, on distingue naturellement trois manières de percevoir : visuel, auditif, kinesthésique. Howard Gardner propose huit types d'intelligences :

- l'intelligence verbale/linguistique (généralement favorisée par l'enseignement scolaire) ;
- l'intelligence logico-mathématique ;
- l'intelligence visuelle/spatiale ;
- l'intelligence musicale/rythmique ;
- l'intelligence interpersonnelle ;
- l'intelligence intrapersonnelle, ou la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même ;
- l'intelligence corporelle/kinesthésique ;
- l'intelligence naturaliste.

Une neuvième peut être envisagée : l'intelligence spirituelle, ou existentialiste, qui se définit par l'aptitude à se questionner sur le sens et l'origine des choses.

Il ne s'agit en aucun cas de hiérarchiser les types de perception ou d'intelligence, mais bien de savoir les repérer afin de pouvoir les mobiliser dans l'acte d'apprentissage.

Dans ce domaine, la connaissance principale est celle de notre manière d'apprendre, des stratégies d'acquisition que nous mettons en œuvre. Cette connaissance est tout autant nécessaire pour les faire fonctionner au mieux que pour en changer en cas de besoin.

Plusieurs catégorisations existent dans cette approche. Ainsi, par exemple, la théorie de Kolb propose quatre styles d'apprentissage : le divergent (l'imaginatif), l'assimilateur (l'analytique), le convergent (le pratique) et l'accommodateur (le dynamique). Basé sur les mêmes bases mais avec d'autres intitulés, l'Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia, (ISALEM 97) a élaboré un test pour distinguer les intuitifs réflexifs, les intuitifs pragmatiques, les méthodiques réflexifs, ou les méthodiques pragmatiques. À partir de la théorie des types psychologiques de Carl Gustav Jung, on peut aussi définir les modes de fonctionnement spontanés et distinguer : introversion/extraversion, sensation/intuition, pensée/sentiment, ou jugement/perception. Enfin, les neurosciences nous ont également appris à mettre en évidence ce qui relève du cerveau droit et du cerveau gauche, mettant en évidence différents profils : l'expert, le stratège, le communicateur et l'organisateur.
Là encore il ne s'agit pas de juger des styles de personnalité ou des stratégies d'apprentissage meilleurs que d'autres, mais bien de les connaître, les identifier pour mieux les utiliser.

Une appropriation cognitive

Apprendre à apprendre relève en effet d'une démarche de mobilisation de sa réflexion : il s'agit d'apprendre à réfléchir. La métacognition permet -comme nous l'avons déjà évoqué- de comprendre et d'analyser nos démarches personnelles d'apprentissage. Toute une palette d'outils peut aider à mieux trouver, choisir, traiter, mettre en relation, mémoriser, utiliser une information : ce sont des stratégies cognitives. Parmi celles-ci on peut rapidement citer : la recherche documentaire, l'utilisation de mots-clés, la prise de notes, l'élaboration de fiches documentaires et bibliographiques, les différentes techniques de résumé, l'élaboration de plan, la communication de l'information, ainsi que les outils spécifiques à l'utilisation des nouvelles technologies...

Les connaître permet un usage adapté. L'appropriation d'un savoir peut en nécessiter plusieurs. Il s'agit de la boîte à outils de l'apprenant. Plus il maîtrise le bon usage de chacun de ses outils, plus il est en capacité d'utiliser le plus adapté, à bon escient.

Une appropriation sociale

Au-delà des outils cognitifs et de la connaissance de ses propres mécanismes d'apprentissage, celui-ci demeure un acte social. Nous apprenons avant tout des autres. Apprendre est donc une interaction. « *La vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* » affirmait Vigotski (cité par Schneuwly et Bronckart, 1985). Aussi, même -et peut-être surtout- dans la démarche d'apprendre à apprendre qui pourrait conduire à l'idée d'apprendre par soi-même, la dimension collective s'impose. À la base de l'apprentissage social demeure l'apprentissage par observation/imitation, qui apparaît très tôt chez l'enfant. Il façonne notre façon d'être, de réfléchir et d'agir.
Outre les ressources proposées dans les dispositifs d'apprentissage, apprendre à apprendre nécessite également de développer sa compétence à repérer et à exploiter les apports de son environnement immédiat : professionnel, amical, familial, médiatique, associatif, etc.
Il faut également accepter et savoir se faire aider.
Enfin la notion de réseau et d'apprentissage collaboratif prend toute sa place dans une appropriation des savoirs et des processus pour les acquérir.

Un apprentissage permanent

Même si le principe était posé depuis longtemps, c'est certainement à Condorcet que l'on doit la première théorisation d'une indispensable instruction qui ne se limite pas au temps court de l'enfance. Argumentant sur les progrès rapides de la science et des techniques et sur les évolutions du monde à venir, il prône dans son rapport sur l'instruction publique de 1793, le besoin pour tous de pouvoir continuer à apprendre de manière permanente et pour cela, il encourage le développement de dispositifs qui le permettent : des bibliothèques publiques, des conférences, des cours pour adultes… Au-delà de ces aides, il conçoit que chacun devra être en mesure d'apprendre par lui-même. Il inscrit donc ainsi l'apprentissage dans le temps long et structure, sans le nommer, la nécessité de l'apprendre à apprendre.

La place du temps

Apprentissage et temporalité sont étroitement liés. Bien évidemment, il faut du temps pour apprendre.

Plus ou moins selon les savoirs à acquérir et en fonction de chaque individu. Mais tout apprentissage nécessite du temps, des temps. Celui de la découverte, celui de l'expérimentation, de la manipulation, celui de l'appropriation, celui de l'approfondissement.

