



HAL
open science

Les personnes retraitées, de 60 ans et plus, et l'apprentissage de l'anglais en milieu rural creusois. Une éducation tout au long de la vie

Marie-Christine Lozach

► To cite this version:

Marie-Christine Lozach. Les personnes retraitées, de 60 ans et plus, et l'apprentissage de l'anglais en milieu rural creusois. Une éducation tout au long de la vie. Linguistique. Université de Limoges, 2023. Français. NNT : 2023LIMO0005 . tel-04129523

HAL Id: tel-04129523

<https://theses.hal.science/tel-04129523v1>

Submitted on 15 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université de Limoges

ED 654 - Littérature Sciences de l'Homme et de la Société

Centre de Recherches Sémiotiques

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Sciences du langage

Présentée et soutenue par
Marie-Christine Lafont-Lozach

Le 30 janvier 2023

Les personnes retraitées, de 60 ans et plus, et l'apprentissage de l'anglais en milieu rural creusois. Une éducation tout au long de la vie.

Thèse dirigée par M. Didier Tsala-Effa, Professeur des Universités, Université de Limoges, laboratoire : prof-viesanté UR 24134

JURY :

Président du jury

M. Chandès Gérard, Professeur émérite, Université de Limoges

Rapporteurs

M. Longhi Julien, Directeur de l'IDHN, CY Université

M. Richard Arnaud, Professeur des Universités, Université de Toulon

Examineurs

Mme El Hachani Mabrouka, Professeur des Universités, Université de Lyon III

Mme Jacques Marie-Hélène, Professeur des Universités, Université de Limoges



À trois hommes dans l'ordre de leur apparition dans ma vie :

À Georges qui, hélas, ne lira jamais cette thèse

À Jean-Jacques avec qui je parcours les chemins de la culture

À Rémy qui illumine merveilleusement mon quotidien

À Marie M.L. toujours présente

À Janaillat

À ma famille et à mes ami(e)s pour leurs encouragements et leur soutien permanent, tout au long du chemin.

*Il n'est jamais trop tard pour apprendre.*¹

« *On n'a jamais fini d'apprendre* » disait un de mes professeurs au collège.

Apprendre, c'est modifier ses représentations. Claude Bernard

Apprends comme si tu devais vivre toujours. Gandhi

Ancien conseil musulman : *l'éducation doit se faire « du berceau à la tombe »*².

*On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres*³. Philippe Carré

You live and learn (On apprend à tout âge)⁴.

You are never too old to learn (On n'est jamais trop vieux pour apprendre)⁵.

Faire une thèse c'est chercher : *Pour trouver, il faut chercher, et l'on ne cherche bien que ce que l'on se sent intéressé à trouver.*⁶

« *Ce que je suis, en tant qu'individu, sortira transformé de cette recherche, car j'aurai réfléchi à des tas de choses* »⁷. Kareen Illiade

¹ DVV International. Éducation des adultes et développement. N° 72, 2009

<https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-722009/documents/lrsquoeducation-des-adultes-dans-les-societes-apprenantes-ndash-perspectives-pour-lrsquoasie-et-lrsquourope-dans-un-monde-globalise/> [consulté le 10/04/2019]

² Roger Bernier, « Les universités du troisième âge », in *Histoire mondiale de l'Éducation*. Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 4, De 1945 à nos jours, Paris, PUF, 1981, p. 339

³ Philippe Carré, De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 2015, p. 13, (10.4000/rfp.4688) (hal-01410797)

⁴ Jean-Bernard Piat, *It's raining cats and dogs* et autres expressions idiomatiques anglaises, Paris, Librio, E.J.L., 2011, p. 53

⁵ 8 reasons why you are never too old to learn :

<https://2020projectmanagement.com/resources/general-interest-and-miscellaneous/8-reasons-why-you-are-never-too-old-to-learn> [consulté le 16/09/2020]

⁶ Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, p. 238

⁷ Entretien d'Anne Claire Cormery avec Kareen Illiade le 30/10/09, lors d'un déjeuner dans un restaurant dans le quartier de Notre-Dame à Paris et rapporté par Rémi Hess dans son cours de M2 Sciences de l'Éducation : *Théories de moments et construction de la personne. Quels possibles ?* (1^{er} semestre universitaire 2013-2014, Paris 8, Vincennes Saint-Denis)

Remerciements

Mes remerciements vont à mon Directeur de recherche qui a bien voulu suivre, avec patience et rigueur, jusqu'au bout, les différentes étapes de la rédaction de cette thèse indubitablement difficile mais éminemment passionnante. Il a, par ses remarques éclairées et ses conseils bienveillants, stimulé mes réflexions, qu'il en soit chaleureusement remercié.

A very big thank you to all the people who followed me in this extraordinary adventure by agreeing to be interviewed and without whom this research work could not have been done.

Their language life stories, their diligent learning of the English language in retirement helped me to build my research. I would like to thank them warmly.

Sans oublié toutes les personnes qui m'ont aidée, soutenue, orientée.

À tous merci.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	12
Chapitre I. « Apprendre » à travers les siècles	22
I.1. Définition du mot apprendre	22
I.2. « Apprendre » d'un point de vue historique	24
I.2.1. Apprendre dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique	24
I.2.2. Apprendre dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental : en Égypte, en Grèce (Sparte, Athènes...), et dans le Monde Romain	26
I.2.3. Apprendre au Moyen-Âge.....	50
I.2.4. Apprendre au cours des Temps Modernes	81
I.2.5. Apprendre au cours du XIX ^e siècle	108
I.2.6. Apprendre au cours du XX ^e siècle	132
I.2.7. Apprendre au début du XXI ^e siècle. Apprendre « hors les murs »	141
I.3. Vers une synthèse	147
Chapitre II. Apprendre : les théories d'apprentissage, les formes d'apprentissage, les facteurs d'apprentissage et les phases de l'acte d'apprendre	168
II.1. Les théories d'apprentissage	175
II.1.1. La théorie de la transmission	175
II.1.2. La théorie behavioriste	177
II.1.3. La théorie cognitiviste	184
II.1.4. La théorie constructiviste	188
II.1.5. La théorie socioconstructiviste.....	192
II.1.6. Évolution des théories	197
II.2. Les formes d'apprentissages	205
II.2.1. Les apprentissages formels, non formels et informels	206
II.2.2. L'inachèvement.....	214
II.2.3. Remarque complémentaire	219
II.3. Les facteurs d'apprentissage	223
II.3.1. L'attention	224
II.3.2. La motivation	226
II.3.3. Les émotions	234
II.3.3.1. Le plaisir	236
II.3.3.2. La peur.....	240
II.3.3.3. La souffrance	246
II.3.4. Les difficultés, les blocages	248
II.4. Les phases de l'acte d'apprendre.....	256
II.4.1. La mémoire	257
II.4.2. L'oubli ou défaillance de la mémoire.....	264
II.4.3. L'apport des neurosciences	269
II.5. Vers une synthèse	281
Chapitre III. Apprendre à l'heure de la retraite	283
III.1. La vieillesse, la retraite et les retraités.....	283
III.1.1. La vieillesse.....	283
III.1.1.1. Les Grecs et la vieillesse.....	285
III.1.1.2. La vieillesse après Épicure.....	289
III.1.1.3. La vieillesse du XVIII ^{ème} siècle à nos jours	291

III.1.1.4. Autres lieux, autres mœurs, autres cultures	295
III.1.2. La retraite	296
III.1.3. Les retraités.....	298
III.2. La langue anglaise:.....	309
III.3. Le terrain de recherche	316
III.4. Implication dans la recherche.....	324
Chapitre IV. Recueil des informations, sélection et analyse des données.....	330
IV.1. Méthodologie de la recherche (technique de recueil des données).....	330
IV.2. Mode de production des données d'enquête.....	334
IV.2.1. La préparation de l'enquête, sa mise en œuvre ou comment la réaliser ?	334
IV.2.2. La réalisation des entretiens.....	339
IV.3. Dépouillement des entretiens et analyse des données	342
IV.3.1. Le dépouillement des entretiens.....	343
IV.3.2. L'analyse des données.....	347
IV.4. Vers une synthèse	415
IV.4.1. Les formes d'apprentissages	417
IV.4.2. Les facteurs d'apprentissage	424
IV.4.3. Les phases de l'acte d'apprendre	436
IV.4.4. Apprendre tout au long de la vie.....	438
Chapitre V. Des expressions variables de l' « <i>apprendre</i> » à la retraite	443
V.1. La loi de Jost appliquée à notre problématique:.....	448
V.2. Les théories d'apprentissage appliquées à notre problématique.....	453
V.3. La théorie de l'autotélisme-flow appliquée à notre problématique	455
Conclusion	459
Références bibliographiques	470
Annexes	493

Illustrations

Figure 1 : localisation du département de la Creuse sur la carte de France

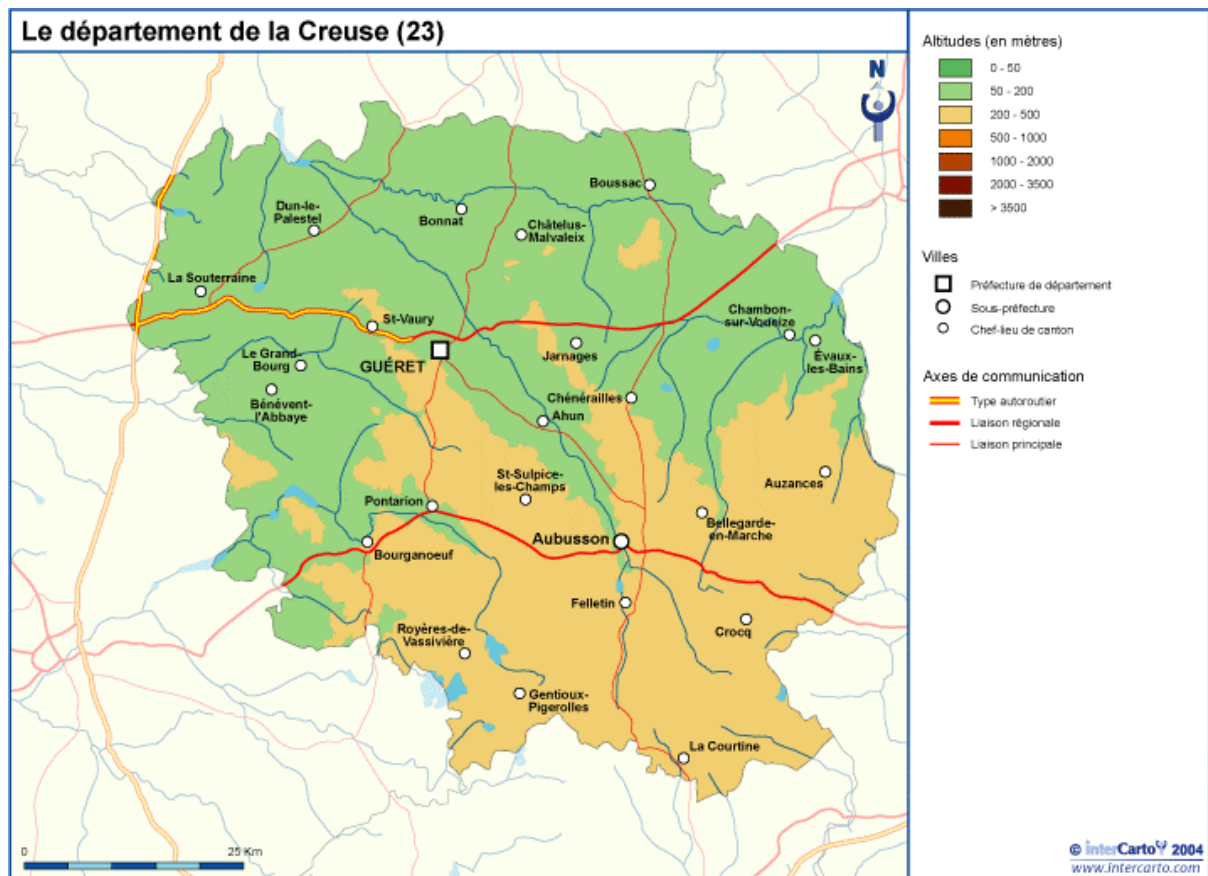
La localisation de la Creuse est visible en rouge sur la carte des départements de France.



Source : <http://www.cartesfrance.fr/cartes/departement/carte-departement-Creuse.jpg>

[consulté le 26/12/2021]

Figure 2 : carte de la Creuse



Sur cette carte du département de la Creuse figurent les localités mentionnées dans notre étude. De nord au sud et de gauche à droite :

- Dun Le Palestel
- Bonnat
- Boussac
- La Souterraine
- Guéret
- Bourgneuf
- Felletin

- Saint-Médard-la-Rochette, non mentionné sur cette carte, se situe entre Saint Sulpice les Champs et Bellegarde en Marche

Source : <https://www.canalmonde.fr/r-annuaire-tourisme/france/23/carte-guide-creuse.php>

[consulté le 26/12/2021]

Table des tableaux

Tableau 1 : La question Qui ? : Qui est concerné par « l'apprendre » ?.....	150
Tableau 2 : La question Quoi ? : Qu'est-ce que l'on apprend ?	153
Tableau 3 : La question Où ? : Où apprend-on ?	155
Tableau 4 : La question Quand ? : Quand apprend-on ?	157
Tableau 5 : La question Comment ? : Comment apprend-on ?.....	159
Tableau 6 : La question Pourquoi ? : Pourquoi apprend-on ?	161
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des personnes interviewées	415

Liste des entretiens

Entretien 1 : E1, Mr L	348
Entretien 2 : E2, Mme D	351
Entretien 3 : E3, Mme H	354
Entretien 4 : E4, Mr S	357
Entretien 5 : E5, Mr G	361
Entretien 6 : E6, Mme C	364
Entretien 7 : E7, Mme L	369
Entretien 8 : E8, Mr P	371
Entretien 9 : E9, Mme G	374
Entretien 10 : E10, Mme U	379
Entretien 11 : E11, Mme. B	383
Entretien 12 : E12, Mr A	387
Entretien 13 : E13, Mme P	391
Entretien 14 : E14, Mme V	395
Entretien 15 : E15, Mme. M	399
Entretien 16 : E16, Mme. B	403
Entretien 17 : E17, Mme. L	406
Entretien 18 : E18, Mr. A	409

Introduction :

Être retraité(e), apprendre à la retraite, apprendre l'anglais à la retraite...

Apprendre, mais... Qu'est-ce qu'apprendre ?
 Comment apprend-on ?
 Comment apprend-on après 60 ans ?
 Pourquoi et comment apprend-on l'anglais à la retraite ?

De tout temps les hommes ont appris, essayé d'apprendre, consciemment ou non, volontairement ou non, seuls ou avec d'autres.

*Apprendre est universel*⁸.

De tout temps les hommes se sont souciés de transmettre, d'apprendre à leurs descendants ce qui leur sera nécessaire pour devenir des hommes ayant une place dans la société dans laquelle ils vivaient.

Victor Hugo (1802-1885), s'adressant aux membres du Congrès international pour l'avancement des sciences sociales, le 22 septembre 1862, disait :

*Quand on n'a pas en soi la lumière intérieure que donne l'instruction, on n'est pas un homme ; on n'est qu'une tête du troupeau multitude, qui se laisse faire, et que le maître mène tantôt à la pâture, tantôt à l'abattoir*⁹.

Le poète comique grec, Ménandre (v.342-v.292 av. J.C.), ne disait pas autre chose :

L'instruction est une richesse que rien ne saurait enlever aux mortels. (Les Monastiques de Ménandre)

L'instruction adoucit tous ceux qu'elle éclaire. (Les Monastiques de Ménandre)¹⁰

De même, le philosophe français Bachelard (1884-1962) :

Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamisme, sans autocritique. *La formation de l'esprit scientifique* (1938) – Bachelard¹¹

⁸ Bruno Hourst, *Au bon plaisir d'apprendre*, Tarsul, Éditions du mieux-apprendre, 4^{ème} édition 2015, 1^{ère} édition 1997, InterEditions/Masson, p.310

⁹https://dicocitations.lemonde.fr/reference_citation/105140/Aux_membres_du_Congres_international_pour_l_avancement_des_sciences_sociales_22_septembre_1862_.php [consulté le 18/01/2020]

¹⁰ <https://dicocitations.lemonde.fr/citation/instruction/1/40.php> [consulté le 18/01/2020]

¹¹ <https://dicocitations.lemonde.fr/citation/instruction/1/20.php> [consulté le 18/01/2020]

Mais, les deux termes « instruction » et « éducation » ont souvent été mêlés, confondus.

*L'éducation a un caractère universel par la généralité du processus éducatif. Il n'existe pas de sociétés humaines sans souci de transmission d'un patrimoine intellectuel et technique. Il n'existe pas de sociétés humaines dans laquelle un individu n'exerce une action pour transformer un autre individu, au moins sur la forme d'un jeu d'influence. [...] L'éducation est toute aide apportée à autrui pour le préparer à la vie. Cette définition montre que l'éducation est aussi vieille et ample que l'humanité*¹².

*L'éducation n'a pas pour seul effet de transmettre des connaissances, des comportements et des valeurs. Elle assure aussi le développement des aptitudes personnelles et met le plus grand nombre possible d'individus en état de participer à la vie économique, culturelle et politique de leur pays*¹³.

Selon Danièle Sallenave, écrivaine, membre de l'Académie française :

*Il y a bien de la différence entre les deux termes « éducation » et « instruction » : le mot « éducation » est directement issu du latin *educatio* du verbe *ducere* qui signifie conduire, guider ; en particulier dans le domaine des valeurs. Alors qu'instruire c'est construire. C'est transmettre à la génération future un certain nombre de connaissances*¹⁴.

Et elle ajoute :

*On se souvient que pendant longtemps le ministère de l'éducation s'est appelé « ministère de l'instruction publique ». C'est une affaire politique. [...] Séparée de l'église sous la III^{ème} république, l'instruction publique devient en 1932, avec Édouard Herriot "éducation nationale" : premier signe d'une confusion. [...] Aujourd'hui ? Il est clair que les contours sont brouillés*¹⁵.

L'éducation se rapporterait aux valeurs sociales, aux valeurs morales, à la citoyenneté, au savoir-vivre...

L'instruction serait la transmission de savoirs, la transmission de connaissances nouvelles, au moyen d'un enseignement ou d'un apprentissage...

Éduquer quelqu'un, c'est lui apprendre à vivre dans une société donnée...

S'instruire, c'est apprendre, enrichir son esprit, étudier, se cultiver...

¹² <http://www.formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf>, p.2 [consulté le 20/03/2019]

¹³ Roger Texier, *Éducation, monde d'espérance*, Chronique sociale (Lyon), 1988, p. 9

¹⁴ <https://www.franceculture.fr/emissions/les-idees-claires-de-daniele-sallenave/education-et-instruction> Émission diffusée le 14/02/2014 [consulté le 18/01/2020]

¹⁵ Ibidem

Les individus appartenant à l'espèce humaine ont, depuis les temps les plus anciens, transmis leurs connaissances, leurs savoirs, leurs découvertes, aux générations suivantes. Mais l'éducation, l'instruction, la construction et la transmission du savoir prendront des formes différentes à travers le monde. Ainsi, nous verrons la société évoluer et s'adapter, l'apprentissage se transformer, le vocabulaire changer, le profil des apprenants se modifier en fonction des priorités, des nécessités, des besoins, ou éventuellement des désirs de chacun...

L'instruction sera donnée le plus souvent par l'école, mais celle-ci ne sera pas la seule à pouvoir transmettre des savoirs. Elle n'a pas l'apanage de l'apprentissage qui pourra aussi se faire en dehors des institutions scolaires, à tout moment, à tout instant de la vie de l'individu, en divers lieux, sous diverses formes, suivant les circonstances et les opportunités. Cet apprentissage pourra être dépendant de l'organisation sociale, économique, politique, religieuse ou autre ...

Les occasions d'apprendre, les routes vers l'apprentissage, sont multiples, voire infinies, et les buts nombreux, divers et variés. Les démarches, les initiatives, les stratégies, les méthodes, les engagements, les objectifs, les supports, les techniques, les moyens ... dépendront des aléas de l'évolution de la société et parfois de ses exigences, de ses nécessités ou de ses besoins. Les désirs des individus ou de leur entourage pourront également être pris en compte.

Actuellement, le temps libéré par la retraite, un temps pour soi, un temps disponible pour faire ce que l'on a envie de faire, sans les contraintes de la vie professionnelle précédente, peut être considéré, pour certain(e)s, comme un temps d'apprentissage possible.

Pour Wiedmer¹⁶, se référant au principe de Socrate, selon lequel « *cesser d'apprendre c'est commencer à vieillir* », les seniors reprennent volontiers des apprentissages.

Apprendre à la retraite de façon formelle ou non est un phénomène relativement récent. C'est ce qui a retenu notre attention. Nous allons nous concentrer sur cette population de retraités et ses activités, l'apprentissage de la langue anglaise en particulier. Nous travaillerons sur l'apprentissage de l'anglais à la retraite pour faire le constat d'un apprentissage spécifique pour ce type de population.

Notre recherche portera sur ces personnes retraitées (les seniors), sur leur passé langagier et sur ce qu'elles mettent en œuvre afin de poursuivre, d'améliorer, d'enrichir leur apprentissage de la langue anglaise, pour une Éducation Tout au Long de la Vie (ETLV).

Les objectifs de cette recherche : Quelles personnes sont concernées par cet apprentissage : les hommes, les femmes, leur âge, leur catégorie sociale, leur milieu professionnel... ? Où, quand et comment apprennent-elles ? Quels sont les moyens mis en œuvre, les méthodes employées pour apprendre et progresser ? Pourquoi poursuivent-elles l'apprentissage de l'anglais actuellement ? Quelles sont leurs motivations ? Quel est leur espoir pratique d'utiliser cette langue ? Quel a été leur passé langagier et comment l'ont-elles vécu ? Rencontrent-elles des difficultés ? Si oui, lesquelles et comment essayent-elles de les surmonter ?

¹⁶ Jean Pierre Wiedmer, *Enfin senior !* Dijon-Quetigny : Darantière, Nouveaux Débats Publics, 2010, p. 102

Nous ferons l'hypothèse que les besoins d'apprendre existent chez les seniors et qu'ils désirent apprendre, au moment de la retraite, pour enrichir leurs connaissances, s'épanouir, pour une ouverture culturelle, pour avoir une activité intellectuelle bénéfique, pour rester « jeunes » le plus longtemps possible, par besoin de relations sociales avec leurs pairs, pour des raisons personnelles utiles (familiales, amicales, contacts divers et variés, communications multiculturelles et multilingues, épanouissement personnel...), pour faire travailler leur mémoire (peur de perte mnémonique) ... La possibilité de relation entre les méthodes d'apprentissage en milieu scolaire et les difficultés rencontrées à l'heure actuelle, la peur de perte identitaire préjudiciable aux progrès, fossilisation (consciente ou non), la possibilité d'apprentissages spéciaux, de formations particulières dans le vécu langagier de certaines personnes, peuvent être envisagées...

Les éléments susceptibles de faire varier les réponses pouvant être objectifs (sexe, âge, catégories socioprofessionnelles, milieu social d'origine...) ou subjectifs (vécus, expériences du sujet, rencontres...).

Dans **un premier temps**, après un essai de définition du mot *apprendre*, nous étudierons l'acte d'apprendre, conscient ou non, d'un point de vue historique, à travers les âges, et tout au long de la vie de l'individu en fonction des découvertes que nous pourrons faire et en fonction des ressources dont nous pourrons disposer (de la préhistoire jusqu'à nos jours).

Pour chaque période - préalablement définie par des faits marquants et située dans l'Histoire de notre pays, la France - nous nous demanderons : qui apprend (les enfants et les adolescents suivant leur sexe, les adultes, les hommes, les femmes, suivant leur âge) ? Quel est le profil des apprenants ? Qui est concerné, quelle branche de la société ? Ce que l'on apprend, sous quelle forme ? Comment apprend-on (les différents systèmes d'apprentissage, les styles d'apprentissage, les méthodes, les théories) ? De quelle manière apprend-on ? Dans quelles circonstances ? Avec quelle durée, quelle fréquence ? L'apprentissage est-il conscient, non conscient, imposé, contraint, forcé, volontaire, choisi, désiré ? Où apprend-on ? Dans quel(s) lieu(x) ? Quand apprend-on ? Pourquoi apprend-on (les raisons de tel ou tel apprentissage, le but s'il y en a un, lequel et pourquoi, les causes, les objectifs, les finalités) ? Les divers apprenants ont-ils des motivations et quelles sont-elles ? ...