Ceux-ci ne se produisant d'ailleurs pas forcément dans une succession linéaire mais le plus souvent dans un mouvement d'aller-retour, de compréhension davantage progressive qu'accumulative.

Ce lien entre temps et savoirs structure l'ensemble du système scolaire. À la fois dans l'organisation d'un temps obligatoire dédié à l'éducation (de 6 à 16 ans), dans son découpage en classes d'âges uniformes, dans l'élaboration des programmes qui identifient à quels âges correspondent chaque éléments de savoir.

Une telle démarche se heurte à plusieurs écueils dont deux essentiels : les rythmes de chaque apprenant sont différents, l'apprentissage ne cesse pas une fois la dernière porte du système éducatif franchie.

D'où la nécessité de donner du temps au temps d'apprentissage et donc de ne pas le contraindre dans les seules démarches et périodes scolaires.

D'où également, la nécessité de se doter de méthodes, d'outils, de démarches susceptibles d'accompagner les nouveaux apprentissages, tout au long de la vie, de manière permanente et donc de savoir apprendre, donc de l'apprendre.

Une démarche permanente

Lorsque, dans les années 1960, le concept d'éducation permanente a été revendiqué, il englobait, une triple dimension, celle reprise à Condorcet d'un savoir et d'une société en pleine évolution et donc de la possibilité d'un apprentissage « *au fil de l'eau* », celle de l'apport des autres dimensions éducatives en dehors de l'école et celle de l'auto-apprentissage (ou autoformation).

On sait que l'Éducation nationale, pour diverses raisons, n'en a pas voulu.
Ce sont donc les mouvements d'éducation populaire -Ligue de l'enseignement en tête (elle ajoute à son nom « *et de l'éducation permanente* » lors du congrès de son centenaire en 1966)- qui porteront l'idée jusqu'à son inscription dans les lois sur la formation professionnelle de 1971 et 72.

Pourtant, de l'idée -même traduite législativement et transformée sémantiquement en éducation tout au long de la vie- à sa réalisation, la notion d'éducation permanente tarde à se concrétiser.

La compétence manquante pour une société éducative

En effet, si chacune et chacun peut concevoir d'apprendre de nouvelles choses dans son quotidien, les outils manquent pour transformer ces découvertes en une démarche éducative permanente.

L'École apprend mal à apprendre.

Lorsqu'elle le fait, elle se concentre prioritairement sur les méthodes d'apprentissage des contenus scolaires. Ainsi l'on enseigne souvent comment réciter une poésie apprise par cœur, mais plus rarement à prendre la parole en public. Des cours entiers sont consacrés à l'art de rédiger ou de décrypter un texte, mais trop peu aident à écrire ou à lire une lettre, un email, un tweet de manière pertinente et efficace. Les progressions permettent de mettre en évidence les éléments nouveaux que propose le programme, mais ne préparent pas assez à accueillir, comprendre, « *faire son miel* » de données nouvelles et non programmées qui surgissent dans la vie de tous les jours.

Si l'apprendre à apprendre est une compétence encore mal développée, elle acquiert une importance grandissante dans une société de l'information en flot continu. Face à ce déferlement, il est indispensable de savoir trier, choisir, analyser, comparer, rechercher, confronter, synthétiser, extraire, faire des liens, mémoriser, utiliser… autant de compétences qui s'apprennent, s'expérimentent, s'appliquent.

C'est à la condition de savoir apprendre de cette information permanente que la société sera, pour toutes et tous, éducative.

L'apprentissage entre pairs, l'école démocratique ?

Tutorat, mentorat, parrainage, binôme de compétences, compagnonnage, accompagnement, classe coopérative, gestion des conflits … sont les termes fréquemment utilisés pour parler des interactions entre pairs dans l'apprentissage.
Et si l'idée selon laquelle l'élève ne peut plus apprendre seul face au maître fait son chemin, l'institution scolaire semble avoir encore un peu de mal à concevoir d'autres types d'organisations que celle constituée autour du « maître-savoir-élève ».

L'idée que « *la connaissance, le savoir, les compétences, les apprentissages* ... » puissent se construire et s'élaborer chez les apprenants autrement que par le savoir de l'enseignant, reste sans doute encore à se concrétiser.

Pourtant, l'apprentissage par les pairs ne date pas d'aujourd'hui.
Julie Delalande, dans *les Recherches en éducation* (Octobre 2014), présente plusieurs types de pédagogies alternatives qui s'appuient sur la communauté et qui ont été développées depuis les années 1920.

Elle rappelle par exemple celle développée par Célestin Freinet, donnant à chaque élève le statut de « *sujet social* », membre d'une « *communauté* » cogérée par les enfants et les adultes (Peyronie, 2013). Cette approche de l'enseignement a donc fait l'objet de nombreuses applications et publications par les pionniers de la pédagogie.

La théorie sociohistorique de Vygotsky (1978) place l'interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et du développement cognitif. Pour lui, la confrontation entre pairs est porteuse d'apprentissage dans la mesure où les apprenants doivent réexaminer leur point de vue, se décentrer, justifier, argumenter et communiquer de façon claire.

D'autres instituteurs et pédagogues comme Roger Cousinet ont également expérimenté une pédagogie fondée sur la coopération déjà présente dans les interactions entre enfants. Mais il expliquait lui-même l'échec partiel de ces expériences par le fait que la France héritait d'une relation entre enfants et adultes basée sur la passivité et la soumission, incompatible avec l'idée d'autonomie de la pédagogie nouvelle (Ottavi, 2009).