Ainsi, apprendre pourra revêtir différentes formes suivant les époques et le but recherché. Le passé est éducateur, formateur. Il mérite notre attention et ne doit pas être ignoré. Il nous conduira à travers le temps et l'espace vers des concepts différents. L'évolution de la façon d'apprendre et des raisons de l'apprentissage est liée, notamment, à l'Histoire et est fonction des situations historiques. Il sera intéressant de mettre l'accent sur « *l'apprendre* » car c'est un reflet de la société à un temps donné de son évolution. Mais c'est un processus complexe. Les modes de vie des êtres humains se transformeront, des changements interviendront dans les organisations sociales et des transitions se feront ou des étapes seront franchies à des rythmes parfois très différents suivant les régions, avec, éventuellement, des répercussions, des liens, entre différents lieux, différents pays.

Le mot « *apprendre* » sera le fil rouge, le fil conducteur, le fil d'Ariane de notre première partie et nous conduira jusqu'aux apprentissages à la retraite actuellement : apprentissages décidés, choisis, volontaires, pour le plaisir.

Selon la mythologie grecque¹⁷, Thésée, héros grec, était venu en Crète pour combattre le Minotaure. Ariane, fille de Minos, lui donna le fil à l'aide duquel il put sortir du labyrinthe après avoir tué ce monstre qui se nourrissait de chair humaine. Cette métaphore empruntée à la mythologie grecque désigne ce qui sert de guide et permet de se tirer d'une situation difficile.

Ce fil rouge va nous conduire à travers l'Histoire, depuis l'homme préhistorique jusqu'à la période actuelle, pour découvrir les moyens et les méthodes de l'acquisition du savoir. Il nous permettra de connaître une grande variété d'expériences en fonction des événements et des circonstances qui jalonnent notre parcours. Cette idée directrice assurera la cohérence de notre recherche en se faisant point de repère, suivant le cheminement de notre pensée tout au long des grandes étapes historiques. L'instruction, l'éducation sont omniprésentes dans une pluralité de situations. Pour comprendre l'esprit d'une époque il faudra se reporter au contexte social, politique, économique de cette époque afin d'essayer de l'expliquer.

Rien ne peut être compris si l'on ne se réfère pas au contexte afin de savoir quelle éducation ou quel enseignement ont pu être donnés à un moment précis de l'Histoire et qui en a - ou non - bénéficié, le public concerné et son âge, les conditions d'apprentissage, les circonstances de cet apprentissage, les particularités, les spécificités...

La chronologie suivie constituera une ressource documentaire, sans tenir compte de manière exhaustive de tous les événements qui se sont produits. En la parcourant nous allons essayer de mettre en évidence les faits qui ont participé à constituer notre passé en matière d'éducation et d'enseignement en France et qui ont façonné notre histoire éducative nous permettant d'approcher de façon particulière l'évolution de l'idée « *d'apprendre* ».

Cette somme d'informations servira d'instrument de travail, apportera des renseignements en suivant des repères précis dans le temps et permettra d'aller plus avant dans notre recherche.

Les grandes divisions de l'Histoire politique seront des étapes importantes de l'édification du système éducatif et de « *l'apprendre* ».

Ainsi, nous suivrons les 4 grandes périodes de l'Histoire de France :

- l'Antiquité
- le Moyen Âge
- les Temps modernes
- l'Époque contemporaine.

Apprendre se fera à des époques successives que nous allons parcourir et dans des contextes historiques différents que nous allons étudier. Nous sommes les héritiers d'une culture transmise par les diverses civilisations qui nous ont précédés. Les composantes de cet héritage ont été transformées, d'une manière ou d'une autre par les hommes, et ont abouti à la société dans laquelle nous vivons actuellement.

L'acte d'apprendre - objet spécifique d'étude pour notre travail de recherche - sera analysé au prisme des contextes de chaque époque : culturels, religieux, sociaux, politiques... Nous aurons ainsi, grâce à cette démarche particulière, une clé de lecture pertinente pour mieux

¹⁷ Petit Larousse illustré, Dictionnaire encyclopédique pour tous, Montrouge (Haut de Seine), Librairie Larousse, 1973

comprendre une partie de notre héritage intellectuel et le fonctionnement de notre société, ainsi que la circulation des modèles culturels et des savoirs.

La comparaison des temps et des lieux permettra d'amorcer des réflexions sur le présent, sur les formes d'apprentissage mises en place plus particulièrement au moment de la retraite actuellement, grâce à un recul fourni par le regard historique.

Envisager sous l'angle chronologique, nos recherches suivront un découpage susceptible de nous éclairer sur les apprentissages qui susciteront des interrogations et permettront d'affiner nos connaissances de l'évolution de la notion d'apprendre. Nous pourrons, grâce à des repères et une présentation structurée - en tenant compte des diverses données dont nous disposons - en dégager les traits essentiels et suivre les marques laissées par l'Histoire sur la période actuelle.

Notre objectif est triple, pour cette première partie :

- d'une part, nous souhaitons établir un historique de « *l'apprendre* »
- d'autre part, nous essaierons de mettre en évidence, au cours des siècles, les faits marquants et les Hommes ayant eu une influence sur « *l'apprendre* »
- enfin, nous voulons montrer que les institutions ne sont pas les seuls lieux pour apprendre

À l'issue de cette première partie, une vision élargie, une démarche analytique seront nécessaires afin de mettre l'accent sur l'état de « *l'apprendre* ».

Une synthèse sera faite sous forme de tableaux, en utilisant la méthode **QQOQCP** « **Qui a fait Quoi, Où, Quand, Comment et Pourquoi ?** ».

Dans **un deuxième temps**, après avoir parcouru les siècles, dans notre chapitre 1, et recherché dans l'Histoire, suivant l'évolution des sociétés, depuis la préhistoire jusqu'à nos jours, les buts, les moyens et les méthodes d'acquisition des savoirs, nous allons être amenés à examiner d'autres aspects, supports de recherches.

Différentes théories d'apprentissage, parfois contrastées, ont été élaborées afin de tenter d'explicitier « *l'apprendre* ». Les plus importantes seront considérées d'un point de vue historique. Nous procéderons de manière chronologique afin de faire ressortir les différentes influences, les évolutions, les apports au fil du temps et afin d'essayer de les mettre en relation les unes avec les autres. « *L'apprendre* » sera corrélatif de cette suite de transformations et de points de vue.

Apprendre peut se faire de différentes façons, sous différentes formes (formelle, non formelle, informelle) qu'il nous faudra prendre en considération.

Apprendre est tributaire de facteurs plus ou moins favorables permettant ou non d'évoluer dans l'apprentissage. Nous soulignerons ceux qui nous paraissent les plus pertinents.

Apprendre est un acte qui nécessite de passer par des étapes successives. Ce sont les phases de l'acte d'apprendre qu'il nous faudra étudier.

Divers champs de recherche liés à ces problématiques seront concernés afin d'essayer de comprendre certains mécanismes du comportement humain face aux apprentissages.

L'apport - relativement récent - des neurosciences nous permettra de nous projeter vers un avenir prometteur et vers une meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau humain qui apprend, quel que soit l'âge des individus apprenants.

Cet éclairage scientifique est en pleine évolution et nos futures connaissances en ce domaine étayeront les travaux existants actuellement.

Dans **un troisième temps**, après avoir évolué pas à pas dans le monde de « *l'apprendre* », plein d'écueils, d'espoirs, d'avancées, de progrès, de retournement de situations, et essayé d'apporter un certain nombre de réponses aux questions « Qu'est-ce qu'apprendre ? » et « Comment apprend-on ? », la suite de notre travail nous convie à nous centrer sur la période actuelle et ses nouveautés par rapport aux périodes précédentes.

Avoir 60 ans, prendre sa retraite, sont des étapes importantes de la vie. On parle de « *passage* » à la retraite comme d'un cap à franchir. Pourquoi ? Comment ceux qui appartiennent à cette tranche d'âge sont-ils perçus, se perçoivent-ils, se comportent-ils et comment vivent-ils, à l'heure actuelle, cette vie différente, cette vie de « retraité » ?

Il n'y a pas si longtemps encore, l'idée de prendre sa retraite évoquait la fin d'une vie professionnelle et l'entrée dans la vieillesse, avec ce que cela comportait de déchéances physiques et intellectuelles en perspective, de déclin, de décrépitude : une image déficitaire, en quelque sorte. La réalité du senior et son image ont évoluées. Avoir 60 ans aujourd'hui n'a pas du tout le même sens qu'il y a quelques années encore et retraite n'est plus synonyme de vieillesse. On bouge, on a une autre qualité de vie, on n'est pas « *vieux* ».

Le tout premier temps de la retraite est souvent ressenti comme de « *grandes vacances* », des vacances plus longues que celles précédemment connues. C'est une sorte de répit, le fait que quelque chose d'attendu, d'espéré depuis un certain temps, est arrivé : comme un but enfin atteint. On cherchera, alors, des activités correspondant à ses goûts et à ses envies.

Actuellement, dans les pays développés comme la France, les habitants ont, en général, une vision positive de la retraite. Ils vivent de plus en plus vieux, sont pleins d'énergie, en bonne santé et ils maîtrisent leur vie.

Dans la première phase de la retraite, on ne se sent pas « *seniors* ». On associe cette période à une liberté dont on aurait été privé, au bien-être et à la satisfaction de penser pouvoir enfin faire ce que l'on avait projeté avec la célèbre formule maintes fois entendue : « *Quand je serai à la retraite...* », afin de réaliser ses rêves et d'assouvir ses aspirations. Le départ à la retraite est considéré comme un départ vers une nouvelle vie. Les personnes retraitées de plus de 60 ans, que font-elles de cette nouvelle vie ?

En 1980, à 75 ans, Jean-Paul Sartre disait : « *Un vieillard ne se sent jamais un vieillard. Je comprends d'après les autres ce que la vieillesse implique chez celui qui la regarde du dehors, mais je ne sens pas ma vieillesse.* »¹⁸

À l'heure actuelle, la vieillesse s'est « métamorphosée ». Il sera intéressant d'étudier ses représentations et ses perceptions au fil du temps. Elles ont des origines très lointaines que l'on peut retrouver jusque dans l'Antiquité grecque : Homère, Platon, Épicure, Hésiode,

¹⁸ Jacqueline Bideau, Olivier Houdé, Jean-Louis Pedinielli, *L'homme en développement*, Paris, PUF, 1993, p. 132

Aristote... ont évoqué la vieillesse avec des points de vue parfois opposés. Platon faisait l'éloge de la vieillesse, alors que Cicéron y voyait les conséquences négatives.

À quel âge était-on considéré comme âgé ? Au temps des Romains, on était vieux à 28 ans. Au XVIIIème siècle, les personnes entre 40 et 70 ans étaient appelées « *des vieillards* ». Au XIXème siècle, on vivait à peine jusqu'à 60 ans. L'âge de la vieillesse varie avec le temps et sa représentation également. La vision du monde n'est plus la même. La société doit prendre cela en compte. Que signifie avoir 60 ans aujourd'hui ? Nous sommes dans une société où l'on vit de plus en plus vieux. Avoir 60 ans à l'heure actuelle ou avoir eu 60 ans il y a 20 ou 30 ans, c'est complètement différent. Avec Leleu, on peut se poser la question : « *Peut-on parler de nouveaux vieux ?* »¹⁹

Trop souvent la vieillesse est apparue dans les conversations sous une forme négative. Désormais les discours sont en train de changer, les mentalités ont évolué et il semble que l'on fasse maintenant la distinction entre les retraités-seniors, et les personnes âgées de plus de 80 ans. Le sociologue Serge Guérin, spécialiste des questions liées au vieillissement, valorise la génération des seniors qu'il appelle les « *jeunes vieux* ». Les retraités actuels ne sont pas ceux d'hier. Ils sont plus nombreux, plus « *jeunes* », plus actifs, plus mobiles. Certains n'ont jamais été aussi « *occupés* » et se découvrent, parfois, de vraies passions. Ils ne sont pas en « *retrait* »... Cette génération aspire à avoir des loisirs, à s'occuper. La retraite n'est pas la fin de vie, mais sa continuité et, pourquoi pas, le début d'une autre vie...une vie pour s'inventer de nouveaux centres d'intérêt et renforcer les liens sociaux. Les seniors veulent « *vivre* ». En France, *un nouveau senior est né*. Ceux qui sont à la retraite aujourd'hui « *ne se sentent pas vieux et ne le sont pas !* », nous dit Lalive d'Épinay²⁰. De ce fait, de nos jours, le regard sur la vieillesse a changé.

Au moment de la retraite, « *d'anciens savoirs et savoir-faire peuvent être réactivés, de nouveaux peuvent être assimilés.* »²¹

*La révolution de la longévité nous amène à penser différemment la question de l'âge et du moment où l'on devient vieux. De nos jours, nous comptons environ 15 millions de retraités en France, mais le passage à la retraite n'est plus synonyme d'entrée dans la vieillesse, comme dans les années 50*²².

On en viendra, de ce fait, à se demander : qu'est-ce qu'être senior au XXIème siècle ?

Dans **un quatrième temps**, afin d'éclairer la dimension théorique de notre propos, notre démarche nous amènera à nous intéresser plus particulièrement aux apprentissages ayant lieu en dehors du système éducatif officiel et concernant une certaine catégorie de population, un public ciblé plus précisément : en l'occurrence les personnes retraitées.

Nous nous rapprocherons donc des personnes de 60 ans et plus qui ont décidé d'être actives intellectuellement, de faire ce que l'on commence à appeler de nos jours du « *jogging intellectuel* ».

¹⁹ Myriam Leleu, *Misère et insolence de la vieillesse*, Quartier Libre : Labor, 1998

²⁰ Christian Lalive d'Épinay, *Vieillir ou la vie à inventer*, Paris, l'Harmattan : Logiques Sociales, 1991, p.9

²¹ Ibidem, p. 278

²² <https://www.lifeplus.io/la-vieillesse-a-travers-les-ages/> [consulté le 15/03/2021]

Il nous sera nécessaire d'appréhender et d'examiner « *l'apprendre* » à l'aide d'exemples, de contextes précis et de situations vécues par des apprenants faisant partie d'une population spécifique et pour un apprentissage particulier dans un champ d'étude relativement restreint : les personnes retraitées de 60 ans et plus et l'apprentissage ; l'apprentissage de la langue anglaise, aujourd'hui.

Des recherches sur le terrain et des enquêtes seront alors utiles : recherches auprès de personnes retraitées, apprenant et/ou se perfectionnant en anglais.

Leurs témoignages pourront s'avérer très précieux dans ce domaine et permettront à la recherche de progresser et de s'intéresser à une forme d'apprentissage et à une tranche d'âge plutôt négligée et/ou mal connue en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est un pan de la recherche qui a été peu ou pas exploré. Un important travail reste à faire dans ce secteur en ce qui concerne ce public spécifique, et cette tranche d'âge particulière.

Pour mener à bien notre travail, nous avons choisi de nous intéresser à des personnes vivant dans un département rural, le département de la Creuse, en l'occurrence.

Nous procéderons à des entretiens qui nous permettront de connaître le passé langagier de chaque personne, de savoir ce qu'elles mettent en œuvre actuellement afin d'apprendre la langue anglaise ou de poursuivre, d'améliorer, d'enrichir leur apprentissage de cette langue, pour une Éducation Tout au Long de la Vie (ETLV) ainsi que le pourquoi de cette démarche.

Au cours de ces entretiens, il nous faudra faire ressortir les raisons de cet apprentissage, les motivations, les méthodes et les moyens employés, le ou les lieux d'apprentissage, le temps consacré à cet apprentissage, les difficultés rencontrées ou non et lesquelles...

Ensuite, le recueil des données ainsi collectées nous conduira à procéder à un récapitulatif afin de reprendre les points principaux.

Il nous faudra, enfin, prendre en compte différents critères permettant d'analyser les résultats ainsi décryptés : le sexe et l'âge des apprenants, le but de l'apprentissage, les raisons de cet apprentissage, le public concerné, les lieux d'apprentissage, l'anglais étudié et/ou appris, les méthodes et les formes d'apprentissage, les moyens utilisés pour progresser, le « ressenti » de ces personnes à propos de cet apprentissage... Pour ce faire, et pour une reprise synthétique des éléments recueillis, nous reprendrons la méthode **QOQCP** « *Qui a fait Quoi, Où, Quand, Comment et Pourquoi ?* », utilisée précédemment en résumé pour chaque période de notre recherche historique sur « *l'apprendre* ». Ainsi sera tissé un fil entre des champs de recherche différents qui nous permettra peut-être de faire des rapprochements entre la période actuelle et certains épisodes et/ou certaines périodes de l'histoire de « *l'apprendre* ».

Des mises en parallèle seront peut-être possibles et des conclusions pourront en être tirées.

Dans **un cinquième temps**, afin de tester la validité de notre hypothèse de départ, notre regard sera plus scientifique et s'intéressera aux facteurs comportementaux et psychologiques entrant en jeu dans l'apprentissage des retraités-apprenants. Face à la langue anglaise lue, écoutée, parlée, les comportements des personnes seront différents. Nous les étudierons plus précisément à l'aide des théories précédemment développées.

J'ai remis, en juin 2014, un mémoire de Master 2 à l'Université Paris 8 Vincennes Saint Denis : Master 2 EFIS (mention Éducation Formation et Intervention Sociale), Spécialité « Éducation Tout au Long de la Vie » ETLV, IED (Institut d'Enseignement à Distance) Sciences de l'Éducation.

Ce mémoire étudiait l'apprentissage de l'anglais chez un public ciblé, en l'occurrence les personnes retraitées aujourd'hui.

Pour ce faire, une enquête avait été menée à l'UTA (Université Tous Âges) de Limoges afin d'étayer les possibilités de compréhension d'une telle étude. Une observation participante, des questionnaires et des entretiens avaient été utilisés et analysés avec pour but d'essayer d'appréhender l'attitude des personnes retraitées face à l'apprentissage de l'anglais.

Un travail de recherche plus approfondi paraissait nécessaire pour aller plus loin, reprendre et examiner plus à fond cette problématique.

La présente thèse apparaît comme la suite naturelle de ce premier travail puisqu'elle propose une investigation plus large auprès de personnes retraitées étudiant la langue anglaise et participant à des conversations, des rencontres, des échanges dans cette langue, au sein de plusieurs clubs, associations, groupes divers... Les histoires de vie langagières, les raisons, les motivations pour apprendre, les moyens mis en œuvre pour se perfectionner, s'améliorer en anglais (individuellement ou avec d'autres) et le ressenti de ces personnes face à l'apprentissage seront mentionnés.

Chapitre I. « Apprendre » à travers les siècles

I.1. Définition du mot apprendre :

Le verbe apprendre vient du latin populaire *apprendere*, du latin classique *apprehendere* signifiant « saisir, concevoir, comprendre ».

Selon Le Grand Robert de la langue française¹ le verbe apprendre a deux sens : un sens subjectif et un sens objectif.

Sens subjectif : au sens subjectif, apprendre signifie acquérir la connaissance de quelque chose.

Dans ce cas, apprendre a le sens de : **1) Être rendu capable de connaître, de savoir** : *Apprendre ses lettres, l'alphabet grec.* a) *sans complément déterminé : *J'ai beaucoup appris à la rude école des événements.* *avec un complément indéterminé ou général : *Apprendre quelque chose dès le berceau.* b) avec un complément déterminé : se mettre en mesure de connaître (un domaine) : *Apprendre une langue, une technique, un métier, une science, le ski, le piano.* Acquérir les connaissances et les procédés nécessaires pour les appliquer. c) acquérir par l'expérience ou la pratique (une connaissance sociale) : *Apprendre les usages, la vie.* **2) Apprendre à** : devenir capable de (par le travail de l'esprit ou l'expérience) : *Apprendre à lire, à écrire, à compter, à parler, à marcher, à conduire, à parler anglais.* *avec une nuance menaçante : *Tu apprendras à me connaître !* **3) En construction absolue** : le complément étant sous-entendu ou indéterminé : *Le besoin, la curiosité, le désir d'apprendre. Être curieux, avide d'apprendre.* **4) Être avisé, informé, instruit, mis au fait de** (quelque chose) : *J'ai appris la nouvelle par la radio, par les journaux.* a) venir à la connaissance : avoir vent de quelque chose : *Je viens d'apprendre cela par hasard. Comment l'avez-vous appris, (découvert) ?* b) en apprendre de belles : *J'en ai appris de belles sur lui.* c) apprendre que : *Quand il apprit que son ami était tombé malade, ça l'impressionna.* (R. Queneau *Les derniers jours*, p 232). d) apprendre quelque chose de la bouche de quelqu'un : *J'ai appris de sa bouche, le fin mot de l'histoire. Apprenez la triste nouvelle.* **5) Faire apprendre quelque chose à quelqu'un** (emploi factitif, le sujet de verbe étant la cause de l'action, sans agir lui-même) est synonyme d'apprendre quelque chose à quelqu'un.

Sens objectif : au sens objectif, apprendre signifie faire connaître quelque chose à quelqu'un.

Dans ce cas, apprendre a le sens de **1) Rendre quelqu'un capable de connaître, de savoir** (des connaissances, des informations), de pratiquer (une activité, une technique...) a) apprendre quelque chose à quelqu'un : donner le savoir, la connaissance de quelque chose à quelqu'un : *Le professeur apprend aux élèves les verbes irréguliers anglais* (synonyme = enseigner). b) apprendre à quelqu'un une science, un art, une technique, un métier, la pratique d'un sport : lui faire acquérir les connaissances et les moyens de pratiquer. **2) Apprendre à quelqu'un à** (+infinitif) : *Ses parents lui ont appris à bien se tenir.* * coordonné à des compléments directs : *Il apprenait à ses élèves à écrire.* * locution : Apprendre à vivre à quelqu'un, lui enseigner comment il faut se comporter. * dans des menaces ou l'annonce d'une punition : *Ça t'apprendra !* **3) Porter quelque chose à la connaissance de quelqu'un** : avertir, aviser, informer, mettre au courant, dans la confidence. **4) S'apprendre** (verbe pronominal) a) sens passif : être appris. *Cette leçon peut s'apprendre vite.* b) réfléchi : *Tout ce que je sais, je me le suis appris à moi-même.*

¹ Le Grand Robert de la langue française, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert, 2^{ème} édition, 1985, entièrement revue et enrichie par Alain Rey, Tome 1, édité par les Dictionnaires Le Robert.

En résumé :

Au sens subjectif, apprendre signifie : acquérir ou chercher à acquérir une connaissance ou un ensemble de connaissances, par un travail intellectuel ou physique ou par l'expérience ; la conserver, la retenir dans sa mémoire, s'instruire, ou connaître quelque chose par une information, être informé de quelque chose qu'on ignorait. *Synonymes : étudier, s'initier à, s'instruire, travailler (familier) ; s'accoutumer, s'exercer, s'habituer, découvrir, savoir*².

Au sens objectif, apprendre signifie : porter quelque chose à la connaissance de quelqu'un, l'avertir, l'informer ou lui enseigner quelque chose, lui donner la connaissance, le savoir, la pratique de quelque chose. - Faire acquérir à quelqu'un une connaissance, ou un ensemble de connaissances, demandant un effort intellectuel ou physique. - Apprendre à quelqu'un, lui enseigner certaines connaissances, faire son éducation, l'instruire. *Synonymes : enseigner, exercer à, expliquer, initier, instruire, montrer ; avertir, aviser, communiquer, faire savoir, indiquer, instruire de, révéler*³.

Pour notre étude, seul sera retenu le sens subjectif : « *Acquérir la connaissance de quelque chose, ou un ensemble de connaissances, par un effort intellectuel ou physique* », et, éventuellement, le sens objectif suivant : « *Faire acquérir à quelqu'un une connaissance, ou un ensemble de connaissances, demandant un effort intellectuel* ».

Apprendre nous conduit au mot « apprentissage » :

Selon le Grand Dictionnaire des lettres, Grand Larousse de la langue française⁴ :

L'apprentissage c'est 1) l'état d'apprenti, le temps pendant lequel on est apprenti : *J'essaye de m'émouvoir au souvenir de l'enfance mendicante, de l'apprentissage ou de l'arrivée en sabots* (Rimbaud). 2) l'action d'apprendre un métier manuel : *Nous convînmes de lui donner chacun deux « carlins » par jour pour lui payer notre apprentissage et notre nourriture* (Lamartine). C'est l'action d'apprendre un métier intellectuel, un art : *Molière avait fait l'apprentissage de son métier de comédien et d'auteur comique dans ses tournées en province*. 3) la formation professionnelle donnée aux jeunes apprentis : *Une école d'apprentissage*. 4) (au sens figuratif) la première expérience que l'on a de quelque chose : *Il faisait l'apprentissage de la douleur* (Aragon). Synonyme : *épreuve, essai, expérience, initiation*.