Plus proche de nous, Eric Mazur, professeur de physique appliquée à l'université de Harvard, définit l'apprentissage par les pairs comme étant « *un style d'apprentissage interactif qui implique activement les apprenants dans le processus de l'apprentissage* ». L'apprentissage devant se faire dans un esprit de partage et de collaboration partant d'une situation-problème précise. Les apprenants renforcent leurs apprentissages tout en contribuant à la construction de ceux de leurs pairs.

Un autre domaine où il est intéressant de développer l'apprentissage entre pairs est celui du climat scolaire. Ici c'est la médiation par les pairs qui est préconisée. Les médiateurs sont des jeunes du même âge ou un peu plus âgés, formés à la médiation, mais avec le même statut d'élèves.
Les élèves-médiateurs vont proposer leur aide lors de désaccords, disputes ou de bagarres, ou à des victimes de violence.

(Réseau CANOPEE médiation par les pairs 2013).

Là encore, l'apprentissage par les pairs passent par un autre regard chez l'apprenant, qu'il soit un adulte en formation ou un enfant.
Il met en évidence la question du travail en groupe, question sur laquelle l'Éducation nationale doit se pencher, car comme l'écrit Philippe Perrenoud,
« *Apprendre à travailler en équipe, c'est développer plus d'une compétence !* »

Apprendre à restituer

Inventer les savoirs

Dans le cadre des apprentissages, à la formule populaire « chercher c'est bien, trouver c'est mieux », il faudrait certainement ajouter « restituer » c'est encore mieux.

Car, en effet, apprendre est une interaction, apprendre c'est donc partager. Facile à dire, moins facile à faire. Car le partage, la restitution ça s'apprend.

À l'image de l'archéologue, l'apprenant est un inventeur de savoirs. Non qu'il les fabrique, *ex nihilo*, à partir de rien, mais parce qu'il les met à jour, au jour. Il les découvre dans tous les sens du terme : découverte nouvelle pour lui et savoirs découverts, visibles, à ses yeux. Comme le fragment, la ruine, la statue…révélée par les travaux archéologiques, le savoir est rendu accessible par les démarches d'apprentissage.

Une invention à partager

Filons encore un peu la métaphore.
Quelle serait l'utilité pour un archéologue de garder secret sa découverte ? La diffuser lui permettra d'entrer en contact avec d'autres. Ils pourront croiser leurs trouvailles, leur donner davantage d'épaisseur historique, les replacer dans un contexte, un environnement…

Ensemble, ils construiront du sens à cette invention. Il en est de même pour l'apprenant. Son savoir nouveau ne fera sens que confronté, partagé, nourri avec celui des autres.

C'est dans cette interaction qu'il prendra toute sa dimension.

Dans ce sens, le formateur, l'enseignant est également un inventeur qui partage, qui restitue ce qu'il a trouvé, compris, appris. Lui-même peut enrichir son propre savoir dans cette démarche de partage.
Une autre approche, un autre regard, un autre questionnement lui permettra d'envisager, appréhender autrement le savoir qu'il pensait posséder.

Un enrichissement mutuel

La grande force d'ailleurs de la mise en commun des savoirs -et c'est peut-être ici que la pertinence de comparaison avec l'archéologue cesse d'être totalement pertinente- c'est qu'il n'appauvrit pas, qu'il ne retire rien, ne prive de rien. Bien au contraire, il renforce, apporte, enrichit. C'est en effet en croisant les savoirs, en les mettant en lien qu'ils se révèlent réellement.

Donner les codes

Restituer des savoirs ce n'est donc pas seulement diffuser de l'information préparée, organisée, « *disséquer* », c'est aussi donner les codes qui ont permis un tel traitement de l'information.
Combien de fois devant notre téléviseur ou ordinateur nous sommes confrontés à un flot d'informations qui pourtant ne nous apprend rien. Non parce qu'elles seraient sans intérêt, mais parce que nous n'avons pas les clés pour les décoder, pas les codes pour en comprendre le sens et l'utilisation possible.

Les savoirs d'usage comme les savoirs académiques nécessitent cette même transmission de codes, de clés, afin de pouvoir être appréhendés, compris, utilisés, acquis.

Apprendre à restituer

Apprendre à apprendre, c'est donc aussi apprendre à restituer. Pas seulement diffuser.

Pas uniquement dire « *je sais* », « *apprenez* », « *répéter* » (comme le maître de Prévert), mais *re-donner*, *re-situer*, donner accès avec le chemin, la piste pour y parvenir.

Il s'agit finalement de rendre le savoir inventé.
De donner les outils pour que d'autres le découvrent, l'inventent à leur tour, avec leur propre cheminement, leurs détours, leurs approches.

Il s'agit aussi de le replacer comme le morceau d'un tout, la pièce d'un puzzle dont les autres et soi-même pouvons être les inventeurs, les découvreurs d'autres pièces, de l'endroit où elles s'emboîtent, où elles font réseau, où elles font système. Bien que fragmenté, l'apprentissage est systémique, il se nourrit de ses découvertes pour en conduire de nouvelles.
Apprendre à apprendre, c'est donc apprendre à faire système, à organiser des savoirs, ceux que nous découvrons et ceux que nous font découvrir les autres, pour qu'ils produisent encore davantage de savoirs partagés.

1 : Faire une observation
2 : Formuler une hypothèse
3 : Expérimenter
4 : Analyser les données
5 : Faire une déduction
6 : Proposer à d'autres de restituer le résultat

Apprendre à entreprendre, pour quoi faire ?

Peut-on apprendre à entreprendre ? Si oui, comment ? Et pourquoi aurions-nous besoin d'un tel apprentissage ? Voilà trois questions assez simples que peuvent se poser les Français aujourd'hui, face à la multitude de textes, articles de presse, dispositifs publics et privés diffusés dernièrement avec l'objectif d'inciter les individus à entreprendre dans notre pays.