Selon le Grand Robert de la langue française⁵ :

C'est le fait, l'action, d'apprendre un métier, manuel ou technique. *On se met en apprentissage*. C'est le temps pendant lequel on est apprenti (personne qui apprend un métier), pendant lequel on fait ses premiers essais, un temps d'initiation. C'est l'ensemble des activités de l'apprenti pour apprendre un métier.

Faire l'apprentissage de quelque chose, c'est s'y entraîner, s'y habituer. Faire l'apprentissage de, s'instruire à, s'habituer à ... Apprentissage signifie donc également faire des expériences, des essais ; c'est une initiation, le fait de donner ou de recevoir la connaissance de quelque chose que l'on ignorait et qui va entraîner des modifications durables du comportement d'un sujet grâce à des expériences répétées (par essais et erreurs).

² Grand Dictionnaire des lettres, Grand Larousse de la langue française en 7 volumes, Tome premier, [sous la dir. de Louis Guilbert..., René Lagane..., Georges Niobey...], Larousse, Paris, 1989

³ Ibidem

⁴ Ibidem

⁵ Le Grand Robert de la langue française, *op.cit.*

C'est ce dernier point qui intéressera notre travail de recherche.

I.2. « Apprendre » d'un point de vue historique :

Apprendre est un processus universel, qu'il soit conscient ou non.

Nous allons brosser une image rapide de « l'apprendre », à travers les siècles.

I.2.1. Apprendre dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique⁶ :

La préhistoire désigne la période chronologique de la vie de l'humanité qui va de l'apparition de l'homme sur la terre à l'invention de l'écriture. Elle s'étend sur presque toute l'ère quaternaire, jusqu'à l'âge des métaux. L'ère quaternaire, qui a commencé il y a moins de trois millions d'années, est caractérisée par l'apparition et l'évolution de l'homme sur terre⁷.

La préhistoire concerne les hommes avant l'histoire. [...] Par convention et dans l'état actuel des connaissances, on fixe le début de la préhistoire à environ – 3 millions d'années. [...] À l'autre extrémité, la préhistoire se termine avec l'avènement de l'histoire, dont on fixe le début à l'invention de l'écriture, en Mésopotamie il y a environ 5 000 ans (– 3 000 avant J.-C.)⁸.

La préhistoire⁹ comprend deux grandes périodes.

La première appelée Paléolithique (âge de la pierre taillée) se termine vers le X^e millénaire et se divise en trois sous-périodes : le Paléolithique inférieur avec *Homo habilis*, l'homme habile, et *Homo erectus*, l'homme debout ; le Paléolithique moyen avec *Homo sapiens*, l'homme savant (dont le type le plus connu est l'homme de Neandertal), et le Paléolithique supérieur avec *Homo sapiens-sapiens*, l'espèce à laquelle nous appartenons tous¹⁰, (dont le type le plus connu est l'homme de Cro-Magnon), qui se propagera à travers les cinq continents.

C'est à cet Homo sapiens-sapiens (« l'homme-sage-sage ») que nous appartenons et qui n'a plus guère changé, depuis plusieurs dizaines de milliers d'années¹¹.

Ces populations sont nomades et certaines peuvent cohabiter.

Puis, ce sera le mésolithique (période de transition), et ensuite, la dernière grande période de la préhistoire appelée le Néolithique (âge de la pierre polie) qui se terminera vers 3000 av. J.C.

⁶ Roger Gal, *Histoire de l'Éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 12^{ème} édition 1987, 1^{ère} édition 1948, p.9-13

⁷ Sur les origines de l'Homme, se référer à l'*Histoire du monde. L'Antiquité*, sous la direction de Claude Mossé, Paris, Larousse, 1^{ère} édition 1993, édition consultée 2004, p. 3-4

⁸ <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/pr%C3%A9histoire/82344> [consulté le 10/02/2019]

⁹ https://www.larousse.fr/encyclopedie/images/Tableau_synoptique_de_la_pr%C3%A9histoire/1014048 [consulté le 10/02/2019]

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/pr%C3%A9histoire/82344> [consulté le 10/02/2019]

¹⁰ L'Histoire Universelle, *L'éveil de l'homme, de la préhistoire aux premières grandes civilisations*, collectif, Éditorial Sol 90, collection dirigée par Anne Evrard, 2008, p.13

¹¹ Claude Mossé, *op.cit.*, p. 6

environ et verra l'homme se sédentariser, d'où la naissance de villages et l'essor de l'agriculture, de l'élevage, la domestication des animaux, l'artisanat, la poterie, le tissage, l'apparition des métaux... On passera d'une économie de prédation au cours de laquelle l'homme vivait de chasse et de cueillette, à une économie de production basée sur la culture et l'élevage. Cette transformation de la vie sociale s'accompagnera de modes de vie différents. Les premiers échanges commerciaux se feront à cette période et seront à l'origine de l'invention d'un système d'écriture qui mettra fin à la préhistoire ¹².

Bien que les données historiques soient souvent très partielles dans ce domaine, on peut dire que le fait d'apprendre n'existait pas aux âges préhistoriques. Chez les peuples primitifs - nos lointains ancêtres - les individus apprenaient sans le savoir, par imitation, en s'efforçant de faire la même chose, en essayant de reproduire, en copiant. Les plus jeunes prenaient les adultes pour exemple et cherchaient, dès qu'ils le pouvaient, à les imiter dans leurs gestes de tous les jours. Ils se mêlaient aux occupations de leurs parents ou d'autres adultes de référence de leur clan, de leur groupe, de leur peuplade ou de leur tribu dans des activités nombreuses : la chasse, la pêche, la cueillette, la recherche de nourriture, sa conservation et divers travaux... Ils découvraient et apprenaient à se préparer à leur vie de futurs adultes, leur vie d'homme ou de femme, en participant à la vie commune, en coopérant avec les plus âgés dans toutes les circonstances de la vie quotidienne, dans tous leurs gestes : les filles suivant généralement leur mère et les garçons, leur père (les points de vue sont souvent stéréotypés) : *suivant et imitant son père ou sa mère selon qu'il était garçon ou fille, à la chasse, dans les occupations ménagères ou agricoles...* ¹³

Ils s'initiaient, ainsi, aux usages, aux croyances, aux coutumes, aux mœurs, aux cérémonies, aux idées de la société, du milieu dans lequel ils vivaient. Ils apprenaient les réflexes, les gestes utiles pour se défendre contre les animaux dangereux, contre les prédateurs, pour se nourrir, se protéger, fabriquer des outils avec diverses techniques pour divers usages, construire un habitat, domestiquer les animaux... Ils apprenaient, à l'image de leurs aînés, à maîtriser la matière : pierre, os ou bois, pour réaliser des outils et des armes...

On peut appeler éducation naturelle cette sorte de dressage spontané qui n'avait même pas besoin de recourir à la contrainte. [...] L'adulte n'intervenait qu'à titre d'exemple, tout se faisait par jeu, par imitation ou participation à la vie collective. [...] Parfois même, comme en certaines tribus, on abandonne l'enfant à lui-même, le laissant vivre à l'écart, construire son abri de branchages, mener sa vie propre, seul ou en bandes avec d'autres enfants de son âge. Mais, passé une courte enfance, il était complètement absorbé par la société adulte ¹⁴.

Tout se faisait par imitation de la vie collective. Le premier apprentissage c'était l'apprentissage de la vie de tous les jours. Mais un apprentissage dans un milieu clos, presque fermé sur lui-même, chaque tribu ayant ses propres modes de vie, ses propres coutumes, ses propres croyances, ses propres rites. Il variera donc d'une zone géographique à une autre, suivant le groupe social dans lequel l'individu aura vécu, son environnement, que ce groupe soit ou non

¹² Pour le Paléolithique et le Néolithique, se référer au *Dictionnaire encyclopédique d'histoire*, Tome VI, Michel Mourre, Paris, Bordas, 1978, p 3346, 3348, 3350 et p 3136, 3137, 3138

¹³ Roger Gal., *op.cit.*, p. 10

¹⁴ Ibidem, p. 11

sédentaire. Apprendre se faisait partout et en toutes occasions, sur le plan matériel aussi bien que sur le plan moral.

Pour les sociétés primitives, apprendre c'était imiter, reproduire, mais aussi savoir se débrouiller dans toutes les circonstances suivant les apprentissages déjà appris, s'adapter, se transformer, évoluer, grandir grâce aux savoirs et aux savoir-faire des aînés. Cet apprentissage/imitation concernait essentiellement les enfants, mais c'était la vie globale d'un groupe. Apprendre, au stade primitif, était un acte inconscient, spontané, qui permettait d'accéder à une certaine maturité.

C'est l'imitation, ce pouvoir et ce besoin qui porte le « petit d'homme » à faire ce qu'il voit faire pour le faire à son tour, pour vivre en homme dès qu'il en sera capable et que la vie le lui demandera. [...] Il apprenait sans le savoir à vivre sa vie d'homme ¹⁵.

C'était une nécessité pour la vie quotidienne de ces sociétés sans écriture, une transmission qui se faisait par le biais de l'imitation. On s'efforçait d'agir dans le sens dicté par la tradition, les croyances, les habitudes, suivant la culture de telle ou telle société. Les habitudes se modelaient naturellement sur celles des adultes. Les jeunes faisaient la même chose que les adultes qui les influençaient. Ces adultes leur apprenaient, sans contrainte, ce qu'ils avaient appris des générations antérieures, au cours de leur enfance, et qu'ils savaient déjà. Ainsi se perpétuaient les traditions et des valeurs communes étaient transmises.

1.2.2. Apprendre dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental : en Égypte, en Grèce (Sparte, Athènes...), et dans le Monde Romain¹⁶ :

L'Antiquité c'est la période des premières grandes civilisations qui se développèrent sur tous les continents et notamment autour du bassin de la mer Méditerranée. Elle va de la fin de la préhistoire à la chute de l'Empire romain d'Occident (476 apr. J. C.). Mais, le passage de la préhistoire à l'Antiquité ne s'est pas produit au même moment pour tous les peuples.

Avec l'écriture, on entre dans l'Histoire ¹⁷. Les premières traces d'écriture datent d'environ 3300 av. J.C. Cette écriture que l'on pratiquait avec des coins (morceaux d'acier gravés en creux) était une écriture cunéiforme. Elle était utilisée par les sumériens, les habitants de la Mésopotamie, cette région du Moyen-Orient située dans le Croissant fertile, une terre entre deux fleuves, le Tigre et l'Euphrate.

Dans la Mésopotamie antique, les premiers signes d'écriture apparaissent pour répondre à des besoins pratiques : comptabiliser des têtes de bétail ou des sacs de grains, distribuer des rations ¹⁸.

Un peu plus tard, aux alentours de 3000 av. J.C., les Égyptiens se mettent également à écrire. Ils utilisent les hiéroglyphes pour les textes de loi, les textes sacrés. Mais, pour la vie de tous les jours, ils simplifient le dessin et on passe du hiéroglyphe au hiéroglyphique.

¹⁵ Ibidem, p.10

¹⁶ Ibidem, p. 26-38

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=ry9jmUzfQtU> [consulté le 20/02/2019]

¹⁸ Claude Mossé, *op.cit.*, p. 30,31,32

Vivants, colorés, les hiéroglyphes, « images sacrées », forment une écriture complexe, au vocabulaire riche et à la grammaire compliquée ¹⁹.

Les chinois aussi inventent leur écriture qui serait apparue il y a 5000 ans. Les traces les plus anciennes dont on dispose aujourd'hui datent de 1500 av. J.C. Ces différents systèmes d'écriture se sont mis en place progressivement et ont permis des transactions commerciales, lire et écrire étant considérés comme une nécessité pour communiquer dans une société de plus en plus complexe.

L'écriture est le critère technique qui distingue l'histoire de la préhistoire ²⁰.

L'homme, devenu sédentaire, va vivre différemment. Sa stabilisation va donner naissance à des villages et à toute une organisation sociale. Il s'est alors assuré d'une vie plus tranquille et plus sûre en ce qui concerne les nécessités primordiales : le souci quotidien de recherche de nourriture, la défense contre les dangers... les nécessités premières de la vie.

À partir de ce moment-là, nous allons voir apparaître de véritables systèmes d'éducation consciemment organisés. Un bon nombre des procédés éducatifs de cette période se retrouveront à travers toute l'histoire. La civilisation occidentale et l'éducation dans le monde occidental sont issues des civilisations antiques que nous allons essayer de suivre dans leur évolution, leur transition, leurs transformations. C'est le passage progressif d'une culture à une autre, d'une forme d'éducation à une autre avec des façons différentes d'apprendre.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'éducation dans l'Égypte ancienne, à l'éducation grecque et à l'éducation romaine car elles retracent les origines de notre propre système d'éducation et sont les ancêtres de notre monde occidental. Mais c'est une évolution aux phases complexes.

Comme le souligne Henri-Irénée Marrou : *L'histoire de l'éducation dans l'antiquité ne peut laisser indifférente notre culture moderne ; elle retrace les origines directes de notre propre tradition pédagogique. Nous sommes des Gréco-Latins ; tout l'essentiel de notre civilisation est issu de la leur ; c'est vrai, à un degré éminent, de notre système d'éducation* ²¹.

La civilisation Égyptienne est la plus ancienne civilisation du monde.

Elle est née dans le bassin du Nil - le plus long fleuve africain qui se jette dans la mer Méditerranée - lorsque les Égyptiens se fixèrent dans la vallée de ce fleuve. L'ancienne Égypte ayant inventé les hiéroglyphes, mettra l'accent sur l'écriture.

Mais, dans cette civilisation sans imprimerie, les lettrés étaient rares. L'éducation sera aux mains des seuls individus instruits : les prêtres et les scribes²². Tout le monde ne pourra pas en bénéficier. Elle sera très inégale : les enfants qui n'auront pas fréquenté l'école seront paysans, artisans ou guerriers ; l'écolier égyptien deviendra scribe, copiste, et écrira ou recopiera à la main

¹⁹ Ibidem, p. 38

²⁰ Jean-Claude Barreau, Guillaume Bigot, *Toute l'histoire du monde. De la préhistoire à nos jours*, Paris, Fayard, 2005, p. 33

²¹ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Tome 1, Le monde grec, Paris, Éditions du Seuil, 1^{ère} édition 1948, 7^{ème} édition 2000, p. 12

²² Roger Gal., *op.cit.*, p 15-17

des textes officiels. Cependant, l'hérédité sociale ou l'hérédité dans les métiers détermineront en grande partie la place de chacun.

Apprendre se fera, en tout premier lieu, au sein de la famille, pour une éducation morale, spirituelle, incombant au père de famille :

Le père de famille était chargé d'éduquer ses enfants, ses fils en particulier, et de leur transmettre un héritage moral, en plus de la charge et des biens dont ses héritiers bénéficieraient un jour. Dans les foyers les plus modestes, cet enseignement se doublait d'une formation de l'enfant à son futur métier²³.

L'instruction faite par le père était un devoir appartenant au domaine privé et qui devait être accompli. Elle avait pour but de faire des enfants respectueux, soumis à l'autorité, et de transmettre aux fils les valeurs de la vie en société, les principes fondamentaux de la Maât, déesse égyptienne représentant l'ordre, l'équité, le devoir, l'obéissance.

L'éducation familiale, aura aussi pour objectif, dans les milieux les moins aisés, d'initier l'enfant à un futur métier par observation, aide pour divers travaux et imitation des adultes. Ainsi,

L'enfant apprenait, dès son plus jeune âge, en observant les adultes et était sollicité pour de menus travaux. [...] jusqu'au jour où, adolescent, il était pleinement intégré dans ses nouvelles fonctions²⁴.

Apprendre pouvait donc se faire en dehors de l'école, en aidant les adultes aux travaux des champs (ce qui concernait les garçons mais aussi les filles), en participant à des parties de chasse ou de pêche familiales qui étaient à la fois utiles, sportives et instructives.

Si les parties de chasse et de pêche pouvaient se révéler des passe-temps familiaux appréciés, ils se doublaient aussi d'une fonction instructive : dans les marais, le père de famille apprenait ainsi à sa progéniture à se familiariser avec l'environnement aquatique et ses dangers potentiels, à reconnaître la faune et la flore, et à apprendre les rudiments de la pêche et de la chasse²⁵.

Puis, la maîtrise de l'écriture et de la lecture constituant la base de l'enseignement pédagogique, cet enseignement sera délivré dans deux lieux qui accueilleraient les garçons issus des couches favorisées : l'*ât sebayt* et le *per ânkh*. Amandine Marshall note qu'il y avait peu de renseignements concernant l'éducation des filles :

La question de savoir si les fillettes avaient accès à l'éducation, et plus particulièrement à une éducation similaire à celle des garçons demeure ouverte en l'absence de preuves déterminantes²⁶.

Les textes n'apportent pas de preuves suffisantes à ce sujet.

²³ Histoire Antique & Médiévale n° 84, *Enseignements et éducation en Égypte ancienne*, mars/avril 2016, p. 36

²⁴ Amandine Marshall, *Être un enfant en Égypte ancienne*, Clamecy, Éditions du Rocher, 2013, p 132

²⁵ Ibidem, p. 171

²⁶ Ibidem, p. 117

Il existait, en Égypte ancienne, deux établissements scolaires : l'ât sebayt, littéralement le « lieu d'instruction », que les égyptologues désignent sous le terme générique d'« école », et le per ânk, qui signifie « la Maison de Vie »²⁷. [...] L'apprentissage de l'écrit constituait un module obligatoire et majeur de l'instruction scolaire²⁸.

Cependant, l'âge d'entrée dans la première étape de l'apprentissage, premier niveau d'instruction ou enseignement de base, l'ât sebayt, est mal défini. L'éducation avait surtout un but pratique, nécessaire, et concernait seulement la lecture, l'écriture et le calcul, comme le soulignent Jean Vial et Amandine Marshall :

Une éducation intellectuelle qui se limitait à la lecture, à l'écriture, au calcul simple et à la géométrie pratique, exigée par la fixation des limites des propriétés recouvertes après chaque inondation par les limons du Nil²⁹.

La connaissance des nombres ainsi que des opérations de base (à tout le moins additions et soustractions) était nécessaire au quotidien, aux fonctionnaires ainsi qu'aux Égyptiens qui se destinaient à des carrières plus spécialisées tels que l'architecture, la médecine, l'astronomie...³⁰

Le second niveau d'instruction, le per ânk, était particulièrement connu au Nouvel Empire (environ 1540-1080 av. J.C.). Il assurait une formation destinée à des métiers intellectuels et s'adressait aux enfants des élites et des fonctionnaires.

Ces Maisons de Vie étaient administrativement et architecturalement intégrées à un temple d'importance et accueillait les enfants des dignitaires mais également des fonctionnaires de ces temples : en somme la progéniture des élites destinées à des professions intellectuelles dans des disciplines pointues comme la médecine humaine et animale, l'astronomie, la théologie, l'architecture, la diplomatie, la traduction...³¹

La haute éducation était réservée aux prêtres, aux architectes, aux médecins et aux scribes. Elle était entre les mains des prêtres, détenteurs de la science profane comme des idées religieuses. Elle portait sur la religion, les lois et les connaissances d'astronomie, de mathématiques, de mécanique ou de médecine que l'on pouvait considérer comme utiles à transmettre³².

Il y avait un lien étroit entre la science et la religion. Les Maisons de vie étaient en relation avec les centres religieux.

Selon Henri-Irénée Marrou, des textes littéraires égyptiens soulignent l'importance de l'étude, de l'apprentissage des lettres pour devenir scribe ; apprentissage d'autant plus essentiel que ce qui est écrit était ici considéré comme divin :

²⁷ Histoire Antique & Médiévale n° 84, *op.cit.*, p.12

²⁸ Ibidem, p.13

²⁹ Jean Vial, *Histoire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? » 2009, p.9

³⁰ Amandine Marshall, *op.cit.*, p.127

³¹ Histoire Antique & Médiévale n° 84, *op.cit.*, p.13

³² Jean Vial, *op.cit.*, p. 9

Sous la IX^e ou la X^e dynastie (v.2240-2060), c'est le scribe Akhtoy qui, pour encourager son fils Pepi à l'étude ingrate des lettres, lui trace un tableau satirique des mille inconvénients des métiers mécaniques, qu'il oppose à l'heureuse destinée du scribe, à la noblesse de ce métier de chef. [...] La haute idée que l'on se fait de l'art du scribe trouve une expression symbolique dans l'idée que l'écriture est une chose sacrée, d'origine et d'inspiration divines, placée sous le patronage d'un dieu, Thoth par exemple en Égypte ³³.

Apprendre les lettres, faire travailler sa mémoire, l'éduquer et imiter était donc le seul moyen pour l'individu de s'élever dans l'échelle sociale.

Les scribes en effet entraient dans l'administration et passaient au service du pharaon ou des prêtres. Avec un peu de chance ils pouvaient arriver aux plus hautes fonctions ³⁴.

Apprendre était un moyen de parvenir, de réussir, d'accéder, de s'élever à une situation sociale éminente, de franchir une étape et d'arriver à s'introduire dans une classe privilégiée d'ordre supérieur, au-dessus du niveau commun, de caresser l'espoir d'accéder un jour aux plus hautes charges et de participer, plus ou moins directement à leur exercice. D'où l'importance que l'on attachait à l'instruction et à l'apprentissage.

Mais le pouvoir, dans l'Égypte ancienne, appartenait au souverain et le régime autoritaire s'accompagnait d'une discipline rigide qui admettait la punition corporelle. En matière de châtiments corporels, Henri-Irénée Marrou souligne l'existence de textes pittoresques d'origine égyptienne : « *Les oreilles du jeune homme sont placées sur son dos ; il écoute quand on le bat.* »³⁵. Apprendre se faisait donc parfois sous la contrainte dans l'Égypte ancienne. Les sanctions disciplinaires qui étaient pratiquées pouvaient être particulièrement sévères. Amandine Marshall parle d'une éducation *dont les fondements étaient inculqués à force de sanctions diverses* ³⁶.

Les méthodes d'apprentissage étaient, en effet, sévères et brutales : claques, bastonnades, fouettages, recours à l'entrave, rien n'était épargné aux écoliers et étudiants pourtant issus de milieux aisés ou favorisés s'ils montraient des signes de paresse, de désobéissance ou d'inattention. [...] La violence physique apparaît donc comme la norme ³⁷.

L'éducation dans la Grèce ancienne doit beaucoup à l'Orient et en particulier à l'Égypte. Mais il est difficile d'estimer exactement cet apport dans le domaine intellectuel.

Entre le VIII^e et le VI^e av. J.C., les Grecs ont inventé un nouveau modèle d'État : la cité. Ces cités-État sont de taille modeste, sont dotées d'institutions souveraines et dirigées par un régime dans lequel le pouvoir politique est réservé à un petit nombre d'individus issus des grandes familles aristocratiques. Jusqu'au VI^e av. J. C. environ, la cité connaît une oligarchie, en grec *oligarchia*, « gouvernement du petit nombre ».

³³ Henri-Irénée Marrou, *op.cit.*, p.17

³⁴ Roger Gal., *op.cit.* p. 15

³⁵ Henri-Irénée. Marrou, *op.cit.*, p.18

³⁶ Amandine Marshall, *op.cit.*, p. 129

³⁷ Ibidem, p. 130

L'éducation de l'enfant de l'Antiquité grecque dépendra du régime politique de la cité ³⁸. Elle ne se passera pas de la même façon à Sparte du VIII^e au VI^e siècle av. J.C. qu'à Athènes du VI^e au IV^e siècle av. J.C. Après avoir passé les sept premières années parmi les adultes dans l'*oïkos*, la maison, l'éducation de l'enfant Spartiate se fera dans des groupes sexués, les *agélai*, ou troupes, où les enfants vivent avec leurs pairs. Ces groupes sont un instrument puissant de socialisation et servent à se forger une identité.

La vie de groupe est le trait particulier de cette éducation spartiate : garçons et filles vivent avant tout avec leurs pairs, même si pèse sur eux, en permanence, l'obligation de devenir un guerrier parfait ou une femme capable et héroïque ; le futur métier de citoyen-soldat s'apprend dans des jeux violents, et, à la différence d'Athènes, l'enfance ne se déroule pas entre la maison, l'école et la rue, la vie de famille et les fêtes publiques, les processions et les spectacles ³⁹.

À **Sparte**, cette ancienne ville grecque du Péloponnèse, au moment où elle était l'une des cités-États les plus puissantes de la Grèce antique, l'enfant - le garçon en particulier - doit franchir des étapes pendant son parcours éducatif à caractère sévère, l'*agôgè*, système éducatif spartiate où les valeurs essentielles sont d'ordre collectif au service de l'État.

Les seules valeurs considérées sont collectives et l'éducation tout entière vise à mettre complètement l'individu au service de la communauté ⁴⁰.

A sept ans révolus, le jeune Spartiate est directement pris en main par l'État : jusqu'à sa mort, il lui appartient tout entier ⁴¹.

Son éducation se fait sous l'autorité d'un magistrat. *Il apprendra à lire et à écrire mais également à survivre dans un monde hostile ⁴².*

Une période de troubles et de menaces guerrières constantes, le caractère conquérant de ce peuple de soldats, sa politique d'expansion dans le Péloponnèse - une presqu'île du sud de la Grèce - ses ambitions de conquêtes, ont contribué à imposer une violence éducative aux jeunes spartiates.

Sparte, cette cité guerrière, dut combattre, réduire des révoltes et, en conséquence, consacra son activité à la guerre et à sa propre défense. [...] Élevé dès l'enfance en vue du métier des armes le citoyen restait soumis par la suite à des obligations strictes : Sparte, on l'a souvent dit, était une « grande caserne » ⁴³.

³⁸ Roger Gal., *op.cit.* p 26-34

³⁹ L'Antiquité par Egle Becchi, in *Histoire de l'enfance en Occident, De l'Antiquité au XVII^e*, Tome 1, sous la direction d'Egle Becchi et Dominique Julia, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 42

⁴⁰ Jean Vial, *op.cit.*, p. 15

⁴¹ Henri-Irénée Marrou, *op.cit.*, p. 47

⁴² L'Histoire Universelle, *Le monde grec, De l'âge du bronze à l'hellénisme*, collectif, Éditorial Sol 90, collection dirigée par Anne Evrard, 2008 p. 85

⁴³ Civilisations Peuples et mondes, *Grande Encyclopédie des Civilisations* depuis l'Antiquité jusqu'à l'Époque contemporaine, Esquisse d'une théorie des civilisations, René Huyghe, L'Antiquité : le Proche Orient, la Grèce, publié sous la direction d'André Dupont-Sommer, 1966-1969-1970-1971, Paris, Éditions Lidis, pour l'édition en langue française, p.297

L'activité principale étant celle des armes, *l'éducation ne pouvait être que sportive, militaire et civique. Elle visait à faire des soldats courageux, forts, obéissants à la loi, dévoués à la patrie. Sur le plan moral elle s'occupait surtout de la formation du caractère et du citoyen*⁴⁴.

Jusqu'à l'âge de vingt ans, suivant un système d'éducation renforcé par les nécessités de la guerre, les garçons reçoivent un enseignement basé sur la gymnastique, la compétition sportive, la lutte, la chasse, les exercices physiques et militaires, la discipline, la rivalité, le maniement des armes, mais aussi la poésie pour combattre avec courage ... Ils apprendront la future vie du spartiate par une éducation particulièrement violente. Cette éducation austère insiste sur la formation du combattant et exige un patriotisme intransigeant.

*La formation au rôle de guerrier, objectif de cette agogè, se fait dans un climat de violence réglée, où les rixes, les coups et les « épreuves de résistance » sont monnaie courante*⁴⁵.

Être un bon spartiate consistait donc à l'apprentissage d'une vie sobre, d'une discipline rigoureuse faite de privations, de coups, de souffrances (qui peuvent aller du châtiment corporel jusqu'à la privation de nourriture), d'endurcissement, d'entraînements constants et particulièrement orientés vers une discipline corporelle à valeur militaire au service de l'État totalitaire qui commande cette éducation avec pour but d'endurcir le citoyen. L'individu apprend, par l'esprit de discipline et l'obéissance, à être au service de la collectivité sous la menace et par la violence pour l'endurcissement du futur combattant sacrifié à l'intérêt national. *De 18 à 20 ans, ils étaient lâchés dans la campagne et devaient apprendre à survivre*⁴⁶.

On assiste à un véritable dressage :

*L'armée spartiate, seule armée de professionnels dans la Grèce classique faisait l'admiration de tous par son habileté manœuvrière, passant d'une formation en file en une formation en ligne par des conversions aussi soudaines que régulières, exécutées de façon impeccable, sur le champ de bataille comme au terrain d'exercice*⁴⁷.

La musique rythmait les parades pour mieux entraîner les hommes à la bataille.

À Sparte, apprendre, pour les filles, avait une valeur utilitaire. L'éducation des filles était également très réglementée, basée sur la gymnastique et le sport. Elles devaient apprendre à devenir des mères robustes, au corps endurci, au service de la cité, de l'État.

*La femme spartiate a le devoir d'être avant tout une mère féconde en enfants vigoureux. [...] Le but est de faire des vierges spartiates de robustes viragos sans complications sentimentales qui s'accoupleront au mieux des intérêts de la race*⁴⁸.

À Sparte, apprendre, pour les garçons, avait pour but la défense, la conquête, et finalement la victoire, la réputation et l'estime : *rien ne vaut, dit l'Illiade, la gloire qui vous fait survivre dans la*

⁴⁴ Roger Gal., *op.cit.* p. 28

⁴⁵ Egle Becchi et Dominique Julia, *op.cit.*, p. 42

⁴⁶ L'Histoire Universelle, *Le monde grec, De l'âge du bronze à l'hellénisme*, *op.cit.*, p. 85

⁴⁷ Henri-Irénée Marrou, *op.cit.*, p. 49

⁴⁸ Ibidem, p. 51

mémoire des hommes ⁴⁹. Ils ne craignaient pas la mort et vouaient un véritable culte à la guerre, au courage et à l'honneur.

La gloire, le renom acquis dans le milieu compétent des braves, est la mesure, la reconnaissance objective de la valeur ⁵⁰.

La gloire est particulièrement mise en valeur dans deux poèmes d'Homère, *l'Illiade* et *l'Odyssée*, deux poèmes fondateurs de la littérature grecque antique, qui sont le témoignage de la civilisation de l'époque ⁵¹. Les poèmes épiques racontaient en vers une action héroïque et étaient composés pour être dits par un récitant (un aède) devant un auditoire.

Homère, poète grec (VIII^e s. avant J.-C. ?), parcourait le monde en déclamant ses vers et avait une profonde influence. Son œuvre fut écoutée, commentée et largement répandue dans tout le monde grec. *L'Illiade*, poème épique à la gloire de l'homme, composé de vingt-quatre chants, relate un épisode de la guerre de Troie : la colère d'Achille. La guerre est permanente, le combat quotidien. Homère saisit cette situation sur le vif, insiste et met en valeur les exploits des héros : Hector, Patrocle, Achille... Achille, le héros de *l'Illiade*, humilié par Agamemnon, va venger son ami Patrocle, tué par Hector. Il tue Hector et rend son corps à son père Priam. *L'Illiade*, destinée à être déclamée devant un public de guerriers, décrit des combats et une épopée militaire. L'héroïsme, l'exaltation du courage, l'action guerrière sont valorisés par le ton du récit. Homère et son œuvre auront un impact important sur les citoyens grecs.

La guerre est exaltante et conduit à poursuivre un idéal dans les apprentissages qui préparent à la vie du citoyen de cette époque. C'était l'idée que l'on se faisait de l'éducation afin d'avoir un rôle utile dans la cité ; se conformer aux règles établies était sa finalité. L'éducation était adaptée aux besoins militaires du moment et capable en permanence d'applications pratiques.

Elle était très autoritaire, rigide, sévère mais pragmatique, organisée en fonction des besoins de l'État.

*L'idéal nouveau subordonne la personne humaine à la collectivité politique : l'éducation spartiate, selon l'heureuse formule de W. Jaeger, n'aura plus pour but de sélectionner des héros, mais de former une cité entière de héros, de soldats prêts à se dévouer pour la patrie*⁵².

Cette éducation ayant comme objectif de faire du jeune Spartiate un bon citoyen va particulièrement se durcir au moment où Sparte sera sur le déclin.

Au cours du VI^e siècle av. J.C., suite à une révolution politique et sociale, l'évolution de Sparte fut complètement arrêtée et la cité va se replier sur elle-même, s'immobiliser.

⁴⁹ Civilisations Peuples et mondes, Grande Encyclopédie des Civilisations, L'Antiquité : le Proche Orient, la Grèce, *op.cit.*, p. 426

⁵⁰ Henri-Irénée Marrou, *op.cit.*, p. 36

⁵¹ <https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Hom%c3%a8re/124178#10906690> [consulté le 25/02/2019]

⁵² Henri-Irénée Marrou, *op.cit.*, p. 42

L'atmosphère va alors complètement changer et on passera de l'aristocratie à Sparte à la démocratie à **Athènes**. Cette cité va se moderniser, profiter de l'éveil du commerce et jouera le rôle de grande puissance jusqu'à la fin du IV^e siècle av. J.C., époque d'Alexandre le Grand. Les Athéniens vont inventer, au V^e siècle av. J.C., un nouveau régime pour la cité : la démocratie. Solon, puis Clisthène, hommes politiques grecs, en jetteront les bases en menant une vaste réforme sociale. Périclès, occupant la fonction de stratège, habile à élaborer des plans, réalisera, par la suite, d'importantes réformes démocratiques qui seront considérées comme une référence et on appellera « *siècle de Périclès* » le V^e siècle av. J.-C.

« *Démocratie* » est, on le sait, un mot grec. La seconde moitié du mot signifie « pouvoir » ou gouvernement, ainsi [...] la démocratie est le gouvernement par le *demos*, le peuple⁵³.

Démocratie, étymologiquement ⁵⁴, « le pouvoir au peuple » : du grec « *demos* » (peuple) et « *kratos* » (la force, le pouvoir) ; c'est une forme de gouvernement dans laquelle la souveraineté appartient au peuple.

L'exercice du pouvoir était jusque-là monopolisé par un nombre restreint de personnes, les aristocrates. L'évolution politique d'Athènes - cité en plein essor - se fera dans le sens d'une plus grande participation des citoyens aux affaires du pouvoir, aux prises de décisions politiques, sous le gouvernement de Périclès notamment, où furent expérimentées les idées de citoyenneté, d'égalité, de responsabilité collective. Mais, pour être citoyen, certaines conditions devaient être remplies. Ceux qui avaient la citoyenneté pouvaient participer aux institutions politiques, aux débats et prises de positions. Les femmes et les esclaves étaient exclus de la vie civique, la citoyenneté ne leur étant pas reconnue. La démocratie athénienne, théoriquement égalitaire, ne l'était pas dans les faits. Le rôle de la femme se cantonnait à des activités domestiques et à la procréation pour engendrer les futurs citoyens.

Les esclaves étaient indispensables. En assurant les besoins matériels, ils libéraient les citoyens et leur permettaient alors de se consacrer aux affaires de la cité. Ce qui fait dire à Roger Gal :

C'est pourquoi en ce temps-là des philosophes aussi libres qu'Aristote et Platon n'imaginaient même pas qu'on pût se passer d'esclaves et proclamaient l'esclavage nécessaire à la liberté ⁵⁵.

Ainsi, les citoyens aisés ayant plus de temps disponible à l'âge adulte pouvaient se cultiver, s'instruire, déployer leurs facultés, et la formation des futurs citoyens jouera un rôle majeur dans la cité. Cette société était fondée sur le statut social qui distinguait ceux qui doivent travailler pour vivre de ceux qui n'avaient pas besoin d'argent. Ces derniers disposaient donc de loisirs. Les Athéniens adopteront alors un genre de vie plus civilisé avec une éducation structurée par âges, plus élargie, qui cessera d'être essentiellement militaire comme à Sparte.

⁵³ I. Finley Moses, *Démocratie antique et démocratie moderne*, traduit de l'anglais par Monique Alexandre, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1976, p. 59

⁵⁴ Nouveau Dictionnaire Etymologique du Français par Jacqueline Picoche, collection « les usuels », dirigée par H. Mitterrand, Coulommiers, Hachette, 1971

⁵⁵ Roger Gal., *op.cit.*, p. 30

*Il s'agit de former les jeunes esprits à une vie de responsabilités politiques et en même temps d'oisiveté, conformément aux idéaux de ces siècles d'or de la civilisation athénienne*⁵⁶.

À Athènes, jusqu'à l'âge de sept ans, apprendre se faisait dans la famille. La mère s'occupait de l'enfant, assistée par une nourrice et une gouvernante. Cette dernière avait une place importante. Elle accompagnait et aidait l'enfant à s'adapter à la culture et au milieu dans lequel il vivait :

*C'est à ce personnage, évoqué par Platon dans les Lois (789e-790a), qu'il appartient non seulement de veiller à la bonne santé des enfants de la maison mais aussi à leurs jeux, et d'entreprendre une acculturation. [...] Cette enfance est riche d'activités ludiques et de jouets*⁵⁷.

Apprendre, avant six ou sept ans, se fera donc en jouant, en imitant par le jeu, en écoutant des récits, des histoires (parfois terrifiantes, pour apprendre à affronter la peur), au contact de ses pairs et des adultes de la maison qui donneront à l'enfant une première éducation aux garçons et aux filles qui seront élevés ensemble dans l'*oikos*. C'est une cellule familiale protégée, contrôlée, que Jean-Manuel Roubineau appellera *le bouclier*⁵⁸.

À sept ans, les garçons seront conduits à l'école par un esclave (appelé « *pédagogue* »). Ils apprendront avec lui leurs leçons mais aussi les bonnes manières. L'école, étant financée par les familles, ne sera accessible qu'aux enfants des milieux aisés. Apprendre, à l'école élémentaire, se fera avec le *grammairien* et consistera à apprendre : *la lecture, l'écriture, la mythologie, les éléments du calcul. Homère deviendra vite le livre de lecture où la jeunesse grecque apprendra à lire. [...] L'enfant apprend par cœur les beaux vers des grands poètes. Plus tard on ajoutera à cet enseignement des éléments de géométrie et le dessin. Un autre maître, le cithariste, lui enseigne la musique et lui apprend à déclamer en s'accompagnant de la lyre*⁵⁹.

Mais, l'école n'était pas tendre avec les écoliers.

On apprenait par cœur et on répétait, parfois sous la férule qui pouvait frapper les écoliers en faute. Aux paresseux, *on donnait assez brutalement les étrivières*⁶⁰.

*Parce que la discipline est un objectif premier, les maîtres sont investis d'un pouvoir coercitif important, et sont munis de bâtons ou de fouets. Les châtiments corporels sont fréquents*⁶¹.

Vers douze ans, l'enseignement de la grammaire et de la musique se poursuivra mais apprendre consistera surtout dans la pratique du sport avec un maître compétent : *le pédotribe*.

La culture noble se définissant au premier chef par la pratique du sport, c'est l'éducation physique qui dans cette éducation archaïque occupe la place d'honneur : il s'agit de

⁵⁶ Egle Becchi et Dominique Julia *op.cit.*, p. 44

⁵⁷ Ibidem, p. 45

⁵⁸ Jean-Manuel Roubineau, *Les cités grecques (VI^e-II^e siècle av. J.-C.). Essai d'histoire sociale*, PUF, 2015, p. 257

⁵⁹ Roger Gal., *op.cit.*, p. 31

⁶⁰ Charles Picard, *La vie dans la Grèce classique*, Vendôme, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1^{ère} édition 1948, 8^{ème} édition, 1973, p. 102

⁶¹ Jean-Manuel Roubineau, *op.cit.*, p. 263

préparer l'enfant à disputer dans les règles les épreuves athlétiques : course, lancer du disque et du javelot, saut en longueur, lutte et boxe ⁶².

Cet enseignement se fera sur un terrain de sport appelé *la palestres* afin de développer les forces physiques des individus. C'est aussi à ce moment-là que l'adolescent changeait de maître : il quittait le grammairien pour suivre l'enseignement d'un maître spécialisé dans l'éloquence, *le rhéteur*.

De dix-huit à vingt ans, les jeunes gens devaient faire deux années d'instruction militaire. Ils étaient ensuite adultes, inscrits comme *éphèbes* sur les registres des *dèmes* (les communes) et considérés comme des citoyens. Telle était l'éducation commune de base à cette époque.

À Athènes, apprendre, pour les filles, se faisait à la maison : filer, tisser, coudre, laver, tenir un intérieur... Leurs activités se limitaient à des activités domestiques. Leur éducation était essentiellement d'ordre pratique, visant à faire d'elles des maîtresses de maison et des épouses. Peu nombreuses étaient celles qui apprenaient à lire et à écrire.

Seules les jeunes filles de condition distinguée apprenaient à lire et à écrire. La femme, peu considérée, traitée comme la première des esclaves, n'était-elle pas condamnée à rester enfermée dans la maison où un appartement spécial, le gynécée, lui était réservé ? ⁶³

À Athènes, apprendre, pour les garçons, se faisait également dans un cadre familial en ce qui concernait les métiers de l'agriculture et les métiers de l'artisanat. Les jeunes gens, dont les parents appartenant à une certaine classe sociale et qui pouvaient payer, allaient à l'école. Les autres non. Ils apprenaient dans leur milieu, dans leur entourage.

Apprendre se faisait donc aussi en dehors de l'école, avant 7 ans, pour tous, et ensuite - en ce qui concernait une certaine catégorie sociale - pour avoir une bonne éducation ou pour avoir un métier dans l'agriculture ou l'artisanat.

Avec un tel système éducatif, s'adressant aux plus fortunés en particulier, on est passé de l'utilitarisme à Sparte à l'humanisme à Athènes. Cette forme d'enseignement prenait en compte la personne humaine dans son ensemble et avait pour but son épanouissement. L'utilité comme seul principe de toutes les valeurs, de toute action individuelle n'avait plus cours. L'éducation était un dosage de formation physique, morale, esthétique... Elle s'adressait à tout le corps et visait un certain équilibre, une certaine harmonie. Elle se voulait complète : pour le corps la gymnastique et pour l'esprit la musique, les belles lettres, les beaux discours, le dessin, la danse, les chants, le théâtre...

Les Grecs appréciaient la culture du corps et de l'esprit.

Il fallait apprendre à se servir de son corps dans les palestres et les gymnases. On faisait du sport une obligation pour les jeunes gens. Les palestres étaient, comme nous l'avons vu précédemment, des écoles de culture physique d'athlétisme. Les gymnases voyaient se côtoyer différentes catégories d'âge et jouaient un rôle important pour l'entraînement physique mais ils avaient aussi un rôle social, convivial. À Athènes il y avait de grands gymnases qui n'étaient pas seulement et uniquement dédiés au sport :

⁶² Henri-Irénée Marrou, *op.cit.*, p. 75

⁶³ Roger Gal., *op.cit.*, p. 31

*Palestres et gymnases étaient à la fois stade, école et club. Des personnes de tout âge y venaient s'exercer, s'instruire, ou deviser, sous les portiques, à l'abri du vent, en attendant le bain*⁶⁴.

Tous lieux et toutes occasions étaient mis à profit pour se servir de son corps, de son esprit ou les deux à la fois dans un même lieu. On se muscle, on se fortifie, en même temps - si l'on peut dire - le corps et l'esprit et on les entraîne : l'on joue, l'on exerce sa force et l'on cause. Tout en pratiquant des exercices physiques, on reçoit une éducation intellectuelle. L'absence de contraintes matérielles laissait une assez grande liberté d'expression physique et intellectuelle. Les gymnases étaient très fréquentés. Ils étaient tout d'abord des lieux où l'on pratiquait le sport mais aussi des lieux de rencontres, de rassemblements, de discussions diverses, de convivialité, d'échanges, de discours, de fêtes religieuses, de défilés et de nombreux divertissements en public pour l'amour du jeu. *Le bonheur du jeu ne diminuait pas, on l'a noté, chez les adultes !*⁶⁵ Les gymnases, pièces maîtresses du système, places prépondérantes, étaient également des endroits où l'on s'entraînait pour des épreuves sportives de haut niveau visant la formation d'athlètes.

Il fallait particulièrement apprendre à se servir de son esprit :

*C'est une des noblesses de la Grèce que le désir de savoir y ait toujours tant agité les esprits, et tout d'abord ; et des grands aux plus humbles*⁶⁶.

Par goût du beau langage, on emmène son enfant au « penser » des philosophes, on le confie aux maîtres de la ville. Démodocos y conduit avec ardeur son rejeton, dont il veut faire un « Monsieur » : *comme il se hâte vers le portique de Zeus Eleutherios, où les sophistes dissertaient alors en plein air !*⁶⁷

Avec la mise en place de la démocratie telle qu'elle était pratiquée à Athènes, chaque athénien - s'il était citoyen - avait le droit et devait être capable de participer à la vie politique en prenant la parole dans des assemblées. Ainsi, on exerçait sa mémoire et on apprenait à parler en public en côtoyant des personnages éminents : les aèdes, les rhapsodes, les sophistes, les rhéteurs, les philosophes, les poètes, les orateurs, les penseurs... tous très précieux, très appréciés, souvent admirés, toujours écoutés, recherchés, indispensables, valorisants intellectuellement à cette époque et que l'on s'empressait de fréquenter, que l'on essayait d'imiter, de copier, de reproduire ou de contrer de façon plus ou moins habile, délicate et/ou savante. C'était un plaisir, un divertissement public qui attirait une foule nombreuse, avide de belles paroles et dans laquelle on recrutait ses disciples. Tous ces personnages très en vue, marquants, pratiquant l'éloquence et la philosophie, ont exercé une influence durable et importante sur les esprits.

Les aèdes, comme nous l'avons vu précédemment, étaient des poètes épiques et récitant dans la Grèce antique. Homère a été le plus grand des aèdes.

Les rhapsodes étaient des chanteurs qui allaient, comme les aèdes, de ville en ville en récitant ou chantant, en s'accompagnant à la lyre, des poèmes ou des extraits de poèmes épiques, particulièrement ceux d'Homère.

⁶⁴ Charles Picard, *op.cit.*, p. 101

⁶⁵ Ibidem, p. 115

⁶⁶ Ibidem, p. 99

⁶⁷ Ibidem

Quant aux sophistes, on venait les écouter ; ce qui était très apprécié du temps de Socrate. Des auditeurs soucieux d'acquiescer le « bien parlé » se rassemblaient nombreux autour d'eux et les applaudissaient. Ces maîtres de rhétorique et de philosophie, orateurs volubiles sillonnant sans arrêt le pays, allaient également de ville en ville - entraînant avec eux leurs disciples - pour enseigner l'art de parler en public et de prononcer de beaux discours, de faire des conférences. Auprès d'eux, au contact direct des grands orateurs, on apprenait les moyens de l'emporter sur son adversaire dans une discussion ou de défendre n'importe quelle thèse, de la faire admettre comme vraisemblable, par un habile procédé d'argumentations convaincant en donnant au discours une apparence de vérité irréfutable. Les rhéteurs, ces professeurs d'art oratoire, s'exprimaient de manière très empathique.

Durant ces années-là, où l'invention de la démocratie avait permis aux citoyens de participer, de s'exprimer, Athènes sera à son apogée.

*Athènes devient le véritable centre de la Grèce. [...] Elle attire les savants, les artistes, les écrivains de tout le monde grec*⁶⁸.

Cette époque a été marquée par des personnages importants, des maîtres, comme Socrate⁶⁹⁻⁷⁰ -considéré comme *le plus grand éveilléur d'idées que le monde ait connu*⁷¹, bien qu'il n'ait rien écrit - puis, ce sera Platon⁷², et plus tard Aristote... Platon ayant été le disciple de Socrate et Aristote celui de Platon.

On pratiquait la maïeutique avec Socrate, la dialectique avec Platon, la philosophie avec Aristote... La maïeutique de Socrate était l'art de faire découvrir à un interlocuteur les vérités qu'il a en lui, de faire « accoucher » les esprits de leur connaissances cachées, des pensées qu'ils contiennent sans le savoir. (Socrate se référant à sa mère qui était accoucheuse et accouchait les corps). La dialectique de Platon consistait en un dialogue entre deux interlocuteurs ayant des idées différentes et cherchant à se convaincre mutuellement.