En toile de fond, la crise sociale et économique en Europe et la stratégie de la commission européenne pour renforcer la croissance et le développement économique. L'idée principale de ce projet politique (économique ?) s'appuie sur la création d'activités comme source d'emplois nouveaux, avec le risque majeur de responsabiliser davantage les individus dans les difficultés rencontrées, comme si au final, « *ils étaient les seuls à avoir la solution* ».
C'est d'ailleurs dans ce contexte-là que le statut d'auto-entrepreneur a été créé en France dès 2009 et peu de temps après les pôles de l'entrepreneuriat étudiant (devenus PEPITE depuis 2013).
Suivant ces orientations, c'est l'esprit d'entreprise -ou la création strictu sensu- qui est l'objectif poursuivi, quel que soit le public, étudiants, jeunes peu qualifiés, doctorants…

Une autre façon d'aborder la question de l'entrepreneuriat est de s'intéresser davantage aux processus d'apprentissage à l'œuvre en se concentrant sur ce que les chercheurs appellent l'esprit d'entreprendre.
Ce dernier ne serait pas une compétence spécifique consistant uniquement à créer une entreprise à la fin, mais bien une compétence transversale…
Il est l'une des huit compétences clés définies par l'Union européenne pour la formation tout au long de la vie en 2006 : capacité de passer des idées aux actes, il suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.

En effet, chez les entrepreneurs, les deux niveaux de conception et d'exécution sont liés : l'entrepreneur apprend en faisant. C'est donc un « *état d'esprit* » appris sur le terrain et dans l'action, en testant, en expérimentant empiriquement ses idées et en tirant des leçons.

L'esprit d'entreprendre n'est pourtant pas inné.
« *Il s'entraîne et se développe en groupe par imprégnation, imitation, essai-erreur et travail réflexif, en menant des projets innovants (…)*
C'est une dynamique : plus on entraîne et encourage les personnes à réagir en groupe collaboratif de manière entreprenante à des situations-problèmes de degré de complexité et d'incertitude progressif, plus elles sont susceptibles de réussir » .

De nombreux paradigmes éducatifs ont contribué à la construction progressive d'une pédagogie entreprenante, au sens large, non associée à la création d'entreprise.
Parmi eux, on peut citer l'Éducation nouvelle et John Dewey qui affirme que les élèves vont en classe pour apprendre « *en faisant des choses* » -learning by doing, au sein même d'une « *communauté coopérative* ».
L'élève est un apprenant qui construit son savoir et s'approprie personnellement les connaissances, les savoir-faire et les attitudes. L'importance de la vie sociale et des situations réelles comme base de l'apprentissage s'affirme. D'autres auteurs enrichiront la philosophie qui guide ce courant, tels que Maria Montessori, Ovide Decroly, Roger Cousinet ou encore Célestin Freinet, Paulo Freire… pour ne citer qu'eux !

C'est d'ailleurs sur cette base là que des nombreux professionnels de jeunesse, éducateurs spécialisés, animateurs socio-culturels, travailleurs sociaux, ont mis en place bien plus tard dans les années 1980/1990 une série d'activités à destination des jeunes pendant le temps non scolaire. Dans leur démarche, la notion de projet prend tout son sens, pour devenir une pédagogie du projet pendant qu'eux, accompagnent l'émergence des projets des jeunes. Des dispositifs nationaux portés par le ministère en charge de la jeunesse viendront d'ailleurs conforter leur démarche : ***Défi jeunes*** en 1987, plus tard ***Envie d'agir***, abandonné depuis…

Quel que soit l'outil, le support, la démarche mise en avant, on retrouve toujours quatre éléments communs aux pédagogies entreprenantes : la responsabilisation des apprenants dans le processus d'apprentissage, l'apprentissage par l'expérience directe, l'apprentissage coopératif ainsi que l'apprentissage réflexif (ou comment tirer des leçons).

Décidément, pédagogie de l'entrepreneuriat et pédagogie active partagent des valeurs !
Retenons l'exemple d'un modèle pour le moins original apporté du Québec et en plein essor sur les territoires français depuis 3 ans : les coopératives jeunesse de service-CJS, associant l'intervention socio-culturelle locale auprès des jeunes et l'entrepreneuriat coopératif. Beaucoup d'entre elles sont développées en Bretagne, mais nous retrouvons quelques unes en Basse Normandie, dans les Pays de la Loire, en Rhône-Alpes et dans le Nord-Pas-de-Calais.

« *Concrètement, la CJS produit une activité économique qui génère des salaires. Le groupe doit définir les prestations vendues, calculer les prix, faire connaître leur offre de service, gérer les plannings, se répartir des fonctions de direction, de marketing, de comptabilité ainsi que les bénéfices... Les jeunes sont encadrés par deux animateurs et soutenus par un comité local qui regroupe des acteurs économiques et ESS, des structures jeunesses et éducation populaire, des collectivités locales et des citoyens. Les jeunes pourront offrir aux particuliers et entreprises de leur quartier des prestations telles que livraison, jardinage, peinture, garde d'enfants de plus de 3 ans, archivages, déménagement, ménage, mise en rayon, classement et bien d'autres encore* ».

Dans un autre registre, la direction générale de l'enseignement scolaire-DGESCO, a mené un projet innovant en partenariat avec le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse en 2011. C'est ainsi qu'un appel à projets déconcentré auprès des établissements volontaires de chaque académie intitulé « *développement de l'esprit d'entreprendre* » lance une dynamique nouvelle au sein même de l'Éducation Nationale.