Après la mort de Socrate (399 av. J. C.), les philosophes de l'Antiquité voulant doter les jeunes gens d'un savoir supérieur, ont créé des écoles réservées à une élite, visant un enseignement plus poussé et incluant des exercices de gymnastique et des activités culturelles : les mathématiques, la géométrie, la dialectique, la musique, la politique, les sciences, la rhétorique... Platon ouvrit l'*Académie*, dans un gymnase (qui dura du IV^e au 1^{er} siècle av. J.C.) comme premier essai d'enseignement supérieur et centre intellectuel, Aristote créa le *Lycée*, dans un autre gymnase, Isocrate ouvrit une école de rhétorique.

Il faut cependant mettre quelques réserves. Parmi ces orateurs il y avait des « beaux parleurs » et des « charlatans » qui déclamaient en utilisant la magie du verbe. Mais, c'est contre l'éloquence d'apparat des rhéteurs, leur jonglerie verbale pompeuse, leur style convaincant, leurs moyens de persuasion, leur emphase, leur raisonnement subtil et parfois captieux tendant sous des apparences de vérité à induire en erreur, leurs arguments spécieux, séduisants, qui n'ont qu'une belle apparence, sans réalité, sans valeur, leurs schémas de discours pré - établis, que

⁶⁸ Claude Mossé, *Histoire des doctrines politiques en Grèce*, Vendôme, PUF, 1969, p. 16

⁶⁹ Francis Wolff, *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987

⁷⁰ Louis-André Dorion, *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2018

⁷¹ Paul Petit, *Précis d'histoire ancienne*, Paris, PUF, 1^{ère} édition 1962, 12^{ème} édition 2010, édition mise à jour par André Laronde, p. 154

⁷² Jean-François Mattéi, *Platon*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2007

se sont dirigé les critiques de Platon, contre les sophistes et contre leur enseignement. Ce que souligne Claude Mossé :

La rhétorique devenait une technique de discours, et les sophistes des professeurs d'éloquence qui apprenaient à leurs élèves davantage à tromper le peuple et à le flatter qu'à l'éclairer sur ses intérêts véritables ⁷³.

La sophistique sera fortement critiquée et méprisée par Platon pour son caractère technique, schématique, pour son savoir superficiel et pour son enseignement visant à former des spécialistes de la parole sacrifiant à l'art du discours la vérité ou la sincérité.

L'on apprenait et l'on se passionnait également pour la musique qui était utilisée pour les fêtes, les cérémonies.

A Athènes, on considérait la musique comme une discipline d'art et de bonne tenue morale tout à la fois ⁷⁴. *On voulait à Athènes, selon Platon, « que, réglant la voix, la musique allât jusqu'à l'âme »* ⁷⁵.

Des scènes éducatives figurant sur des vases retrouvés attestent de l'apprentissage de la musique et des lettres ⁷⁶. La poésie et le théâtre à Athènes occupaient aussi une place importante. Par le théâtre les citoyens pouvaient délibérer, réfléchir sur des décisions à prendre, peser le pour et le contre au moyen du jeu des acteurs mis en scène. Il a permis l'émergence du talent de grands dramaturges : Euripide, Sophocle... La Grèce connaîtra alors une floraison artistique et intellectuelle sans précédent.

À l'époque prospère d'Athènes, cité phare du monde grec, lieu de rayonnement culturel, toutes ces méthodes, tout ce foisonnement d'idées suscitaient la réflexion intellectuelle et les discours avaient une influence sur les auditeurs, en particulier sur la jeunesse athénienne.

Apprendre à Athènes se faisait à tous les âges de la vie et en des lieux différents, depuis l'apprentissage à la maison jusqu'à l'enseignement supérieur pour les plus érudits, avec des étapes distinctes suivant les catégories sociales et suivant le sexe. L'apprentissage consistait à faire travailler son corps par des exercices physiques, des jeux, des compétitions sportives... et à faire travailler son esprit, en mettant particulièrement l'accent sur la parole, le bien parler, l'éloquence, l'expression verbale, le beau langage... C'était l'âge d'or de la rhétorique et de sa technique qui mettra en action l'esprit mais aussi le corps par un apprentissage très complexe et exigeant :

Aux trois parties de la rhétorique : invention, disposition, élocution, s'ajoute comme complément nécessaire : l'action oratoire, qui consiste dans l'usage des gestes, des

⁷³Claude Mossé, *op.cit.*, p.23

⁷⁴ Charles Picard, *op.cit.*, p. 103

⁷⁵ Ibidem, p. 104

⁷⁶ Jean-Manuel Roubineau, *op.cit.*, p. 431 Pour un aperçu du traitement, par les peintres sur vase, des pratiques éducatives grecques, voir Fr. A. G. BECK, *Album of Greek Education. The Greeks at School and at Play*, Sydney, 1975.

*attitudes accompagnant la parole, dans l'emploi des moyens extérieurs par lesquels un orateur fait valoir ce qu'il dit*⁷⁷.

C'est ce qui s'appellera *l'éloquence du corps*. Elle se traduisait par *la voix, le geste, la physionomie*. Il ne faut pas oublier la *mémoire, qui permet de conserver sinon la forme même du discours, du moins les idées, les arguments et leur ordre*⁷⁸. Ainsi, apprendre visait la formation de l'esprit et du corps pour un développement harmonieux. Apprendre prenait l'homme tout entier, si l'on peut dire. C'était une révolution dans le domaine de l'apprentissage. La rhétorique demeurait cependant la partie centrale de toute éducation, le fondement de la culture grecque à Athènes. De sa maîtrise dépendait l'harmonie de tout individu. Marrou dira :

*Apprendre à bien parler, c'était en même temps apprendre à bien penser, et même à bien vivre*⁷⁹.

Au V^e av. J.C. Athènes était à son apogée. Mais, suite à des différends entre Sparte et Athènes pour la domination du monde grec, la guerre du Péloponnèse dont la dernière phase va durer près de trente ans (de 431 à 404 av. J.-C.), épuisera les cités, les appauvrira et sera à l'origine du déclin d'Athènes. Ce sera la fin de l'âge d'or.

Puis Alexandre Le Grand, régnera de 336 à 323 av. J.C. et se lancera à la conquête de l'empire Perse. Il conquiert l'Anatolie, la Syrie, la Phénicie et entra en Égypte qu'il libéra des Perses. En l'espace d'à peine neuf années, il avait constitué un immense empire occupant la moitié de l'Asie, s'étendant de l'Hellespont (détroit des Dardanelles entre la péninsule des Balkans et l'Anatolie) à l'Indus (fleuve de l'Inde et du Pakistan qui se jette dans la mer d'Oman), sur près de 4500 km⁸⁰. Alexandrie deviendra la capitale du monde grec. Une bibliothèque de 700 000 livres y fut créée et ouverte aux savants. Cet empire immensément élargi sera éphémère mais la culture grecque rayonnera, s'étendra et se propagera en modes de pensée différents qui perdureront à travers les siècles.

La **période dite « hellénistique »**⁸¹ commencera à la mort d'Alexandre le Grand, le 10 juin 323 av. J.C. et durera jusqu'à la domination romaine, en 31 av. J.C.

Le royaume hellénistique n'avait pas de frontières bien définies et s'étendait sur une aire très vaste avec une diversité de traditions et de cultures. C'est le début d'une ère nouvelle sur le plan institutionnel et culturel. Cette période verra le développement et la diffusion de la culture et, par conséquent, de la langue grecque, hors de Grèce.

⁷⁷ Grand Mémento Encyclopédique Larousse, publié sous la direction de Paul Augé, Tome 1, Paris, Librairie Larousse, 1936, p. 689

⁷⁸ Ibidem

⁷⁹ Henri-Irénée Marrou, *op.cit.*, p. 294

⁸⁰ Alexandre Le Grand - De l'épopée à la légende, *Histoire de l'Antiquité à nos jours* Hors-série n° 53, septembre 2018, p.7

⁸¹ Catherine Grandjean, Geneviève Hoffmann, Laurent Capdetrey *et al.*, *Le monde hellénistique*. Armand Colin, « U », 2008, p. 4

Le substantif hellénismosī, est dérivé du verbe hellènizein qui signifie « parler grec ». Le nom d'agent hellénistès désigne « celui qui parle grec » et par extension « celui qui adopte les mœurs grecques »⁸².

L'hellénisme se propagera et se développera :

Il s'enracina dans les terres conquises et façonna un système culturel imprégné de l'esprit grec⁸³.

Les progrès de la science seront considérables dans de nombreux domaines. Dans les écoles supérieures grecques, que fréquentaient les plus fortunés, on étudiera alors des matières nouvelles : l'astronomie, la géométrie, la mécanique, la médecine, les mathématiques, la physique, la géographie, la botanique, les animaux... et l'on se consacrera dorénavant à la recherche. *La sphère culturelle de l'hellénisme fut extrêmement riche⁸⁴.*

Désormais, l'éducation grecque est devenue à dominante cérébrale : elle ne met plus l'accent sur l'élément sportif⁸⁵. [...] On fera toujours du sport à Athènes, mais il n'est plus l'objectif principal de la jeunesse ambitieuse⁸⁶. [...] Le rôle de la culture physique continue de s'effacer progressivement (non, ici et là, sans retard et résistances) au profit des éléments proprement spirituels, et, à l'intérieur de ceux-ci, l'aspect artistique et notamment musical cède définitivement le pas aux éléments littéraires : l'éducation, tout en restant au premier chef moral, devient plus livresque et, par conséquent naturelle, plus scolaire⁸⁷.

L'éducation hellénistique se centrera essentiellement sur l'individu, principalement sur son instruction visant parfois à la perfection, à l'idéal, et s'adressera aux jeunes issus des milieux favorisés, aux garçons mais aussi aux filles. On parlera alors d'humanisme : cette théorie qui prend pour fin la personne humaine et son épanouissement.

Athènes a conçu une éducation qui développait la personnalité dans le souci du bien et du bonheur de l'individu — ce que l'on pourrait appeler un humanisme⁸⁸.

Apprendre, au cours de la période hellénistique, consistera à étudier et approfondir des matières déjà existantes au cours de la période précédente mais également des matières tout à fait novatrices et attirantes, des éléments d'origine parfois étrangères issus des conquêtes récentes afin d'étudier et de se perfectionner dans tous les domaines connus à cette époque avec pour but de relever la dignité de l'esprit humain et de le mettre en valeur par la culture littéraire et scientifique. Cette éducation sera spécialisée, encadrée, consciemment organisée et fera l'objet d'une réglementation officielle, d'une législation scolaire nécessaire.

Dans l'ancienne Athènes, le système grec d'éducation, ou *paideia*, était centré sur les besoins de la collectivité. La *paideia* est un mot grec signifiant éducation. Pour le philologue allemand Werner Jaeger ce concept englobe à la fois ce que l'on apprend de façon formelle par

⁸² Ibidem, p.5

⁸³ L'Histoire Universelle, *Le monde grec, De l'âge du bronze à l'hellénisme*, op.cit., p. 147

⁸⁴ Ibidem, p.135

⁸⁵ Henri-Irénée Marrou, op.cit., p.100

⁸⁶ Ibidem, p.101

⁸⁷ Ibidem, p. 147

⁸⁸ Jean Vial, op.cit., p. 16

l'enseignement et ce qui est appris au sein de la cité elle-même de façon informelle ⁸⁹. On est passé de *la paideia*, à un système d'éducation s'adressant à l'individu et visant son épanouissement intellectuel et culturel.

Cette éducation engendrait une harmonie du corps et de l'âme, de l'art et de la pensée, un équilibre de la force et de la grâce, de l'intelligence et du caractère ⁹⁰.

Puis, l'empire sur le déclin fut divisé par des luttes de succession. La désagrégation de cet empire vit apparaître une mosaïque de nouveaux états indépendants et allait profondément bouleverser les conditions de vie.

Rome va naître et grandir.

Cette petite cité, (née le 21 avril 753 avant J.-C., d'après la légende ⁹¹), va se développer, connaître des vicissitudes et grandira jusqu'à fonder un empire. Après des querelles incessantes, les Romains furent maîtres de l'Italie et durent affronter trois guerres puniques contre Carthage de 264 à 146 av. J.C. Puis, ce peuple de conquérants étendit encore son territoire en attaquant la Macédoine, la Grèce, la Syrie, la Gaule, l'Égypte...⁹² On est passé de la République à l'Empire. Un empire, qui englobait tous les pays autour de la Méditerranée, fut ainsi créé : **l'Empire romain**. Mais ce monde est composite.

La Grèce devint une province romaine de cet immense Empire, au II^e siècle av. J.C., ce qui aura une importance capitale d'un point de vue civilisationnel. L'ensemble des caractéristiques qui constituaient la République romaine vont être bouleversées. Au contact de la civilisation grecque, la civilisation romaine perdra de son caractère propre. Elle va reconnaître la valeur de la civilisation grecque, ce que souligne Roger Gal :

« La Grèce vaincue conquiert son farouche vainqueur », nous dit une sentence antique. [...] C'est le grand mérite de Rome d'avoir compris la valeur de la civilisation grecque, de l'avoir assimilée et de l'avoir transmise, non sans transformations, à tous les peuples qu'elle conquiert ⁹³.

Les conséquences de ces grandes conquêtes se feront sentir dans tous les domaines à Rome et notamment dans celui de l'éducation. Les Romains vont découvrir tous les aspects de la culture grecque, l'adopter, se l'approprier et la faire évoluer.

L'hellénisme pénétra les hautes classes de la société romaine. Dès lors il fut de bon ton, même pour les personnes âgées, d'apprendre le grec, de donner un précepteur grec aux enfants, d'envoyer les jeunes gens passer un an à Athènes ou à Rhodes ou même à Marseille pour s'y perfectionner dans la langue et la littérature grecques ⁹⁴.

⁸⁹ <http://agora.qc.ca/dossiers/Paideia>

⁹⁰ Jean Vial, *op.cit.*, p. 16

⁹¹ Yann Le Bohec, *Histoire de la Rome Antique*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », 2012, p. 7

⁹² Ibidem, p.15 à 17

⁹³ Roger Gal, *op.cit.*, p. 34

⁹⁴ Albert Malet et Jules Isaac, *L'Histoire*, Tome 1, Rome et le Moyen Age 753 av J-C-1492, André Alba éditeur, collection Marabout Université, Librairie Hachette, 1958, p. 41

En matière d'enseignement, la Grèce va transmettre à ses vainqueurs, les Romains, l'éducation hellénistique qui se propagera, par la suite, bien au-delà.

C'est sous cette forme hellénistique que la culture classique sera introduite en Gaule par les Romains et magnifiée, quinze siècles plus tard, par les humanistes de la Renaissance⁹⁵.

Chez les Romains, on accordait une grande importance à l'éducation des enfants.

Sous la République, avant la conquête de la Grèce, les Romains, ce peuple de guerriers, était au service de l'état. L'éducation était une chose privée, assez rudimentaire, qui se faisait au sein de la famille toute puissante, sous l'autorité de la mère et de la nourrice (*nutrix*) d'abord. Elles vont aider l'enfant à entrer dans la vie. Elles vont veiller sur lui et le guider, assistées dans ses premières actions par une multitude de divinités : *il y en avait une pour chacune d'entre elles, pour son berceau et pour ses premiers pas, une pour vagir et une pour parler...*⁹⁶

Puis, apprendre se faisait jusqu'à l'âge de sept ans, auprès du père essentiellement. Il était parfois aidé par des esclaves lettrés : éducation rigide, dévouement absolu à la patrie. Le père avait une charge éducative importante et les familles aisées avait parfois recours à des précepteurs ou à des maîtres privés.

Dans cette éducation, le paterfamilias a un rôle primordial. [...] L'apprentissage le plus essentiel dans la vie du jeune Romain, c'est son initiation à la vie civique. [...] En accompagnant son père, l'enfant apprend aussi les comportements à adopter, les règles de vie en société. [...] L'autre enseignement fondamental qui est dispensé au petit Romain est la maîtrise d'un outil indispensable à la vie dans la cité : l'écriture et la lecture⁹⁷.

L'apprentissage, s'adressant aux garçons, avait pour but de faire des guerriers, des citoyens loyaux et dévoués envers la patrie. La discipline s'accompagnait de châtiments corporels sévères.

À sept ans, les garçons étaient *puer*, (enfant jusqu'à la puberté) et leur éducation commençait. À dix-sept ans, ils devenaient *juvenis*, jeunes hommes, et entraient dans la tribu.

En ce qui concernait les filles : *l'apprentissage familial suffisait pour initier la jeune fille aux travaux féminins*⁹⁸.

Cependant, cette éducation va subir des modifications au contact du monde grec à partir de la constitution du grand Empire. La rencontre avec la civilisation grecque va amener de profonds bouleversements et *se développent dans le monde romain des écoles (ludi litterarii), calquées sur le modèle grec. Très rapidement, l'école prendra en charge l'alphabétisation de la majorité des enfants romains*⁹⁹. L'école romaine et son enseignement vont alors se structurer, se calquer sur l'apprentissage en Grèce. Cette école sera mixte et privée et entraînera une ségrégation. Apprendre à Rome se fera de façon différente mais de manière aussi sévère qu'en

⁹⁵ Antoine Léon, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 5^{ème} édition 1986, 1^{ère} édition 1967, p. 5

⁹⁶ Roger Gal, *op.cit.*, p. 36

⁹⁷ Emmanuelle Valette-Cagnac, « *Être enfant à Rome* », Terrain [En ligne], 40 | mars 2003, mis en ligne le 12 septembre 2008, [consulté le 05 avril 2019]. URL : <http://journals.openedition.org/terrain/1534> ; DOI : 10.4000/terrain.1534, § 13, § 14, § 15

⁹⁸ Roger Gal, *op.cit.*, p. 37

⁹⁹ Emmanuelle Valette-Cagnac, *op.cit.*, § 19

Grèce. Une éducation nouvelle va voir le jour et se mettra en place progressivement suivant trois degrés d'enseignement et avec des éducateurs différents pour chaque niveau d'éducation. Ce sera une scolarité par étapes.

Les écoles romaines, qu'il s'agisse de leur cadre, de leur programme, de leurs méthodes, ne font qu'imiter les écoles hellénistiques. [...] L'école, dès l'origine est d'inspiration grecque¹⁰⁰.

Les classes d'âge étaient respectées et il existait trois degrés d'enseignement avec trois maîtres spécialisés : à partir de sept ans et jusqu'à douze ans, les enfants romains (garçons et filles) allaient à l'école primaire accompagnés par un esclave ou pédagogue (*paedagogus*) chargé de les protéger et d'assurer leur formation morale. Si cet accompagnateur était d'origine grecque - ce qui était assez souvent le cas - il servait de répétiteur bilingue. Cette école primaire était payante et autoritaire.

Comme la nourrice agit sur le corps, le maître exerce sur l'esprit de l'enfant une action décisive : en le « nourrissant », il fabrique le futur citoyen¹⁰¹.

Vers douze ans, on passe chez le *grammaticus* et ensuite chez le rhéteur, *rhetor*, jusqu'à environ l'âge de vingt ans, voire au-delà. Les écoles secondaires et l'enseignement supérieur se mettront en place progressivement et ne seront accessibles qu'à un certain nombre de jeunes issus des milieux aisés, la société romaine étant restée une société démocratique avec des privilèges accordés à une élite.

Apprendre se faisait, dans un premier temps, par un enseignement collectif mixte au sein d'une école, sous la direction du « maître d'école » ou *ludi magister*¹⁰² et consistait à lire, à écrire, à connaître les lettres de l'alphabet dans l'ordre, à l'envers, puis les syllabes et les mots (parfois des mots rares aux prononciations difficiles), par étapes successives et par imitation. On apprenait en imitant l'adulte et on apprenait par le jeu : *l'autre mot clé de l'enseignement est le nom qui en latin désigne à la fois l'école et le jeu : ludus*.¹⁰³ Lecture et écriture allaient de pair et étaient associées à la récitation par cœur de petits textes pour exercer sa mémoire. Le calcul était appris : le vocabulaire et la numération, sans techniques approfondies. On utilisait le comput digital¹⁰⁴, très répandu dans le monde romain et qui sera ensuite usité pendant de longs siècles. Ce procédé simple ou mode d'expression particulier était fondé sur la position des doigts et des mains par rapport au corps, suivant un code. À l'aide de ces moyens mnémotechniques on se servait des gestes des mains et des doigts pour représenter des nombres entiers de l'unité au million, pour faire des calculs et pour compter.

La classe n'avait pas de structure précise et pouvait se faire dans des lieux différents :

¹⁰⁰ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Tome 2, Le monde romain, Paris, Éditions du Seuil, 1^{ère} édition 1948, p. 63

¹⁰¹ Emmanuelle Valette-Cognac, *op.cit.*, § 21

¹⁰² Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Tome 2, *op.cit.*, p. 69-71

¹⁰³ Emmanuelle Valette-Cognac, *op.cit.*, § 25

¹⁰⁴ Gérard Minaud, *Des doigts pour le dire*. Le comput digital et ses symboles dans l'iconographie romaine, <https://journals.openedition.org/historemesure/1534?file=1> [consulté le 05/04/19]

La classe se faisait soit en plein air, dans un préau ouvert sur un jardin, soit dans une salle ou même dans une boutique, et il y avait tout un « matériel pédagogique » plus ou moins important, images, bas-reliefs, cartes géographiques ¹⁰⁵.

L'apprentissage se faisait, selon le même principe qu'en Grèce, sous la férule, sous les coups, avec une sévérité jugée nécessaire. Mais, *Horace se plaindra d'avoir été trop fouetté* ¹⁰⁶.

Les châtiments corporels étaient la règle, comme le soulignent Henri-Irénée Marrou, ainsi que Roger Hanoune et John Scheid :

Le tableau fameux de Montaigne : « cris d'enfants suppliciés et maîtres enivrés en leur cholère », reste vrai de l'école latine comme il l'était de la grecque ¹⁰⁷.

Jusqu'à la fin de l'Empire subsiste le droit de correction (parfois jusqu'à la mort) exercé par le père ¹⁰⁸.

La discipline se voulait éducative aussi bien à Rome qu'en Grèce, comme le souligne également Thomas Reyser :

Le châtiment n'est donc pas entendu dans le sens strict de la punition ; c'est un outil pédagogique qui fait partie intégrante de la formation d'un individu. Dans le Protagoras, Platon formule ainsi cette idée : « S'il est docile à ses leçons, tout va bien ; sinon, ils (les parents et les maîtres) le redressent par la menace et les coups, comme un arbre tordu et courbé » ¹⁰⁹.

Puis, apprendre se fera, pour les enfants de familles aisées, en école secondaire à onze ou douze ans avec un professeur, le *grammaticus* ou maître de langage, avec des méthodes semblables à celles employées dans l'enseignement grec qui feront de cet enseignement *l'équivalent exact de celui de son collègue grec* ¹¹⁰ mais avec une amélioration au niveau de la syntaxe. Ici, on découvrait la langue grecque et on l'étudiait ainsi que la littérature grecque et latine, les grands poètes épiques. Chez le *grammaticus*, on lisait et on récitait par cœur pour former la mémoire. *Quand les enfants le quittaient, ils savaient par cœur les plus belles pages des auteurs classiques* ¹¹¹. On utilisait des extraits d'auteurs grec puis latins : Homère, Tite Live, Virgile... ce qui permettait à l'élève de devenir bilingue latin-grec. On étudiait les deux langues. *Être cultivé signifiait la maîtrise des deux langues, latine et grecque* ¹¹². On apprenait également la géographie, la musique, la mythologie, les mathématiques.

¹⁰⁵ Civilisations Peuples et mondes, *Grande Encyclopédie des Civilisations* depuis l'Antiquité jusqu'à l'Époque contemporaine, L'Antiquité, Rome, Byzance, l'Islam, par Roger Delbriasse, 1966-1969-1970-1971, Paris, Éditions Lidis, pour l'édition en langue française, p.179

¹⁰⁶ Ibidem, p.179

¹⁰⁷ Henri-Irénée Marrou, Tome 2, *op.cit.*, p. 71

¹⁰⁸ Roger Hanoune, John Scheid, *Nos ancêtres les Romains*, Découvertes Gallimard Histoire, Gallimard 1993, p. 45

¹⁰⁹ Les châtiments comme méthode pédagogique ; quand le père délègue son autorité au maître. <https://reyser.hypotheses.org/107> [consulté le 06/04/2019]

¹¹⁰ Henri-Irénée Marrou, Tome 2, *op.cit.*, p.76

¹¹¹ Egle Bechi, Dominique Julia, *op.cit.*, p. 88

¹¹² *Histoire de la civilisation romaine*, sous la direction de Hervé Inglebert, avec la collaboration de Pierre Gros et Gilles Sauron, Paris, PUF, 2005, p. 341

Apprendre se fera ensuite chez le rhéteur, *rhetor*, professeur de rhétorique, dans le cadre d'un enseignement supérieur. Il enseignera l'art oratoire et préparera à la vie politique ou aux carrières juridiques. Cet enseignement visait l'éloquence et était centré sur la littérature, la philosophie et la langue essentiellement.

Dans la civilisation romaine, l'orateur était, avec le philosophe, l'idéal de la culture. La rhétorique était la finalité de l'éducation antique : elle exprimait le vrai, le beau, le bien, distinguait le civilisé du barbare et donnait à celui qui la maîtrisait la capacité d'influencer ses concitoyens et d'exercer ainsi le pouvoir par la persuasion ¹¹³.

On étudiait également le droit, la philosophie, la politique... Ensuite, l'enseignement était encore plus élitiste et s'adressait aux riches Romains qui pouvaient aller poursuivre leur éducation en Grèce afin d'écouter des maîtres célèbres, afin de se perfectionner (Cicéron, César, Horace ... firent ce parcours). Cicéron par exemple :

Cicéron non seulement sait parfaitement le grec, mais a assimilé toute la culture grecque de son temps : à Athènes, à Rhodes, il a poussé ses études de rhétorique et de philosophie aussi loin que pouvait le faire un étudiant grec. [...] Cicéron s'amuse à utiliser la langue chère à l'homme vraiment cultivé ¹¹⁴.

Cet enseignement ne se fera pas pour tous les enfants et tous les jeunes de la même façon. C'est une question d'argent et de statut social.

Les écoles élémentaires existent ; mais faute de subventions publiques et privées systématiques, leur nombre est si bas qu'elles ne peuvent toucher qu'une fraction limitée des Romains ¹¹⁵.

Certains n'y auront pas accès, nous l'avons dit, et quitteront le système scolaire vers onze ou douze ans, alors que d'autres pourront continuer à étudier.

La culture, à Rome comme partout dans l'Antiquité, est demeurée un privilège des classes dirigeantes ¹¹⁶.

Emmanuelle Valette-Cagnac le souligne :

*Vers 11 ou 12 ans, le destin des filles et des garçons, celui des riches et des pauvres se séparent. Seuls les garçons de famille aisée continuent alors à étudier, sous la férule d'un grammairien (*grammaticus*), les auteurs classiques qui feront de lui un jeune homme cultivé (*eruditus*), avant de partir apprendre l'éloquence auprès d'un professeur de rhétorique (*rhetor*), souvent dans l'une des capitales culturelles du monde grec, Athènes, Pergame, Alexandrie* ¹¹⁷.

¹¹³ Ibidem, p. 372

¹¹⁴ Henri-Irénée Marrou, Tome 2, *op.cit.*, p. 53

¹¹⁵ Roger Hanoune, John Scheid, *op.cit.*, p. 112

¹¹⁶ Henri-Irénée Marrou, Tome 2, *op.cit.*, p. 102

¹¹⁷ Emmanuelle Valette-Cagnac, *op.cit.*, § 40

À seize-dix-sept ans, le jeune est décrété adulte. L'enfance est terminée et ce passage est marqué par une cérémonie, un rite : la prise de la toge virile (*sollemnitatis togae purae*).

C'est qu'en effet le temps des apprentissages est terminé. « Le jeune Romain qui est maintenant un jeune homme, juvenis, peut être soldat, orateur, amoureux et même prêtre. [...] Pour ces jeunes hommes revêtus de la toge virile, le temps du jeu est passé, le temps du sérieux est arrivé. Ils n'imitent plus, ils agissent. Et on attend d'eux, immédiatement, un premier exploit, qui est aussi un présage de ce que sera sa vie d'homme » (Dupont 1994 : 272) ¹¹⁸.

Cependant, apprendre pourra se prolonger davantage pour certains, sans limite d'âge précise :

Les études supérieures durent normalement jusqu'aux environs de vingt ans, quoiqu'elles puissent se prolonger au-delà ¹¹⁹.

Après s'être étendu jusqu'au Rhin, et sur trois continents, être devenu un immense empire, régissant sur un territoire gigantesque pendant cinq cents ans et plus (jusqu'au V^{ème} siècle de notre ère) s'être enrichi d'autres cultures et être devenu le centre culturel du monde, des guerres, des affrontements et des invasions successives feront chanceler l'Empire romain et le conduiront à la ruine. Une crise militaire secoua l'Empire au cours du III^{ème} siècle et entraîna quatre autres crises : politique, économique, sociale et morale. La prospérité revint au début du IV^{ème} siècle mais le V^{ème} siècle a vu la fin du monde romain.

Les Romains mirent huit siècles à conquérir leur empire, ils le perdirent en trois ¹²⁰.

En 476 ap. J. C. c'est la chute de l'Empire romain.

Mais la culture romaine inspirée de la culture grecque aura franchi les frontières et se sera répandu à travers le monde.

Plus qu'Athènes, c'est Rome qui a hellénisé le monde ¹²¹.

Après avoir parcouru l'Antiquité, suivant les sources dont nous disposons, nous pouvons noter un certain nombre de particularités en ce qui concerne « *l'apprendre* ».

Au cours de l'Antiquité, nous avons vu l'évolution de la notion *d'apprendre* à travers les différentes sociétés. Les premiers apprentissages se faisaient en général dans le cadre familial avec la mère, la nourrice, le père de famille... Cette éducation était d'ordre privé et peu de renseignements nous sont parvenus. C'était le temps du jeu au cours de la période hellénistique...

¹¹⁸ Ibidem, § 43

¹¹⁹ Henri-Irénée Marrou, Tome 2, *op.cit.*, p. 64

¹²⁰ Roger Hanoune, John Scheid, *op.cit.*, p. 31

¹²¹ Ibidem, p. 111

Puis, des structures s'étant mises en place **en Égypte** (premier lieu mentionnant l'intérêt des adultes face à l'éducation des enfants), en Grèce, à Rome, et les sociétés étant organisées en classes d'âge, les possibilités d'apprendre se faisaient par étapes et étaient essentiellement réservées à une élite.

Des divergences sont apparues, **en Grèce**, tout d'abord :

- à **Sparte**, l'éducation est imposée par la cité et apprendre a pour but la formation du futur adulte, la formation à la vie en collectivité de façon très rude pour devenir des soldats ;
- à **Athènes**, cette éducation sera privée et se fera dans le milieu familial dans un premier temps et ensuite dans des écoles où les enseignants seront rémunérés par les familles, ce qui entraînera une ségrégation et permettra aux enfants des familles les plus aisées de poursuivre leurs études plus facilement. Les conditions sociales détermineront les possibilités d'instruction et conditionneront les niveaux d'éducation. À Athènes, apprendre s'adressera au corps mais surtout à l'esprit.
- au cours de la **période hellénistique**, l'accent sera mis sur la personne humaine pour *la réalisation de son être*¹²² et apprendre aura pour but de former l'homme *en tant qu'homme et non en tant qu'élément au service d'un appareil politique, en tant qu'abeille dans la ruche*¹²³. La vie du petit Athénien n'était pas la même que celle de l'enfant spartiate. Le but recherché était différent et l'on s'intéressait davantage à l'individu et à son épanouissement.

C'est ce concept d'apprentissage qui passera les frontières et l'homme récemment hellénisé cherchera à *se conformer à un même type idéal d'humanité*¹²⁴.

Ce qui caractérise également cette période c'est le fait qu'apprendre ne concernera pas seulement l'enfant ou l'adolescent mais pourra se faire, selon Henri-Irénée Marrou, tout au long de la vie : il parle *d'effort éducatif, poursuivi au-delà des années scolaires pendant toute la vie pour réaliser plus parfaitement l'idéal humain*¹²⁵.

À **Rome**, il faudra distinguer deux époques : avant la conquête de la Grèce et après.

Suite à l'invasion de l'hellénisme, les Romains concevront leur éducation à partir de concepts culturels grecs et l'empire romain deviendra un état bilingue.

Mais à Sparte et à Athènes la violence était présente dans l'éducation des enfants. L'école romaine aura également recours aux punitions corporelles, aux peines sévères, et apprendre se fera sous la contrainte, le châtimement étant utilisé comme un outil pédagogique pour modeler l'individu¹²⁶. La docilité de l'élève était indispensable pour façonner l'individu à l'image de la communauté. Il fallait l'éduquer par la force, si nécessaire, afin de lui inculquer les valeurs propres à cette société.

¹²² Henri-Irénée Marrou, Tome 1, *op.cit.*, p.151

¹²³ Ibidem, p.335

¹²⁴ Ibidem, p.153

¹²⁵ Ibidem, p.152

¹²⁶ Bernard Legras, « Violence ou douceur. Les normes éducatives dans les sociétés grecque et romaine », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 118 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, [consulté le 04/04/ 2019].

Pour la violence dans l'éducation antique consulter : *Violence ou douceur. Les normes éducatives dans les sociétés grecque et romaine*

<https://journals.openedition.org/histoire-education/2018#tocto1n3> [consulté le 04/04/2019]

L'apprentissage, en particulier à Rome, était essentiellement basé sur la répétition, la récitation, l'entraînement mécanique, le « par cœur » pour les textes littéraires, les vers latins et grecs, la technique du calcul, les textes de lois, des formules apprises en vue de les déclamer après l'apprentissage technique de la rhétorique :

À la lecture et à l'écriture est étroitement associée la récitation : l'enfant apprend par cœur les petits textes sur lesquels il s'est exercé, à la fois pour entraîner sa mémoire et la meubler d'exemples édifiants. Mémorisation et cantilation sont étroitement associées. [...] Ces « refrains » propres à l'école, l'élève et le maître les répètent inlassablement, comme on fait des gammes, presque jusqu'à l'écœurement : « Ce qu'assis lisent les élèves, ils vont le rabâcher debout ; c'est toujours la même rengaine, on ressort indéfiniment le même chou : les pauvres maîtres en crèvent » (Juvénal, Satires VII) ¹²⁷.

En ce qui concerne le calcul et le « par cœur », Emmanuelle Valette-Cognac rapporte les propos d'Augustin, professeur de rhétorique :

Augustin, en évoquant ses années d'enfance, peut se souvenir de « l'odieuse chanson : un et un, deux ; deux et deux, quatre... » (Confessions I.13.22) ¹²⁸

Pierre Grimal souligne également :

La pédagogie consistait essentiellement en exercices de mémoire, en chantonnements indéfiniment répétés, et malheur à qui n'était pas à l'unisson ! ¹²⁹

Une différence est à noter au niveau du sexe : les filles étant souvent exclues de toute éducation. Elles passaient de l'autorité du père de famille à celle du mari.

L'éducation ne concernait que les classes aisées de la société et s'adressait en particulier aux enfants de sexe mâle.

Les filles n'avaient pas la possibilité de poursuivre leurs études aussi longtemps que les garçons. Les femmes jouaient cependant un rôle essentiel, indispensable, dans la cité, car elles engendraient les futurs citoyens.

L'éducation dans l'Antiquité s'est préoccupée de l'enfant en tant qu'adulte en devenir, en tant qu'élément d'une communauté.

Dans cette société patriarcale fondée sur l'éducation par l'exemple, sur l'imprégnation passive des élèves, sur ses méthodes d'imitation, sur le travail de la mémoire et ses techniques particulières de répétitions parfois jusqu'à la nausée, l'enfant devait acquérir un savoir pratique allant dans le sens de l'intérêt commun.

¹²⁷ Emmanuelle Valette-Cognac, *op.cit.*, § 37

¹²⁸ Ibidem, § 39

¹²⁹ Pierre Grimal, *La vie à Rome dans l'Antiquité*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 6^{ème} édition 1972, 1^{ère} édition 1953, p. 78

Dans l'Antiquité, l'éducation n'était pas désintéressée. [...] Il s'agit d'un processus de socialisation dont l'objectif principal était de créer un citoyen loyal et productif, dans l'intention de maintenir la communauté dans un état d'équilibre ¹³⁰.

Les Romains ont d'abord imité le modèle d'éducation grec et l'ont ensuite adapté à leur culture.

Après une période d'engouement pour tous les aspects de la culture grecque, Rome impose sa marque propre au contenu et aux méthodes de l'éducation hellénistique. Elle rejette ou réforme tout d'abord certains enseignements jugés peu compatibles avec la mentalité latine ¹³¹.

Ainsi, les arts musicaux (musique, chant, danse) deviennent des moyens de divertissement et de spectacle. Les exercices physiques auront désormais une fonction hygiénique. La rhétorique est modernisée et se rapproche de l'actualité. L'enseignement du droit sera un apport romain : *le droit représente l'aspect le plus original de l'apport romain* ¹³².

Les formes d'éducation ont changé, ont évolué, au cours de l'Antiquité, et on a pu voir apparaître un véritable système d'éducation ordonné, structuré, organisé par tranches d'âge spécialisées. Ce type d'enseignement va perdurer et apprendre se fera suivant les trois degrés d'enseignement que nous ont légués les civilisations hellénistique et romaine. Ils se retrouvent encore aujourd'hui : primaire, secondaire, supérieur.

La caractéristique de ces éducations antiques, c'est que, après avoir été longuement élaborées et bien que leur histoire couvre plusieurs millénaires, elles ont conservé longtemps le type auquel elles avaient abouti. [...] De plus, elles ont inventé un bon nombre des procédés éducatifs que nous trouverons à travers toute l'histoire. De là l'intérêt que nous avons à les connaître ¹³³.

Il est à noter le caractère complexe de la réalité historique qui a vu naître les différentes sortes d'apprentissage et les différentes formes d'apprendre tout au long de cette période de l'Antiquité. Il n'en reste pas moins vrai que les questions fondamentales de l'instruction se sont posées à cette époque auxquelles des hommes ont cherché à élaborer des réponses. Apprendre s'est fait de façon progressive et construite par un lent travail afin de trouver les moyens de faire acquérir des connaissances.

I.2.3. Apprendre au Moyen-Âge :

Contrairement à l'Antiquité qui se découpe aisément - comme nous venons de le voir - en grands ensembles (l'Égypte, la Grèce, le Monde Romain), le Moyen-Âge est plus difficilement

¹³⁰ Jean-Marie Pailler, Pascal Payen (éd.) *Que reste-t-il de l'éducation classique ?* Relire « le Marrou ». Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004, p.46

¹³¹ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 6

¹³² *Ibidem*, p. 6

¹³³ Roger Gal, *op.cit.*, p.14

repérable. On parle d'absence d'autonomie du Moyen-Âge occidental : la coupure Orient-Occident est illusoire, qu'il s'agisse de la religion, de la politique ou de l'économie ¹³⁴.

Il est traditionnel de découper le Moyen-Âge en deux grands ensembles géographiques : l'Orient (Byzance, l'Islam) et l'Occident (auquel nous nous intéresserons plus particulièrement). Mais les frontières approximatives entre ces deux régions, ces deux zones, sont fluctuantes et assez floues.

À la fin de l'Antiquité, Rome a perdu de son prestige au profit de Byzance. Cependant, l'Empire romain va subsister en Orient. Il subsista encore pendant plusieurs siècles.

Le Moyen-Âge¹³⁵ s'étend sur une période très longue, sur un millénaire : il va débiter après la chute de l'Empire romain d'Occident (476 apr. J.C.) aux environs de l'an 500 et s'achèvera vers 1500 au moment de la prise de Constantinople par les Turcs (1453).

Ces dix siècles qui furent la fin du monde antique virent la naissance de l'Europe, et lorsqu'ils s'achevèrent, la plupart des nations modernes avaient pris forme, nom et langue, étaient cimentées par tout un passé d'histoires particulières ¹³⁶.

C'est une époque cruciale, décisive, fondamentale, de notre histoire, déterminante, en ce qui concerne l'éducation et l'apprentissage en particulier.

Le Moyen-Âge constitue un enjeu majeur de notre culture et de notre histoire ¹³⁷.

Nous allons limiter notre propos à l'Occident médiéval.

Traditionnellement, suivant un découpage chronologique qui tient plus spécialement compte des coutumes universitaires, trois périodes se distinguent au cours du Moyen-Âge :

- le Haut Moyen-Âge (V^e - X^e siècles)
- le Moyen-Âge « classique » (XI^e - XIII^e siècles)
- le Bas Moyen-Âge (XIV^e - XV^e siècles)

Cependant les contours de ces trois périodes, sont mal définis, ne sont pas très précis et leurs caractéristiques varient suivant les régions. C'est un monde complexe.

Dès le III^e siècle, et à plusieurs reprises, les frontières de l'Empire romain trop vaste avaient été forcées en de nombreux points. L'Empire ne pouvait plus lutter contre ces fréquentes et nombreuses tentatives et était incapable de les contenir. Ainsi, par des poussées successives,

¹³⁴ Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *Le Moyen-Âge en Occident*, Paris, Hachette, 2003, p. 7

¹³⁵ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_histoire_jusquen_1958/185545 [consulté le 05/04/2019] (pour suivre la chronologie des événements)

¹³⁶ Geneviève D'Haucourt, *La vie au Moyen Âge*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 132, 1968, 1^{ère} édition 1944, p. 5

¹³⁷ Jean-Marc Albert, *Petit Atlas historique du Moyen-Âge*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 5

parfois chaotiques ou très brutales se produisirent de grandes migrations de populations. *Le III^e siècle fut pour l'Empire romain un siècle de décadence* ¹³⁸.

La Gaule romaine - qui deviendra la France au cours du Moyen-Âge - était peuplée depuis des siècles de plusieurs races ; la dernière étant celle des Celtes qui s'étaient installés par degrés à différentes dates et constituaient une grande partie de la population.

Avant l'avènement de l'Empire romain en Occident, la Gaule, peuplée essentiellement de tribus Celtes, n'était pas un pays unifié. Il n'y avait pas de liens géographiques entre les différents territoires gaulois. Mais, c'était, comme la plupart des sociétés antiques, une société organisée en différentes classes : les nobles, les druides, les esclaves et le peuple.

Les druides formaient une classe sacerdotale et étaient considérés comme des intellectuels chez les Gaulois. Ils formaient une classe privilégiée et avaient des attributions diverses (justice, enseignement, médecine, théologie, religion ...) Ils se recrutaient parmi les nobles et étaient formés pendant un temps d'étude très long.

Le recrutement se faisait parmi les jeunes de grande famille, qui venaient aux druides soit de leur propre initiative, soit sur le conseil de leurs parents. [...] La durée du noviciat était fort longue, pouvant aller jusqu'à vingt ans ¹³⁹.

Apprendre chez les Celtes était réservé aux fils et l'enseignement s'adressait aux jeunes de grandes familles uniquement, afin de devenir druides. Mais la formation était difficile et très sélective. On venait aussi pour écouter les druides et s'instruire. *La plupart des fils de grande famille se faisaient leurs auditeurs, pour un temps plus ou moins long* ¹⁴⁰.

L'instruction de la jeunesse était l'une des prérogatives des druides. Ce souci de l'éducation des jeunes gens constitue l'un des traits les plus originaux de la civilisation gauloise. [...] Les nobles seuls étaient autorisés à recevoir l'enseignement ¹⁴¹.

Les jeunes vivaient et apprenaient au contact du maître *qui ne faisait pas vraiment école* ¹⁴².

Les matières d'enseignement étaient très étendues et dépendaient des connaissances que les druides pouvaient dispenser dans tous les domaines. Ils étaient polyvalents.

Aussi le programme de l'enseignement était-il fort éclectique. Il comprenait avant tout une théologie, une métaphysique et une morale, mais aussi l'astronomie, la physique, l'histoire naturelle ¹⁴³.

Il faut également ajouter l'apprentissage de très longs poèmes, de récits, de chants lyriques... Il s'agissait d'un apprentissage par cœur.

¹³⁸ Malet et Isaac, *op.cit.*, p. 85

¹³⁹ Émile Thevenot, *Histoire des Gaulois*, Vendôme, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 6^{ème} édition, 1976, 1^{ère} édition 1946, p. 25

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 88

¹⁴¹ *Ibidem*

¹⁴² *Ibidem*

¹⁴³ *Ibidem*, p. 88-89

*De grands poèmes décrivent la vie spirituelle et transmettent les croyances. Ils ne sont pas rédigés, de peur d'être profanés par les indigènes. Les druides connaissent par cœur ces textes sacrés, et les transmettent de génération en génération*¹⁴⁴.

Mais, de leurs œuvres volumineuses, pas un vers n'est parvenu jusqu'à nous¹⁴⁵.

Apprendre se faisait par la transmission orale essentiellement. Chez les Celtes, les druides étaient considérés comme des savants, des personnages importants, indispensables, des gardiens de la tradition, des garants du savoir qu'ils ne diffusaient qu'auprès de certains jeunes et de façon purement orale. Leurs savoirs ne s'écrivaient jamais. Ils enseignaient dans les forêts qui étaient leur sanctuaire. Tout ce qui avait un caractère sacré : leurs rituels liés à la tradition, leurs cérémonies, se transmettaient de bouche à oreille, de mémoire en mémoire. Seules subsistent quelques traces écrites pour les échanges commerciaux.

*L'écriture n'était pas employée pour fixer et transmettre des œuvres d'imagination. Les Gaulois ont complètement ignoré la littérature écrite*¹⁴⁶.

L'arrivée des Romains fut à l'origine de la décadence rapide des Celtes (II^e siècle avant J.C. – I^{er} siècle après J.C.). Le druidisme sera interdit par Rome au I^{er} siècle de notre ère.

*L'État romain, d'une armature infiniment plus puissante, leur enleva très tôt leur autonomie. C'est donc une histoire inachevée que celle des Celtes de Gaule*¹⁴⁷.

Puis, au Moyen-Âge, la Gaule va être ravagée par l'invasion de divers peuples.

La poussée des Huns vers l'Occident - ce peuple de nomades venus de Sibérie – va jouer un rôle décisif dans le déclenchement des grandes invasions.

Pendant le **Haut Moyen-Âge**, du V^e au VIII^e siècle plus particulièrement, sous l'emprise de multiples facteurs (fuite devant d'autres envahisseurs, causes économiques, démographiques, conditions climatiques difficiles, attirance vers la richesse romaine...), différentes populations vont déferler en vagues successives sur l'Empire romain. Celui-ci n'était plus en mesure de résister aux vagues de Barbares qui menaçaient ses frontières du Nord et de l'Est. Les rives de l'Empire ou frontières fortifiées appelées le *limes*, qui protégeaient le monde romain contre les envahisseurs, étant devenues poreuses, étaient impossible à surveiller.

On parle alors de Grandes Invasions qui vont se succéder pendant plusieurs siècles :

Les Invasions Germaniques, aux V^e et VI^e siècles, détruisirent la domination romaine en Occident. La Gaule, l'Espagne, l'Italie même furent envahies ; l'Empire romain ne subsista plus qu'en Orient (jusqu'en 1453) sous le nom d'Empire byzantin (du nom de sa capitale, Byzance = Constantinople). Les plus connus des envahisseurs sont les Goths (Wisigoths et Ostrogoths), les Burgondes (qui ont donné leur nom à la Bourgogne), les Vandales (dont

¹⁴⁴ Pierre Miquel, *Histoire de la France*, Tome 1, Des Gaulois à Napoléon, Verviers (Belgique), Nouvelles Éditions Marabout, Collection Marabout Université, Librairie Arthème Fayard, 1976, p. 28

¹⁴⁵ Émile Thevenot, *op.cit.*, p. 85

¹⁴⁶ Ibidem

¹⁴⁷ Ibidem, p. 19

le nom évoque encore l'esprit de destruction), les Francs (qui firent de la Gaule la France) et les Angles qui donnèrent leur nom au sud de la Grande-Bretagne (Angleterre) ¹⁴⁸.

Devant la pression des Huns, les Romains ne pouvaient plus empêcher l'installation des tribus barbares dans toute la Gaule ¹⁴⁹.

Ces invasions vont entraîner la dislocation de l'Empire romain d'Occident et sa chute. Elles mettront fin à la domination romaine.

Presque toute la Gaule était alors au pouvoir des Barbares. C'était l'aboutissement d'un processus lent et complexe.

Il est à noter que le mot « *Barbares* » n'a ici aucun sens péjoratif.

Les Grecs avaient désigné sous le nom de Barbares tous les peuples étrangers à leur langue et à leur civilisation. Les Romains, à leur tour, appliquèrent ce nom à tout ce qui vivait hors de la civilisation gréco-latine ¹⁵⁰.