Bien que l'adhésion des enseignants ait été variable, l'un des principaux résultats de l'expérimentation a trait au renouvellement des pratiques pédagogiques des enseignants ayant « *joué le jeu* ». L'évaluation de l'initiative a également souligné des acquis sur les **savoir-être** et les **savoir-agir** des élèves…

Au final, si la pédagogie de l'entrepreneuriat n'est pas adaptée à tous les apprenants ni à tous les éducateurs, quelle que soit « *la situation éducative* », elle a tout au moins le mérite de renouer avec l'expérimentation, la responsabilisation des apprenants et avec la coopération, indéniablement utiles pendant tout au long de la vie… avec ou ou sans création d'activité au bout.

Apprendre à apprendre avec le numérique

Apprendre à apprendre est à la fois rendu plus indispensable et facilité par notre société numérique. En effet, notre monde est en constante évolution et celle-ci s'accélère, les prospectivistes s'accordent à dire que l'on ne connaît pas aujourd'hui les métiers de demain, on ne peut même pas les imaginer. Nos élèves devront donc bien être capables d'apprendre des choses que le système scolaire n'a pas prévu de leur enseigner et qu'il ne peut même pas prévoir. Outre cela, le numérique, omniprésent dans notre quotidien, tant dans la sphère privée que professionnelle, évolue sans cesse; outils et usages se renouvellent très vite et nous demandent constamment une adaptation rapide. Qui n'a jamais pesté contre la mise à jour d'une application ou d'un logiciel que du coup il ne maîtrise plus, pour se rendre compte quelques semaines plus tard que les changements apportés sont bien au final des améliorations appréciables ?

Par ailleurs les outils numériques, matériels et logiciels, démultiplient nos moyens d'apprendre : informations disponibles, outils pour s'organiser personnellement ou travailler ensemble, levée des contraintes de temps et d'espace, MOOC, « *tutos* » en tous genres… De plus le partage massif sur Internet, la possibilité d'être facilement en lien avec des experts, d'autres apprenants, des témoins… nous offrent des contextes d'apprentissage d'une richesse inégalée à ce jour !

Apprendre avec l'aide du numérique en ces quelques points non exhaustifs.

Définir ses objectifs, cerner la question, la problématique

Pour collecter de l'information sur le sujet qui nous intéresse, consulter d'autres personnes pour avoir une vision plus large, plus pointue, ou sous un autre angle, le numérique peut nous faire non seulement gagner du temps mais aussi élargir considérablement notre champ de recherche.

Cela suppose néanmoins, une fois qu'on les a trouvées, de bien savoir sélectionner les informations pertinentes, les organiser, les réutiliser, les synthétiser...

Entrer dans une démarche réflexive

Pour cela on peut tenir un écrit de recherche afin de garder la trace du cheminement suivi, des pistes écartées, des réorientations éventuelles, des différentes étapes… Dans sa version traditionnelle papier, ce type d'outil permet le retour réflexif, la métacognition, la prise de conscience de ce qui nous aide à avancer. Dans sa version numérique, sans travail supplémentaire, le carnet de recherche passe facilement du statut d'outil personnel à celui d'outil de partage et de mise en réseau.

À l'image de la plateforme *Hypothèses - Carnets de recherche* de plus en plus utilisée par les thésards en sciences humaines et sociales, la publication de ces écrits réflexifs sur la Toile est une porte ouverte sur de nombreux travaux intéressants et autant d'accès à des cheminements divers décrits de l'intérieur.
Les lecteurs pouvant réagir, enrichir et même influencer le travail en cours en apportant ainsi une dimension sociale et collective.

Se remettre en question

La confrontation aux autres, pendant la phase de travail d'élaboration facilite la remise en question des visions premières et peut permettre d'ouvrir de nouvelles pistes. La réorganisation de nos savoirs antérieurs se fait de façon plus efficace dans la confrontation à l'autre via le fameux conflit socio-cognitif et cela peut tout à fait se faire à distance via le numérique...

Toujours et partout

Avec le numérique les savoirs, ou les personnes qui savent, sont accessibles à tout moment et en tout lieu. Nous pouvons via notre smartphone chercher immédiatement la réponse à la question qui se pose, en contexte et de façon quasi-instantanée. C'est un bon moyen d'ancrer et de relier, le besoin ressenti à la solution trouvée pour faciliter sa mémorisation. La disponibilité permanente de notre travail en cours dans le cloud est aussi un avantage qui nous permet de facilement y ajouter une idée qui surgit en la saisissant au vol. Ainsi les temps « *creux* » de transport, d'attente… où notre esprit vagabonde, peuvent devenir des espaces de construction plus conscientisés de nos apprentissages.

S'organiser

Enfin, on peut organiser son environnement d'apprentissage personnel, comme cela est proposé dans le *MOOC ITyPA** pour réunir les outils qui nous conviennent afin de collecter et organiser les informations, d'échanger, de mutualiser, d'organiser et de représenter le résultat de son travail. On peut aussi anticiper les étapes, se programmer des rappels aux moments opportuns, définir ses plages de travail...

Ce court panorama permet d'esquisser ce à quoi les jeunes doivent être préparés. Apprendre à apprendre doit leur permettre de connaître leur profil d'apprentissage, d'acquérir une certaine autonomie, de s'outiller (notamment avec les outils numériques) et de travailler collectivement, car, et ce n'est pas nouveau, on n'apprend pas seul mais en se confrontant aux autres.

*ITyPA (Internet Tout y est Pour Apprendre - "t'outiller pour apprendre") est un MOOC (Massive Open Online Course) francophone connectiviste qui a pour objet l'apprendre à apprendre ensemble en ligne

Égalité : déconstruire pour mieux construire

En matière d'égalité, pour que les mentalités évoluent, beaucoup reste à construire mais beaucoup aussi à déconstruire…

Nous avons souvent, à notre corps défendant, une vision préétablie des êtres et des choses. Cette vision est le fruit de nos lectures, de ce que nous renvoie la société que ce soit à travers les médias ou l'éducation, et ce, dès le plus jeune âge.