Il s'agissait de peuples qui ne faisaient pas partie de l'Empire romain. C'était la *non-appartenance* à la « *romanité* » ¹⁵¹.

Ce monde nouveau, très morcelé, va ensuite s'organiser. Autochtones et envahisseurs vont coexister, cohabiter.

Les Francs installés au nord de la Gaule aux V^e et VI^e siècles, vont unifier le pays sous le joug de Clovis I^{er}. Ils seront maîtres de presque toute la Gaule. Clovis deviendra roi de toutes les tribus franques et gouvernera de 481 à 511, sous la dynastie des Mérovingiens. Paris sera choisie comme capitale.

Mais un fait antérieur, particulièrement intéressant et important, va permettre d'expliquer la suite des événements.

C'est sous le règne de l'empereur romain Auguste (27 av. J.C., 14 apr. J. C.) que *Jésus* naquit en Palestine, à Bethléem.

L'Évangile ou « bonne nouvelle » annoncée par Jésus, c'est que Dieu l'a envoyé sur terre pour sauver les hommes. Il est le Sauveur, le Fils de Dieu, le Messie - en grec Christ – annoncé par les prophètes. La croyance en Jésus - Christ Fils de Dieu et Sauveur des hommes sera le fondement de la religion nouvelle ¹⁵².

Une nouvelle religion vit le jour : le christianisme. Ce culte monothéiste, devint une religion différente de toutes les autres. Après la mort de Jésus, ses disciples, les chrétiens, seront les missionnaires du christianisme. Ils s'adresseront surtout aux païens - ces hommes qui croient en

¹⁴⁸ <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9804747t/f2.image.r=les%20grandes%20invasions> , [consulté le 10/05/2019], p. 2 - 3

¹⁴⁹ Pour une carte détaillée concernant les invasions en Gaule, se reporter à : http://www.ac-grenoble.fr/ecole/peyrins/nsite/IMG/pdf/Les_invasions_barbares.pdf [consulté le 11/05/2019]

¹⁵⁰ Grand Mémento Encyclopédique Larousse, Tome 1, *op.cit.*, p. 214

¹⁵¹ Jean-Marc Albert, *op.cit.*, p. 22

¹⁵² Malet et Isaac, *op.cit.*, p. 82

une religion polythéiste - afin de les convertir. Les chrétiens refusant de rendre un culte aux dieux officiels de Rome, seront persécutés, poursuivis, importunés. Malgré cela, leur nombre ne cessera d'augmenter et le christianisme se propagera rapidement dans différents milieux de la population, jusque dans les campagnes.

Le cheminement de la religion nouvelle fut à la campagne, lent, mais sûr¹⁵³. Cependant on trouvait aussi des chrétiens parmi les riches¹⁵⁴.

Au III^e siècle, le christianisme avait fait de grands progrès.

Les communautés de chrétiens ou « Église » (*le mot grec « ecclésia » signifie assemblée*)¹⁵⁵ avaient à leur tête un évêque assisté de prêtres et de diacres.

C'est à ce moment-là que, dès son arrivée au pouvoir, l'empereur romain Constantin (empereur de 306 à 337) prit parti en faveur du christianisme et proclama l'édit de Milan (313)¹⁵⁶ qui établit la liberté religieuse et permit à chacun de pratiquer la religion de son choix. Il permit donc aux chrétiens de célébrer publiquement leur culte. L'église chrétienne fut le principal bénéficiaire de cette liberté. Le christianisme devint alors religion d'État, seule religion officielle de l'Empire romain.

Le christianisme va triompher contre le paganisme, le polythéisme, à la fin du IV^e siècle, prendre une place grandissante puis se répandre en Europe Occidentale.

Églises, couvents et monastères apparurent.

À la fin du V^e siècle, c'est l'importance accrue du christianisme qui a poussé Clovis I^{er} à adopter la loi du Christ et à se convertir à la religion catholique afin de compter sur l'aide de l'église, sur le soutien et l'appui du clergé très influent, pour dominer la Gaule. Mais, soulignent Anne-Marie Helvétius et Jean-Michel Matz, si Clovis se convertit à la religion chrétienne, *ce n'est pas tant par conviction profonde que pour des raisons politiques*¹⁵⁷.

Il se fera baptiser à Reims, par l'évêque Saint Rémi, avec ses guerriers païens et sa conversion aura une importance politique exceptionnelle.

*Clovis compris vite l'intérêt qu'il y avait pour lui à se déclarer en faveur des catholiques : avec l'appui des évêques il était sûr de dominer la Gaule. [...] Les éclatants succès de Clovis s'expliquent surtout par l'appui que lui prêtèrent les catholiques. Encore païen, il avait épousé une princesse catholique, Clotilde, puis, avec toute sa tribu, s'était converti au catholicisme : vers 500 l'évêque saint Rémi l'avait baptisé à Reims. Sa campagne contre les Wisigoths ariens prit ainsi l'aspect d'une croisade en faveur du catholicisme*¹⁵⁸.

¹⁵³ Pierre Miquel, *op.cit.*, p. 47

¹⁵⁴ Malet et Isaac, *op.cit.*, p. 84

¹⁵⁵ Ibidem, p. 83

¹⁵⁶ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 11

¹⁵⁷ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *Église et société au Moyen-Âge, V^e-XV^e siècle*, Paris, Hachette, sous la dir. de Michel Balard, 2008, p. 21

¹⁵⁸ Malet et Isaac, *op.cit.*, p. 101

Ainsi les Francs devenus catholiques, furent soutenus par le pape.

À une époque d'instabilité, d'insécurité, d'anarchie, de famine, Clovis et les Francs furent considérés, par la population gallo-romaine, comme des libérateurs, des défenseurs, des protecteurs contre de nouveaux assaillants et non plus comme des envahisseurs. Les Francs s'appuyaient donc sur l'église de Rome et réciproquement.

Les païens comprirent tout l'intérêt qu'ils avaient à se conformer à la religion chrétienne. Les conversions se multiplièrent et l'on assista à un grand changement. La foi s'étendit, grandit et engendra de nouveaux chrétiens dans tout l'empire.

Les succès remportés par Clovis renforcèrent les relations avec l'église. *Dès lors, étroite fut l'alliance entre lui et l'église* ¹⁵⁹.

Mais, à la mort de Clovis, en 511, le pays connut une période difficile avec une suite de rivalités sanglantes et l'absence d'un pouvoir politique fort.

La religion catholique va dominer et permettre au pays de resurgir car, *en Occident, à l'exception de la structure ecclésiastique, c'était le chaos* ¹⁶⁰. Les écoles étaient désorganisées mais la spiritualité avait une certaine influence. Un enseignement nouveau allait peu à peu se mettre en place.

La civilisation était en pleine décadence.

La civilisation est en recul. [...] Les écoles sont de plus en plus rares. Elles dépendent de l'évêque ou d'un couvent, car les membres du clergé sont les seuls maintenant à savoir lire et écrire ¹⁶¹.

Les invasions barbares et la chute de l'empire romain qui a suivi ont eu des répercussions sur l'éducation, sur les écoles en particulier. Celles-ci étaient devenues pratiquement inexistantes.

Seule l'église demeure capable de maintenir des écoles ouvertes, toujours majoritairement pour une élite sociale ¹⁶².

L'expansion du christianisme s'accéléra. La vie monastique se développa, s'étendit.

L'expansion monacale coïncida avec les époques les plus sévères du Moyen-Âge. [...] Elle fut favorisée à certains égards par la rudesse de la société ¹⁶³.

L'église était partout présente dans la vie quotidienne au Moyen-Âge.

L'église se trouve partout : après avoir aidé et soutenu les populations au cours des invasions, les évêques deviennent, dans leurs diocèses qui perpétuent le cadre de la cité

¹⁵⁹ Grand Mémento Encyclopédique Larousse, Tome 1, *op.cit.*, p. 217

¹⁶⁰ Jean-Claude Barreau, *Toute l'histoire de France*, Paris, Éditions du toucan, 2011, p. 49

¹⁶¹ Malet et Isaac, *op.cit.*, p. 105

¹⁶² <http://www.formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf>, p. 21 [consulté le 19/05/2019]

¹⁶³ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 10

romaine, les véritables chefs, non seulement spirituels, mais aussi temporels. [...] Peu à peu, la ville a comme fonction essentielle d'être un centre de vie religieuse ¹⁶⁴.

Dès lors, la religion chrétienne va lentement continuer son œuvre, se développer, s'enraciner, accroître son pouvoir, exercer une influence considérable, et tout va découler de cette nouvelle configuration.

La disparition de l'Empire d'Occident contribue à accroître le prestige et l'autorité de l'évêque de Rome et de l'église. Celle-ci s'apprête à réaliser l'unité morale de la société médiévale et à lui donner ses institutions éducatives ¹⁶⁵.

Les écoles chrétiennes vont progressivement remplacer les écoles antiques découpées selon le schéma : primaire, secondaire, supérieur.

L'église était considérée comme une organisation relativement stable et elle était structurée.

Les fondations de monastères se multiplièrent dans les villes puis dans les campagnes.

Après les villes, les campagnes sont bientôt, à leur tour, peuplées de communautés monastiques dont les fonctions politiques, économiques, sociales et culturelles ne cessent de se développer. Centres de rayonnement ruraux, les monastères contribuent ainsi activement à la christianisation des campagnes ¹⁶⁶.

L'essor du monachisme occidental accélère la conversion des campagnes ¹⁶⁷.

Les moines étaient très actifs dans les monastères qui se transformèrent en lieux de culture, de recueil de savoirs, de conservation de manuscrits, de fabrication et de diffusion de livres ; des lieux d'échange, de formation... À l'écart du monde, ces moines disposaient de temps pour se cultiver, écrire et surtout recopier des manuscrits issus de la culture antique.

Lieu de prière, le monastère est aussi un lieu de culture. On y trouve souvent une bibliothèque, plus ou moins riche, ainsi qu'un scriptorium ou atelier d'écriture dans lequel les manuscrits sont fabriqués, copiés et même parfois, à partir du VII^e siècle, enluminés. [...] Le monastère est donc le lieu, par excellence, de la transmission du savoir : les livres y circulent et s'y échangent ; les riches laïcs peuvent également y passer commande ¹⁶⁸.

Les monastères, étant ainsi en possession de nombreux documents, deviendront, par la suite, des lieux d'éducation destinés à former les futurs moines. L'église du Moyen-Âge avait une place très importante. Elle avait un rôle social, un rôle en matière d'éducation notamment.

En conséquence, les monastères sont aussi souvent dotés d'une école, au moins destinée à l'éducation des futurs moines. Ceux-ci peuvent être très jeunes, car les familles aristocratiques décident parfois de consacrer à Dieu l'un de leurs enfants, offert au monastère comme oblat ¹⁶⁹.

¹⁶⁴ Balard, Genet, Rouche, *op.cit.*, p. 35

¹⁶⁵ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 11

¹⁶⁶ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 35

¹⁶⁷ Jean-Marc Albert, *op.cit.*, p. 22

¹⁶⁸ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 42

¹⁶⁹ Ibidem

Les oblates étaient des enfants « offerts » à une abbaye par leurs parents¹⁷⁰ afin d'être consacrés à Dieu. C'était, parfois, une façon d'échapper à de mauvaises conditions de vie. C'était la voie du salut pour l'enfant mais aussi pour ses parents : ce "don" permettant le salut de l'enfant et celui de sa famille¹⁷¹.

L'éducation de ces oblates commence alors par l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du chant, avant de se poursuivre par les Écritures saintes et les arts libéraux¹⁷².

Apprendre, pendant le Haut Moyen-Âge, se faisait donc dans des structures très spéciales : les monastères, sous l'autorité des moines qui organisaient cet enseignement de façon graduelle et structurée en y incluant, en premier lieu, une éducation religieuse en vue de former les futurs missionnaires qui iront évangéliser le pays.

Dès le VI^e siècle, dans ce monde en pleine mutation, déstabilisé et détruit par les différentes invasions, les chrétiens vont bouleverser les habitudes scolaires, dessiner le profil de l'éducation, fonder les premières écoles avec un esprit différent et novateur. Trois types d'écoles ecclésiastiques vont être créés où se mêleront des apprentissages religieux et classiques¹⁷³: les écoles monastiques ou claustrales, les écoles épiscopales ou cathédrales, les écoles presbytérales ou paroissiales. Ainsi va apparaître une nouvelle forme d'éducation et d'enseignement et un réseau d'écoles différent va se mettre en place progressivement. C'est l'entrée de l'Église dans l'éducation. Elle y jouera un rôle fondamental et son influence sera incontestable.

Apprendre les bases était nécessaire : la lecture, l'écriture, la grammaire et le chant liturgique principalement. L'alphabétisation était indispensable pour pouvoir lire les écrits religieux et avoir accès aux textes liturgiques. Les règles monastiques imposaient la lecture des textes sacrés. Elles rappellent toutes *qu'un jeune moine doit apprendre à lire en commençant par le psautier. Possédant par cœur son psautier, le moine est invité à lire personnellement et à voix basse (lectio tacita), pendant plusieurs heures de la journée¹⁷⁴.*

À cette époque, savoir par cœur, c'est savoir¹⁷⁵.

C'était le début des écoles chrétiennes. L'enseignement se faisait sous la conduite de l'écolâtre ou maître d'école.

Les écoles monastiques ou claustrales, rattachées à un monastère, seront d'abord créées en Orient, dès le IV^e siècle, pour permettre à des enfants d'entrer dans les ordres. Elles arriveront en Gaule au VI^e siècle et auront le même but.

¹⁷⁰ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *Éducation et cultures dans l'Occident chrétien. Du début du douzième au milieu du quinzième*, Paris, Éditions Messene, 1998, p. 33

¹⁷¹ <https://www.templedeparis.fr/actualite/C3%A9s-1/expositions/l-C3%A9cole-au-moyen-C3%A2ge/> [consulté le 22/05/2019]

¹⁷² Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 42

¹⁷³ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 13-14

¹⁷⁴ Pierre Riché, Jacques Verger, *Des nains sur les épaules des géants. Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Paris, Éditions Tallandier, 2006, p. 25

¹⁷⁵ Pierre Riché, *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen-Âge. Fin du V^e siècle- milieu du XI^e siècle*, Paris, Picard Éditeur, 1989, p. 218

Les écoles épiscopales ou cathédrales seront créées près des cathédrales, à la même époque et enseigneront le chant choral sacré. Elles étaient destinées à une formation afin de servir l'église mais accueillait aussi des jeunes qui ne se destinaient pas à la religion ¹⁷⁶.

Les écoles presbytérales ou paroissiales seront créées au VI^e siècle, à la suite du Concile de Vaison en 529. Ce Concile qui s'était tenu à Vaison, ville épiscopale de la Drôme, en Provence, demandait aux prêtres de prendre en charge des garçons afin de leur apprendre la culture chrétienne et d'être capables de leur succéder un jour. Il prescrivait « *à tous les prêtres chargés de paroisse de recevoir chez eux, en qualité de lecteurs, des jeunes gens, afin de les élever chrétiennement, de leur apprendre les psaumes et les leçons de l'Écriture, et toute la foi du Seigneur, de façon à pouvoir se préparer parmi eux de dignes successeurs.* » ¹⁷⁷

Apprendre s'adressait aux jeunes, comme nous l'avons vu précédemment. Mais, uniquement aux jeunes de sexe masculin, vers l'âge de sept ans, et pouvait se faire dans des écoles différentes. Le but étant toujours le même : former ces jeunes en vue d'entrer dans une profession ecclésiastique, en vue de devenir membre du clergé. Une nouvelle éducation transformée par le christianisme, s'était mise en place avec une pédagogie chrétienne.

Comme on le voit, ces différentes catégories d'établissements tiennent surtout lieu d'écoles professionnelles, consacrées à la formation des moines et des clercs ¹⁷⁸.

Mais, l'éducation chrétienne était élitiste. Au niveau élémentaire, elle visait à favoriser et à former une élite et apprendre consistait à savoir lire, écrire, compter et chanter en langue latine. *Dans tout l'Occident, la langue de la culture est le latin* ¹⁷⁹. Il fallait aussi savoir réciter par cœur le psautier contenant les cantiques et les chants sacrés. C'était un moyen de faire travailler sa mémoire. La prédication des prêtres ou propagande par le discours, complétait la culture chrétienne des futurs moines.

Ces écoles étant devenues les seules à dispenser un savoir, cet enseignement va peu à peu s'ouvrir à d'autres apprenants sans but religieux : *la disparition des écoles antiques conduit les établissements chrétiens à admettre des enfants qui ne se destinent pas à l'État ecclésiastique*¹⁸⁰.

L'apprentissage concernait les jeunes issus de l'aristocratie et était réservé aux enfants de la noblesse. Il avait pour but premier de les former pour devenir moines. Cependant, cet enseignement pouvait également s'adresser à ceux qui ne désiraient pas embrasser la carrière de moine mais avoir une « *bonne éducation* ».

Les enfants des puissants laïcs sont parfois confiés au monastère dans le seul but d'y recevoir une bonne éducation, même sans vocation monastique. Ainsi Charles Martel envoya-t-il son fils Pépin, le futur roi Pépin III, à l'école au monastère de Saint Denis ¹⁸¹.

¹⁷⁶ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2265>
[consulté le 22/05/2019]

¹⁷⁷ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 14

¹⁷⁸ Ibidem

¹⁷⁹ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 54

¹⁸⁰ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 14

¹⁸¹ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 42

Ainsi, l'école ne sera plus uniquement considérée sous une forme professionnalisante, réservée à former les jeunes en vue d'entrer dans les ordres religieux, mais va s'ouvrir aussi aux laïcs dans un besoin d'instruction devenu nécessaire désormais.

Apprendre pour avoir un avenir religieux mais aussi apprendre pour s'instruire : c'était un point de vue nouveau à cette époque (désir de culture, soif d'apprendre, renouvellement des savoirs, nouvelle vision de la société...).

En 751, Pépin le Bref, fils de Charles Martel, devint roi des Francs. C'était le début de la civilisation carolingienne. Puis, ce fut le règne de Charlemagne, fils de Pépin le Bref. Il régnera de 771 à 814, poursuivra la politique expansionniste de son père et lancera des expéditions militaires pour étendre ses territoires.

Charlemagne, protecteur de l'église, veillait au développement du christianisme. Il avait la foi, le respect de la religion, et contraignit les peuples vaincus à se convertir. Il voulait voir se développer les croyances et la religion chrétienne se propager. Il sera couronné par le pape, empereur d'Occident, en l'an 800.

Le christianisme était pour lui le ciment de l'Europe nouvelle. [...] Charlemagne menait sur toutes les frontières le combat de la catholicité. [...] Charles fit copier les textes sacrés dans toute la chrétienté, créant des écoles près des cathédrales et dans les monastères ¹⁸².

Apprendre était primordial pour Charlemagne : lire, écrire, compter et chanter étant considérés comme la base de l'enseignement élémentaire. Le latin était également indispensable pour connaître la Bible et prier Dieu. Il croyait au progrès par les lettres, les arts et les sciences : il était intéressé par de nombreuses disciplines : le latin, le grec, la philosophie, l'astronomie, le calcul... et savait s'entourer de gens de lettres. Il avait une *grande curiosité intellectuelle* ¹⁸³. Mais, selon Jacques Le Goff : *il ne faudrait pas exagérer sa culture. Il avait de la difficulté à reconnaître les lettres de l'alphabet, n'écrivait pas et ne connaissait que peu de latin. [...] Il pensait que le savoir, l'instruction, était une manifestation et un instrument de pouvoir nécessaire* ¹⁸⁴. Cependant Bernard Merdrignac nous dit : *Charlemagne était parfaitement bilingue (et même trop bavard en latin !)* ¹⁸⁵.

Charlemagne avait voulu le renouveau des écoles, le renouveau intellectuel.

Après avoir christianisé l'Europe, il instaure une même législation sur tout le territoire et est à l'origine d'un véritable renouveau culturel ¹⁸⁶.

Ses ordres s'exprimaient par des ordonnances appelées des capitulaires. Il souhaitait réformer l'école, lui donner un nouvel élan, inciter les parents à scolariser leurs enfants et faire revivre l'enseignement. Il légiféra en matière scolaire et promulgua un capitulaire, en 789, intitulé *Admonitio generalis* (avertissement général) ou vaste programme de réformes, par lequel il

¹⁸² Pierre Miquel, *op.cit.*, p. 62

¹⁸³ Jacques Paul, *Histoire intellectuelle de l'Occident médiéval*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 94

¹⁸⁴ Jacques Le Goff, *L'Europe est-elle née au Moyen-Âge ?* Paris, Seuil, 2003, p. 55

¹⁸⁵ Hervé Martin, Bernard Merdrignac, *Culture et société dans l'Occident médiéval*, Paris, OPHRYS, 1999, p. 124

¹⁸⁶ Anne Pouget, *Histoire du Moyen-Âge*, Paris, Éditions de Vecchi S.A., 2004, p. 34

ordonnait qu'il y ait des écoles dans les évêchés, les monastères, les paroisses, pour l'instruction des garçons. *Il expose un programme d'enseignement pour toutes les écoles cathédrales et monastiques* ¹⁸⁷. Au chapitre 72, il précise : *Nous voulons que des écoles soient créées pour apprendre à lire aux enfants* ¹⁸⁸.

Les motivations de cette mesure sont explicites :

Que dans chaque évêché, dans chaque monastère, on enseigne les psaumes, les notes, le chant, le calcul, la grammaire, et que l'on ait des livres soigneusement corrigés. Car souvent les gens qui veulent prier Dieu le prient mal à cause des livres incorrects qu'ils ont dans les mains ¹⁸⁹.

Pour Charlemagne, apprendre devait aussi s'adresser aux enfants du peuple :

Que dans chaque village et chaque bourg les prêtres tiennent une école. Si quelques fidèles leur confient des enfants pour apprendre les lettres qu'ils ne refusent pas de les recevoir et de les instruire en le faisant en toute charité ¹⁹⁰.

En ce qui concernait l'instruction des filles, *Eginhard nous dit que Charlemagne : « voulut que ses enfants, les garçons comme les filles, fussent d'abord initiés aux arts libéraux »*¹⁹¹.

Apprendre au niveau élémentaire consistait à apprendre à lire (les lettres, les syllabes, les consonnes, les mots, les phrases), en utilisant le psautier, ou recueil de chants sacrés ou de cantiques des chrétiens, contenus dans la Bible :

Le psautier est, depuis l'Antiquité, pour les clercs, les moines comme pour les laïcs le livre de lecture élémentaire ¹⁹².

Les psautiers sont recopiés à des milliers d'exemplaires et sont utilisés et pour l'office, et pour l'école ¹⁹³. *Le premier livre de lecture est le psautier. Les élèves doivent y reconnaître les lettres et les syllabes. Ils doivent aussi l'apprendre par cœur* ¹⁹⁴.

Les apprentissages se faisaient en récitant des lettres, des mots, des phrases, des textes latins lus et étudiés, des dialogues, des questions-réponses, de manière rituelle et monotone, selon des règles traditionnelles, jusqu'au « par cœur » et devait être retenus de cette façon. Les mots, les textes, s'emmagasinaient ainsi dans la mémoire et permettaient à l'élève d'apprendre à parler latin.

Lire les auteurs et retenir par cœur des passages choisis est l'exercice le plus profitable ¹⁹⁵.

¹⁸⁷ Hervé Martin, Bernard Merdrignac, *op.cit.*, p. 110

¹⁸⁸ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 32

¹⁸⁹ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 72

¹⁹⁰ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 33

¹⁹¹ Pierre Riché, *op.cit.*, p. 295

¹⁹² Ibidem, p. 298

¹⁹³ Ibidem, p. 223

¹⁹⁴ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 16

¹⁹⁵ Pierre Riché, *op.cit.*, p. 254

La culture du Haut Moyen-Âge est une culture que l'on pourrait appeler psalmodique ¹⁹⁶.

Le garçon répète les versets des psaumes en se balançant et en chantonnant jusqu'à ce qu'ils soient gravés dans sa mémoire. Pour mieux les retenir, il peut inscrire les versets sur sa tablette ¹⁹⁷.

Deux prières fondamentales étaient également utilisées : le *Pater Noster* et l'*Ave Maria*. Elles étaient souvent écrites sur la tablette et récitées par cœur. Elles avaient l'avantage d'être brèves et de comporter, l'une comme l'autre, toutes les lettres de l'alphabet ¹⁹⁸.

Il faut aussi apprendre à écrire : *Remarquons que tous les élèves ne savaient pas écrire, à l'exemple de Charlemagne lui-même qui, nous dit Eginhard, s'exerçait la nuit sur des tablettes, mais n'y arrivait pas car il s'y était pris trop tard* ¹⁹⁹. Il faut apprendre le calcul à l'aide du comput digital ²⁰⁰.