Ces catégorisations, nous aident, dans une réalité souvent complexe, à avoir une analyse rapide, un comportement, que l'on croit adéquat.

Ce sont des boussoles qui nous servent à nous orienter en quelque sorte (voir encadré). Mais, cette fonction de simplification, si elle comporte des aspects positifs, en comporte aussi, de négatifs. Et de simplification on passe vite au simplisme. De catégorisation à stéréotype.

Or, les représentations stéréotypées tendent la plupart du temps à stigmatiser, marginaliser, créer des différences et des hiérarchies sociales. Les stéréotypes de genre entrant, bien entendu, grandement, dans cette catégorie.

Cette période des fêtes de fin d'année est, comme d'habitude à la même époque, l'occasion de vérifier dans les catalogues de jouets, les rôles qui, depuis l'enfance sont assignés aux deux sexes. Du rose et des activités ménagères ou des activités « *calmes* » pour les filles, du bleu et des jeux « *qui bougent* » pour les garçons. Par la suite, ce cloisonnement, opéré dès le plus jeune âge, intériorisé par chacun des deux sexes, se répète. Ainsi, les filles et les garçons ne choisiront pas les mêmes filières, ni les mêmes métiers.

Trop peu de femmes encore, accèdent aux postes à responsabilité, les écarts de salaires persistent.

Les stéréotypes sexués se construisent et s'apprennent très tôt, dans tous les lieux de socialisation (famille, école, travail…) et à travers les vecteurs de transmission culturelle (médias, Internet, publicité…). Ils sont tellement intériorisés qu'ils fonctionnent comme des « *prêts-à-penser* » dont la validité n'est que rarement remise en cause.
Or, ces stéréotypes alimentent l'idée de la différence des sexes selon laquelle il serait « *naturel* » que les femmes et les hommes aient des rôles différents et hiérarchisés dans nos sociétés.
Ils renforcent en outre l'idée de la ressemblance au sein des groupes auxquels ils s'appliquent (les femmes sont…, les hommes sont…).

Laboratoire de l'égalité« *Lutter contre les stéréotypes pour construire une culture de l'égalité* ». Nov. 2013

Apprendre à apprendre, en matière d'égalité, c'est accepter de sortir de ses certitudes, de ses automatismes pour pouvoir intégrer de nouveaux concepts.

Pour nous, éducateurs, c'est accepter de remettre en question, de déconstruire des comportements que l'on reproduit sans suffisamment se poser de questions : notre attitude différente selon que l'on s'adresse à un garçon ou à une fille (on acceptera plus volontiers un garçon brouillon, une fille effacée… que l'inverse), notre façon d'orienter les unes et les autres en fonction de représentations bien ancrées…

Apprendre à apprendre en matière de genre, c'est accepter de déconstruire la vision sociale et culturelle que l'on s'est forgée des deux sexes depuis des décennies et donc de reconsidérer la place de la femme dans la société.

C'est, pour y parvenir, accepter les évolutions (révolutions pour certains…) scientifiques qui, preuve à l'appui, affirment désormais que non, il n'y pas de différence entre le cerveau masculin et le cerveau féminin. Chaque sexe est apte à être l'égal de l'autre.

Cette démarche intellectuelle n'est pas innée. Elle ne s'improvise pas. Elle se réfléchit. Elle s'apprend. Elle nécessite une prise de conscience d'abord et une formation ensuite. C'est cette formation qui fait encore défaut malgré quelques petites avancées. C'est pour cela que nous avons déploré l'arrêt des ABCD de l'égalité et le manque d'ambition et le caractère peu contraignant du Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

Pour sa réouverture, le musée de l'Homme déconstruit les stéréotypes

C'est pour cela que nous ne lâchons rien et que nous continuerons à revendiquer une véritable éducation à l'égalité, pour que, éducateur, à quelque niveau que ce soit, nous soyons un maillon de cette « *déconstruction positive* ».

Apprendre c'est résoudre

Apprendre, c'est mettre en œuvre des démarches favorisant la découverte et l'augmentation de ses connaissances. C'est, en fait, pratiquer, à la manière d'un chercheur, une activité qui fait progresser la science. Quand on se propose d'apprendre à apprendre, il est sans doute pertinent de s'intéresser aux conditions de la connaissance et aux techniques de découvertes de ce que l'on ignore. D'une part, la dialectique propose des méthodes de « trouvailles » (expression du père Le Blond, 1939). D'autre part, la méthode « scientifique » permet de démontrer ce qui est vrai par le raisonnement.

La dialectique est avant tout un art de la discussion. Elle n'a pas pour objectif la recherche de la vérité mais s'intéresse à l'opinion, au probable.

Elle n'en fournit pas moins un ensemble d'instruments permettant de « *raisonner sur n'importe quel sujet* ». Elle permet de poser convenablement les problèmes. Elle fait appel à l'induction et à la recherche des ressemblances et analogies pour faire émerger des généralités et des concepts abstraits sans pour autant prétendre à la scientificité.

C'est dans la rhétorique ancienne que l'on trouve une application de ses procédés.
Un discours argumenté permet de « *trouver quoi dire* » puis de disposer en ordre ce qui a été trouvé. Il s'agira de faire surgir les idées, les arguments puis de les structurer de façon appropriée pour les communiquer.
On donne ainsi du sens au discours. On adopte une attitude rationnelle et on combat ainsi l'idée que le nouveau vient spontanément de l'inspiration.

La logique scientifique théorisée par Leibniz est une logique systématique de la découverte.

Elle se décompose en deux parties, l'analyse et la synthèse. L'analyse permet d'atteindre à la connaissance des choses en les décomposant en éléments simples. La synthèse permet de déduire tout ce qui concerne les choses en utilisant l'art de la combinatoire.
La découverte du nouveau s'avère dès lors un processus de déduction.
Et le processus de découverte au sens de Leibniz a l'allure d'un algorithme. Leibniz décrivait ainsi ce qui se nommera plus tard une méthode qui permet de choisir les hypothèses, de prévoir le résultat de ses expériences.
Elle deviendra la méthode expérimentale.

Un nouveau savoir se présente comme une série de questions, de problèmes, d'énigmes à résoudre.

Individuellement ou collectivement, il s'agit de mener l'enquête, d'interroger les pistes, d'avancer par comparaison, par tâtonnement. L'apprenant est un découvreur. Il ne part pas de rien. Il sait déjà des choses, il possède déjà des compétences, acquises précédemment et il peut les mobiliser pour avancer.
Les autres peuvent avoir des appréhensions, des compréhensions, des regards différents. Les échanges n'ont pas pour but de dire qui a raison ou tort mais de tenter d'expliquer ces différences d'approche, de leur donner du sens, d'éclairer et d'enrichir une construction collective et partagée.

Le passage par la restitution, permet de dire clairement ce que l'on a compris, appris.
On se souvient des vers de Nicolas Boileau :

« Avant donc que d'écrire, apprenez à penser.
Selon que notre idée est plus ou moins obscure,
L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure.
Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément. »

extrait Recueil « *L'art poétique* », 1674 - Nicolas Boileau

Apprendre n'est donc pas seulement trouver, mais c'est aussi chercher, poser correctement les questions, mettre en œuvre des méthodes qui permettent d'y répondre.
Apprendre à apprendre c'est donc apprendre à problématiser afin d'apprendre à résoudre.

On comprend alors la pertinence des techniques d'apprentissage actives.
Le travail par tâche complexe
va permettre d'apprendre en utilisant la méthode expérimentale.
Mais aussi en travaillant en groupe, en faisant des synthèses orales
devant la classe, on va apprendre en confrontant ses idées,
en argumentant, en essayant d'être convaincant.
Les élèves apprennent en utilisant la dialectique.

Ces méthodes deviendront, petit à petit, naturelles et pourront être transposées à de nombreuses situations. On aura appris à apprendre.

Apprendre et la pensée critique

Contraire de l'amalgame, des idées reçues, du dogme, l'esprit critique se reconnaît au fait d'être capable de s'interroger avec exigence et rationalité sur la réalité d'une information, d'une image…
Tous les dictionnaires le rappellent, il s'agit d'une démarche. Une démarche comme celle du « doute méthodique » développée par Descartes ou de la « raison active » chère à Kant.

Depuis bien longtemps, l'école donne une finalité critique aux savoirs scolaires.
Dans le contexte sensible qui pèse actuellement, cette volonté d'apprendre à donner du sens a été réaffirmée à tous les échelons de la société.

Pourtant force est de constater que l'idée de développer l'esprit critique est perçue comme abstraite, un objectif si vague qu'il reste encore au rang de jolie formule.
En effet, s'il est considéré comme important, il se heurte aux pratiques courantes qui le cantonnent à être une sorte d'initiation -facultative- souvent limitée à l'éducation civique.

Plusieurs raisons expliquent ce décalage entre la volonté et les faits. Sans pouvoir les lister de façon exhaustive, il semble pertinent de rappeler que dans « *esprit critique* », il y a « *critique* » et que l'objectif de faire acquérir une position critique aux élèves se heurte possiblement à la parole enseignante.

En effet, sa posture professionnelle -que le fonctionnement scolaire impose- se traduit souvent par pratiques traditionnelles de cours magistral.

La transmission verticale des savoirs qui repose sur le consentement, voire sur l'adhésion, rend difficile la participation active et critique.
Plus généralement ces pratiques s'inscrivent aussi dans ce que Guy Vincent appelle « *la forme scolaire* », qui comprend la notion « *d'organisation rationnelle du temps* ».

Développer l'esprit critique au quotidien en apprenant à apprendre

Quelle que soit la discipline, l'acte d'apprendre à apprendre permet l'approche didactique de l'esprit critique.

Ennis fut l'un des premiers à distinguer, mais de manière complémentaire, les attitudes et les capacités propres à la pensée critique. Pour les premières, il identifie par exemple « *la prise en compte de la situation globale* » et pour les secondes, il liste notamment les capacités d'analyser des arguments, de définir des termes.

On pourrait également mettre en avant les capacités à faire la différence entre une conclusion et une hypothèse, de distinguer la cause, de l'effet ou encore le préjugé du stéréotype. Autant de compétences qui peuvent être travaillées dans chacune des disciplines scolaires.

Car oui, le mécanisme induit par la pensée critique ne va pas de soi. Cela demande d'être outillé pour le faire, de l'avoir appris… d'avoir appris à apprendre.

La pensée critique repose également sur l'interconnection entre les idées et les concepts. C'est le caractère « *en construction* » des savoirs qui donnent du sens aux apprentissages. Et pour cela, l'expression orale permet de se sentir davantage acteur.
« *Qui, dans la classe, a un animal ? Aimeriez-vous avoir un chiot comme animal de compagnie en classe ? Parmi les animaux suivants, lequel serait le meilleur animal de compagnie en classe : un chien, un hamster ou une grenouille ?* ».
Cet exemple proposé par un module de formation au Canada, permet de voir que si ces 3 questions peuvent être posées en classe pour travailler un même sujet, seule la dernière invite les élèves à penser de manière critique.

Cette pratique permet de dépasser la relation transmissive et de ne pas confondre information et apprentissage. Apprendre à apprendre, c'est apprendre à se poser des questions, c'est effectivement recevoir une information, mais c'est surtout apprendre à l'examiner, à la tester, à l'interpréter.

Cercle vertueux de l'Éducation

Faire preuve d'esprit critique, c'est donc développer différentes stratégies d'apprentissage. Cela sert dans le contexte de l'école mais aussi tout au long de la vie.

Pour les prises de décisions comme pour régler un problème, il faut commencer par contextualiser, tenir compte des conséquences, être capable de se questionner, tout comme questionner ce qui nous entoure. N'est-ce pas en s'interrogeant sur nous même, sur la société et sur le monde, que l'on continue d'apprendre ? N'est-ce pas cet objectif qui est visé par tout éducateur ?

Apprendre à apprendre doit permettre de transformer les acquis, de les enrichir et les consolider… tout simplement de s'émanciper.

Conclusion

Ce « Questions d'Éduc. » est le premier numéro de l'année 2016. Au niveau scolaire, 2016 est notamment marqué par la mise en œuvre de la Réforme du collège, issue de nombreux débats houleux autour des conceptions éducatives.

Parce que tout s'imbrique, ce « *Questions d'Éduc.* » reflète notre engagement sur les différentes réformes de l'année qui vient de s'achever et de celle qui vient d'être commencée.

Que ce soit pour les nouveaux programmes, la nouvelle organisation du collège, ou l'évaluation des élèves, nos engagements sont le fruit de notre vision de l'éducation. Celle d'une École inscrite dans un système éducatif pensé globalement. Une École capable de faire réussir chaque élève, chaque jeune, chaque individu.

Dans l'esprit du collège unique, de la grande hétérogénéité des élèves, apprendre à apprendre, c'est justement permettre à chacun d'entre eux d'être acteur de ses apprentissages.
C'est réaffirmer l'idée que l'École doit éveiller différentes formes de talents et de réussite tant de manière individuelle qu'en groupe et bien au-delà du statut d'élève.
Il n'y a rien de flou à penser qu'au-delà des apprentissages, l'action éducative doit donner les capacités de gérer son temps de manière efficace, de résoudre des problèmes, d'acquérir, d'analyser, puis d'intégrer de nouvelles connaissances.

Si ceux qui dénoncent le concept d'*apprendre à apprendre* le font tout autant avec la notion de compétences, l'UNSA Éducation réaffirme avec force qu'il en va de la responsabilité éducative de développer celle de l'apprendre à apprendre et de permettre aux jeunes de retranscrire leurs acquis tout au long de la journée, tout au long de leurs études et tout au long de leur vie.

> « ***Un apprentissage n'est formateur que s'il allie, dans le même temps, acquisition de connaissances et projet d'émancipation*** ».
> Philippe MEIRIEU

Pour aller plus loin

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, « *Apprendre à apprendre* », Canopé Éditions.

ENNIS, Robert H. (1987), « *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities* ».

VINCENT, Guy. (1994), « *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* ».

Cahiers pédagogiques - Questions à Jean-Michel ZAKHARTCHOUK
http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-a-apprendre-9806

André GIORDAN et Jérôme SALTET, « *Apprendre à apprendre* » ed.2015
https://books.google.fr/books?hl=pt-BR&lr=&id=awViCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=apprendre+%C3%A0+apprendre&ots=9d3EK-wbpp&sig=yCJq2nXovEIg7VUTDtF0z_jn-vU&redir_esc=y#v=onepage&q=apprendre%20%C3%A0%20apprendre&f=false

Candice MARTINEZ, « *Apprendre du stigmate par l'expérimentation - Des jeunes des quartiers qui s'affranchissent* ». Agora débats/jeunesse
http://telemaque.injep.fr/Record.htm?idlist=2&record=19161090124919892729

Dossier « *Apprendre à penser par soi-même et avec les autres* » ESCROT Claude, MARGEOT Luciana, MARSOL Bertrand, NOLY Bernard, PIRON Gilles, PREVOST Hervé, TASTET Fabienne
http://telemaque.injep.fr/Record.htm?idlist=2&record=19150640124919788229

Alice BEJAT, « *Apprendre à son rythme* », revue ESPRIT
http://telemaque.injep.fr/Record.htm?idlist=7&record=19158567124919767499

Yaëlle AMSELLEM-MAINGUY, Éric LE GRAND (dir.) « *Éducation pour la santé des jeunes : la prévention par les pairs* », INJEP, coll « *Cahiers de l'action* », N°43, Paris, 2014
http://www.injep.fr/boutique/cahiers-de-laction-jeunesses-pratiques-et-territoires/education-pour-la-sante-des-jeunes-la-prevention-par-les-pairs/344.html

Isabelle BAPTESTE, Angélica TRINDADE-CHADEAU (dir.), « *Ce que entreprendre permet d'apprendre : entrepreneuriat des jeunes : insertion professionnelle pour certains, levier d'apprentissage pour tous* » INJEP, coll « *Cahiers de l'action* »,
N° 41, Paris 2014
http://www.injep.fr/boutique/cahiers-de-laction-jeunesses-pratiques-et-territoires/ce-que-entreprendre-permet-dapprendre-entreprenariat-des-jeunes-insertion-professionnelle-pour-certains-levier-daprentissage-pour-tous/302.html

Un syndicat pour moi !

Adhérer, c'est être plus fort ensemble !

La **fédération UNSA** des **métiers** de l'**Éducation** de la **Recherche** et de la **Culture**

http://contact.unsa-education.com/contact.php

UNSA éducation

Plus forts ensemble !