Pour cet apprentissage, l'enfant se servait de sa main qui était considéré comme un outil.

Pour tout ce programme scolaire, l'outil fondamental est la main. Celle-ci sert à la fois à connaître son alphabet, à mémoriser les prières (les dix commandements), à compter (méthode du comput digital qui permet de compter jusqu'à un million), à chanter (à chaque phalange de la main gauche correspond une note) et même à connaître les fêtes du calendrier ²⁰¹.

L'enfant doit aussi connaître la langue latine et doit apprendre à parler en latin :

L'écolier a très tôt une première connaissance de cette langue étrangère, puisqu'il apprend à lire dans le psautier latin. Il doit s'habituer à parler en latin avec le professeur et même avec ses camarades, ce qu'il ne fait pas de lui-même ²⁰².

Apprendre le latin est une chose, le parler couramment est autre chose ²⁰³. Ainsi, le latin est redevenu un instrument de communication entre les hommes cultivés de l'Occident²⁰⁴. Charlemagne rétablit l'utilisation du latin comme langue officielle ²⁰⁵.

Il faut, en dernier lieu, apprendre à chanter pour suivre l'office.

L'apprentissage dans une classe médiévale a été rapporté par P. Sicard dans son ouvrage *Hugues de Saint-Victor et son école*, cité par J.P. Arrignon et S. Curveiller. Il y fait mention de la

¹⁹⁶ Ibidem, p. 224

¹⁹⁷ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 46

¹⁹⁸ Arsenio et Chiara Frugonie, *Une journée au Moyen-Âge*, traduit de l'Italien par Lucien d'Azay, Paris, société d'édition Belles Lettres, 2^{ème} tirage 2014, 1^{ère} édition 2013, collection dirigée par Michel Desgranges, Pierre Vidal-Naquet et Alain Boureau, p. 194

¹⁹⁹ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 47

²⁰⁰ Pour une illustration du comput digital, se référer à Pierre Riché et Jacques Verger, *op.cit.*, p. 256-257

²⁰¹ <https://www.templedeparis.fr/actualit%C3%A9s-1/expositions/l-%C3%A9cole-au-moyen-%C3%A2ge/> [consulté le 19/06/2019]

²⁰² Pierre Riché, *op.cit.*, p. 228

²⁰³ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 46

²⁰⁴ Ibidem, p. 55

²⁰⁵ Anne Pouget, *op.cit.*, p. 34

lecture, de l'écriture, du calcul, du chant, mais aussi d'astronomie, de botanique...et souligne l'âge des apprenants :

Je vois une classe d'élèves. Il y a beaucoup de monde, et j'y remarque les différents âges de l'homme : enfants, adolescents jeunes gens et vieillards ; leurs études, elles aussi sont différentes ²⁰⁶.

Apprendre au niveau secondaire consistait essentiellement à étudier la grammaire à l'aide de la lecture des textes classiques, à se familiariser avec les règles de la rhétorique et de la dialectique. A cela s'ajoutait l'étude de l'arithmétique et des sciences.

Charlemagne créa l'École du Palais, à Aix la Chapelle (actuellement ville Allemande), un établissement destiné à l'enseignement secondaire et supérieur pour des jeunes gens de l'aristocratie. Il avait fait d'Aix la Chapelle un centre intellectuel et la capitale de l'Empire.

*L'École du Palais se présente, en fait, comme une sorte d'Académie ambulante où de jeunes nobles, ayant reçu, dans une école épiscopale ou au moyen du préceptorat, une instruction assez poussée, viennent enrichir leur culture auprès de maîtres prestigieux*²⁰⁷.

L'œuvre de Charlemagne fut ici capitale. [...] Dans les vingt dernières années du VIII^e siècle, un immense effort fut accompli ²⁰⁸.

Cette école dispensait un enseignement suivant un parcours académique appelé le *septivium* ou apprentissage des sept arts libéraux constitué par le *trivium* (arts philosophiques et logiques) et le *quadrivium* (arts des nombres) ²⁰⁹.

Apprendre consistait à étudier d'abord les trois premiers sujets, plutôt littéraires : la grammaire (littérature), la rhétorique (l'éloquence), la logique, au niveau du *trivium* ; puis, l'étude portait sur un ensemble de cours plus scientifiques comprenant quatre autres sujets : l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique, au niveau supérieur, le *quadrivium* ²¹⁰. Ce sont les sept arts libéraux. De ces deux cycles, *le premier porte sur l'art du discours, le second sur les réalités à mesurer et à compter* ²¹¹. *Aux quatre disciplines du quadrivium, il faut ajouter la médecine* ²¹².

²⁰⁶ Jean-Pierre Arrignon, Stéphane Curveiller, and all, *L'Occident chrétien (XII^e-XV^e siècle) : Éducation et cultures*, Paris, ellipses, 1999, p. 16

²⁰⁷ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 17

²⁰⁸ Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 69

²⁰⁹ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 17

²¹⁰ Des représentations des sept arts libéraux peuvent être visibles sur certains monuments, sur des cathédrales notamment : sur celles de Chartres, de Laon, de Sens... Pour la cathédrale de Chartres, se référer à : Jean-Pierre Arrignon, Stéphane Curveiller, and all, *op.cit.*, p 58-59-60. *Les monuments des XII^e et XIII^e siècles représentent fréquemment les sept arts libéraux.*

<http://patrimoine-de-france.com/references/arts-liberaux.php> [consulté le 23/05/2019]

²¹¹ Colette Beaune, *Éducation et cultures. Du début du XII^e siècle au milieu du XV^e siècle*, collection Regards sur l'Histoire, Histoire médiévale, sous la direction de Jean-Louis Biget, Condé-sur-Noireau, Éditions SEDES, 1999, p. 85

²¹² Pierre Riché, *op.cit.*, p. 276

*Cette classification subsista pendant tout le Moyen-Âge*²¹³.

Mais, dans ces écoles, la discipline était de rigueur et elle s'accompagnait de châtiments corporels qui faisaient partie de l'enseignement médiéval.

*La discipline admettait non seulement l'usage, mais même l'excellence de châtiments corporels que le portier était généralement chargé de dispenser*²¹⁴.

*La sévérité est de mise. Comme le dit le jeune Guibert : « Je devais me soumettre au harcèlement de l'étude. »*²¹⁵

Avec le renouveau dans l'apprentissage et des parcours d'enseignement plus précis, on assistait à une véritable renaissance culturelle et on parle de *Renaissance carolingienne*²¹⁶. Cependant celle-ci fut arrêtée par de nouvelles invasions.

Après la mort de Charlemagne, en 814, des difficultés de succession et des luttes continuelles affaiblirent le pays. Puis, ce seront trois nouveaux envahisseurs qui s'abattront sur l'Europe occidentale : les Normands (Vikings), les Hongrois, les Arabes.

En 987, Hugues Capet deviendra roi des Francs. C'est le début de la troisième dynastie, celle des Capétiens, qui règnera pendant des siècles.

Au cours du **Moyen-Âge « classique »** (XI^e - XIII^e siècles), une nouvelle renaissance sera visible dans tous les domaines, dans celui de l'éducation en particulier.

*Le XII^e siècle vit une renaissance générale des études*²¹⁷.

Malgré une période d'instabilité, à la fin du Haut Moyen-Âge, le mouvement intellectuel, appelé Renaissance carolingienne, va reprendre de la vigueur sur des bases construites précédemment, se poursuivra et s'amplifiera en ce qui concerne l'instruction.

*Grâce aux institutions établies et à l'équipement culturel mis en place les bases de la culture européenne sont fondées et le sont solidement. La crise de l'Empire, les nouvelles invasions qui débutent dès le milieu du IX^e siècle n'arriveront pas à détruire l'édifice construit par les rois, les clercs et les moines*²¹⁸.

Une vague d'expansion économique, une croissance démographique, l'essor des villes, une stabilité politique... entraîneront un renouveau (intellectuel en particulier) qui, par voie de conséquence, se répercutera sur l'école et l'enseignement, dans un cadre différent. Ce sera une

²¹³ Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 35

²¹⁴ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 85

²¹⁵ Jean Verdon, *La vie quotidienne au Moyen-Âge*, Paris, Perrin, 2015, p. 41

²¹⁶ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 16

²¹⁷ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 84

²¹⁸ Pierre Riché, *op.cit.*, p. 117-118

période plus stable et plus organisée, une période de mutation dans la vie intellectuelle. Le XIII^e siècle apparaît comme *un siècle d'ordre et de puissance* ²¹⁹.

L'Europe occidentale se reconstruisait à partir de l'héritage carolingien ²²⁰.

Les écoles épiscopales ou cathédrales principalement, prirent de l'ampleur, se développèrent dans des lieux spécifiques, notamment dans certaines villes, et se spécialisèrent dans des branches plus particulières de l'enseignement, dans des domaines plus précis : la grammaire, la rhétorique, le droit, la médecine. Le contenu de l'enseignement s'était modifié, ordonné, codifié et l'encadrement s'efforçait de répondre à des demandes plus pointues.

Tout en maintenant l'étude de l'Écriture, les sept arts libéraux bénéficient d'un intérêt nouveau, chaque école mettant l'accent librement sur telle ou telle discipline. [...] Le résultat ne se fait pas attendre. Le nombre d'écoliers s'accroît sensiblement ²²¹.

Au cours du XIII^e siècle, la spécialisation de l'enseignement s'accroît. [...] La soif de connaître et d'ordonner le savoir caractérise le XIII^e siècle ²²².

Apprendre consistait d'abord à se déplacer de ville en ville, d'un lieu à un autre, suivant les écoles et les disciplines recherchées, suivant les connaissances que l'on voulait acquérir : la grammaire et la rhétorique à Orléans, la dialectique puis la philosophie à Paris, le droit à Bologne, la médecine à Salerne et à Montpellier ²²³.

Chacune avait ses points forts selon sa tradition propre, les livres de sa bibliothèque ou les capacités de ses enseignants. Ces spécificités étaient connues des étudiants qui allaient de ville en ville et de maître en maître, suivant le type de connaissances qu'ils ambitionnaient d'acquérir ²²⁴.

Pour apprendre, on se déplaçait aussi pour suivre l'enseignement de maîtres prestigieux, ayant des connaissances appréciées et un certain charisme.

Des écoles épiscopales se développent au cœur des villes ; des maîtres illustres y attirent une population estudiantine très mêlée qui les suit dans leurs pérégrinations ²²⁵.

L'enseignement dans les différentes écoles, devenues plus nombreuses, mais toujours sous l'autorité de l'église, va se poursuivre, se transformer et se préciser davantage, s'affiner. Un certain nombre de modifications seront apportées, les écoliers seront de plus en plus nombreux et n'hésiteront pas à se déplacer afin de suivre l'enseignement de leur choix, pour une instruction plus attractive ou attirés par le prestige d'un maître. La population étudiante deviendra très mobile et les lieux d'études vont se multiplier. Certains auront une bonne réputation, une renommée importante, et seront recherchés.

²¹⁹ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 158

²²⁰ Pierre Riché, *op.cit.*, p. 120

²²¹ Jean-Pierre Arrignon, Stéphane Curveiller, and all, *op.cit.*, p. 13

²²² Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 213

²²³ Ibidem, p. 210

²²⁴ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 86

²²⁵ Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 209

Les maîtres se déplaçaient également d'un lieu à un autre pour dispenser leur enseignement.

Il règne de fait une grande liberté pour les maîtres comme pour les étudiants. [...] Les étudiants suivent les cours dans l'ordre qu'ils veulent, là où ils le veulent et dans l'école de leur choix ²²⁶.

Au XIII^e siècle, ces écoles cathédrales, considérées, au moment de leur création, comme des manécanteries - des écoles où l'on formait les enfants de chœur au chant choral sacré - prendront de l'importance, vont acquérir une certaine vitalité et seront *le germe des universités médiévales* ²²⁷.

Le rayonnement des grandes universités (Bologne ou Paris) qui émergent au tournant des XII^e et XIII^e siècles ne fait aucun doute ²²⁸.

À Paris, l'Université sera créée (non sans difficultés) par une association de maîtres et d'élèves *ayant des intérêts matériels et spirituels identiques* ²²⁹. *Dans le latin médiéval, le mot « Universitas » signifie, non pas « université », au sens actuel du mot, mais « corporation »* ²³⁰.

Ces structures ne seront pas très précises au début et, faute de bâtiments suffisants, l'école pourra se faire chez l'enseignant.

L'université apparaît comme un ensemble assez souple de communautés éducatives. La plus ancienne est l'école rassemblant un maître et les étudiants auxquels il dispense un enseignement, souvent dans sa propre maison ²³¹.

Le Moyen-Âge « classique » verra la création et l'essor des universités. C'était une nouveauté dans le système d'éducation. Ces universités auront une grande influence sur la société de cette époque en pleine mutation. Elles jouiront d'un grand prestige et bénéficieront d'un rayonnement extraordinaire. On parle d'un *fourmillement universitaire qui agita l'Europe du XII^e au XV^e siècle* ²³².

La création la plus spectaculaire et qui inaugure une tradition toujours vivante aujourd'hui fut celle des écoles « supérieures », dites universités ²³³.

Chaque établissement aura, à l'image des écoles cathédrales, sa spécificité et l'on verra apparaître tout un ensemble d'universités qui ira en s'étoffant. Les sept arts libéraux y seront repris mais chaque université se spécialisera dans des disciplines particulières. Certaines disciplines seront nouvelles et *susciteront la curiosité de nombreux étudiants « internationaux » : Paris pour la théologie et la philosophie, Bologne pour le droit, Montpellier pour la médecine* ²³⁴.

²²⁶ Jacques Paul, *op.cit.*, p.120

²²⁷ Antoine Léon, *op.cit.*, p.14

²²⁸ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 69

²²⁹ Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 210

²³⁰ Léo Moulin, *La vie des étudiants au Moyen-Âge*, Paris, Albin Michel, 1991, p. 199

²³¹ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 70

²³² Léo Moulin, *op.cit.*, p. 201

²³³ Jacques Le Goff, *op.cit.*, p.162

²³⁴ Jean-Marc Albert, *op.cit.*, p.138

*C'est au XIII^e siècle qu'émergent les premières universités d'Europe occidentale, c'est-à-dire des institutions assurant collectivement et de manière autonome un enseignement supérieur*²³⁵.

Des spécialisations particulières, reconnues comme ayant un très haut niveau d'enseignement dans un domaine spécifique, pouvaient pousser des étudiants à venir parfois de très loin attirés par un modèle institutionnel nouveau et par des enseignements désormais très diversifiés.

*Des universités émergent et occupent une place réputée en Occident : Bologne, Paris ou encore Montpellier sont très recherchées. Leur notoriété dépasse largement le cadre « national » et attire des étudiants étrangers*²³⁶.

Mais, l'accès aux études universitaires dépendait d'un certain nombre de critères : le niveau d'étude, la compréhension du latin (les cours étant dispensés uniquement en latin), le statut social, l'appartenance à la religion catholique, le paiement des droits d'inscription, avec des aménagements parfois possibles (les moins favorisés pouvaient bénéficier d'abattements). Toutefois, une part restait à la charge des familles, cet accès restait limité à certains étudiants.

*Il est en principe ouvert à tous pourvu que le candidat soit majeur (14 ans), chrétien, de naissance légitime et sache lire et écrire en latin*²³⁷.

Apprendre à l'université se faisait suivant des méthodes d'enseignement fondées sur le raisonnement dialectique, ou logique formelle, qui prendra de plus en plus d'importance. Le premier exercice ou exercice de base, était la lecture d'un texte par le maître (*lectio*) suivie de la division de ce texte (*divisio*) pour une meilleure exposition (*expositio*) et une meilleure explication ou commentaire à plusieurs niveaux possibles avec une analyse grammaticale (*explicatio*). La compréhension était suivie de la discussion, dialogue ou questionnement (*quaestio*) mettant en avant les arguments pour et les arguments contre, autour du thème dégagé par ce même texte. La *quaestio* posée était discutée (*disputatio*), débattue. C'était une analyse logique ou dialectique. Cette dernière partie permettait une participation active des étudiants aux différents sujets traités, sous le contrôle du maître.

*C'est un combat intellectuel où triomphe celui dont le discernement est le plus aigu*²³⁸.

*Au début du XIII^e s., la quaestio commence à être un exercice à part, traité pour lui-même, qui offre l'avantage d'être créatif ; il donne aux bacheliers l'occasion d'intervenir et permet aux maîtres d'exposer toutes les facettes d'un problème*²³⁹.

*La question devient partie intégrante des méthodes d'enseignement*²⁴⁰.

Ces étudiants intervenaient dans les disputes (*disputatio*) qui s'en suivaient et apprenaient en même temps. Le texte ayant servi de support, la pensée de l'auteur était dégagée. Les étudiants participaient activement et s'affrontaient alors en public, avec des opinions divergentes, dans un

²³⁵ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 69

²³⁶ Jean-Marc Albert, *op.cit.*, p.13

²³⁷ Colette Beaune, *op.cit.*, p.134

²³⁸ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 234

²³⁹ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 113

²⁴⁰ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 17

*véritable jeu de rôle tenu en public*²⁴¹. Ils apprenaient à mettre en pratique leurs connaissances, leur vivacité, leur esprit critique, leurs capacités de raisonnement et de logique, à se familiariser avec l'argumentation dialectique, à essayer de la maîtriser en mettant en œuvre des moyens susceptibles de convaincre le ou les interlocuteurs en présence, ou de réfuter leurs arguments. La dialectique étant définie comme *l'art d'argumenter par questions et réponses dans une situation de dialogue*²⁴², les disputes étaient écoutées et remportaient un grand succès.

*Le principe était celui d'un débat autour de questions préparées à l'avance ou suscitées par l'auditoire (on parlait alors de disputes de quolibet, « sur n'importe quel sujet ») ; le maître présidait et concluait la dispute, mais les acteurs normaux en étaient des bacheliers, l'un défendant une thèse en qualité de « répondant », les autres s'efforçant de réfuter cette thèse comme « opposants ». La dispute ou « question disputée » était un exercice de virtuosité dialectique qui pouvait tourner au verbiage, mais qui était normalement fait pour stimuler la vivacité d'esprit, la mémoire, le sens logique et même la capacité d'invention*²⁴³.

Ainsi, l'université était considérée comme *le lieu par excellence d'une totale liberté de penser*²⁴⁴.

Ce procédé de pédagogie active contraignait à réagir *pour pallier l'attitude passive des élèves face à l'exposé magistral qu'implique la « leçon »*²⁴⁵. Il s'agissait là d'une réaction contre l'enseignement passif dispensé dans les petites écoles dans lesquelles : *Le maître armé de la férule et du fagot de saule, parfois juché dans une chaire, déversait son savoir sur des élèves assis sur des jonchées de paille ou sur des bancs, munis de stylets et de tablettes de cire*²⁴⁶.

Cet apprentissage se faisait de façon orale essentiellement. L'enseignement universitaire était un *enseignement avant tout oral, ce qui le différencie profondément de celui que l'on pratique dans les petites écoles*²⁴⁷. *Pas de devoirs écrits pour les étudiants, mais la pratique de la dispute, pour ou contre une thèse, ce qui développait, avec la mémoire et la souplesse d'esprit, la manie d'ergoter*²⁴⁸.

*La disputatio (dispute) est la grande innovation de l'université médiévale*²⁴⁹.

*Fondamentalement, la dispute sert à faire passer un enseignement sous forme dialectique. [...] Tout ceci se fait oralement même si la question disputée fait souvent l'objet d'une publication*²⁵⁰.

*L'exercice se conclut sur la sententia, l'enseignement à tirer du texte*²⁵¹.

²⁴¹ Ibidem, p. 86

²⁴² Jacques Le Goff, *op.cit.*, p. 173

²⁴³ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 265

²⁴⁴ Léo Moulin, *op.cit.*, p. 163

²⁴⁵ Hervé Martin, Bernard Merdrignac, *op.cit.*, p. 169

²⁴⁶ Ibidem, p. 258

²⁴⁷ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 86

²⁴⁸ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 89

²⁴⁹ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 86

²⁵⁰ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 114

²⁵¹ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 17

Jacques Le Goff souligne : *l'enseignement universitaire débouche obligatoirement sur des publications, ce qui explique la très grande importance des universités pour la diffusion et la promotion du livre*²⁵².

Les conditions d'apprentissage pour les étudiants, étaient parfois assez particulières, voire inconfortables pendant les premiers siècles de la création des universités, sans locaux appropriés : *pas de banc pour s'asseoir, pas de pupitre pour écrire, pas de chauffage, un très maigre éclairage. La leçon se donnait dans la demeure du maître. Elle était orale et pouvait aussi avoir lieu sur la place publique ou assis par terre sous le porche d'une maison*²⁵³.

*Malgré son rôle important, l'Université ne dispose pas encore de ses propres locaux. Les cours sont donnés dans de modestes établissements ou bien dans des églises. À Paris, des noms évoquent encore le monde universitaire médiéval tels que la rue au Fouarre, ainsi nommée en raison des bottes de paille sur lesquelles s'assoient les étudiants ou bien le Pré aux clercs, terrain de jeux et de promenade des étudiants et unique possession foncière de l'université*²⁵⁴.

*Les cours avaient lieu en des locaux divers, loués généralement par les professeurs. [...] Le maître était assis dans une chaire, devant un pupitre, les étudiants à ses pieds, sur la paille*²⁵⁵.

Des scènes d'enseignement ont été retrouvées dans des manuscrits du XV^e siècle. Elles étaient toujours les mêmes, assez solennelles et *conventionnelles*. Ces scènes représentaient souvent le professeur en chaire, détenteur d'une certaine autorité. Il lisait ou enseignait, un livre ouvert devant lui, en face de ses étudiants assis parfois par terre et qui semblaient l'écouter attentivement. *Elles montrent bien le caractère avant tout oral de l'enseignement ; le maître lit, les élèves écoutent, rien n'est prévu pour écrire*²⁵⁶.

Apprendre pouvait se faire désormais à l'université, mais aussi dans des collèges ou écoles collégiales, offrant hébergement et nourriture à certains étudiants nécessiteux. Le collège le plus célèbre fut celui créé à Paris par Robert de Sorbon, en 1257 (qui deviendra la Sorbonne), pour seize étudiants de théologie²⁵⁷.

Les universités étaient formées de plusieurs facultés : des Arts (qui deviendront les Lettres), de Droit, de Médecine, de Théologie (études concernant la religion). Elles avaient la possibilité de délivrer des diplômes qui sanctionnaient les études : licence, maîtrise, doctorat (noms que nous retrouvons encore aujourd'hui), et pouvaient offrir des débouchés intéressants, surtout pour ceux qui avaient les moyens de se déplacer afin d'aller poursuivre leurs études. *Cette organisation et*

²⁵² Jacques Le Goff, *op.cit.*, p. 173

²⁵³ Léo Moulin, *op.cit.*, p. 212

²⁵⁴ <https://www.templedeparis.fr/actualit%C3%A9s-1/expositions/l-%C3%A9cole-au-moyen-%C3%A2ge/> [consulté le 19/06/2019]

²⁵⁵ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 88-89

²⁵⁶ Des représentations de ces scènes peuvent être consultées dans l'ouvrage de Pierre Riché et Jacques Verger, *op.cit.*, p 256 - 257

²⁵⁷ Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 211

ce cursus sont restés inchangés jusqu'à l'époque moderne, mais des éléments nouveaux sont venus s'y greffer avec la multiplication des collèges ²⁵⁸.

C'était aussi la possibilité de s'élever socialement. Les promotions étaient possibles.

Les études favorisent l'insertion professionnelle des juristes. [...] Les plus aisés ont la possibilité de poursuivre jusqu'à Bologne pour acquérir le précieux doctorat qui leur ouvrira toutes les portes. Les universités constituent au XIII^e siècle un moyen de promotion sociale²⁵⁹. Le prestige de ses diplômes garantissait la position sociale des gens de savoir issus de ses rangs ²⁶⁰.

Apprendre pouvait souvent demander de poursuivre des études parfois longues. En ce qui concerne la Faculté des Arts, il fallait acquérir les diplômes suivants : le baccalauréat es arts et la licence. Les études de théologie étaient beaucoup plus longues.

Le cursus d'arts est terminé en moyenne vers 20 ans. [...] Les étudiants en théologie sont beaucoup plus âgés que les artiens puisqu'ils sont obligatoirement maîtres es arts. Ils ont entre 20 et 35 ans ²⁶¹.

Cependant, il est à noter que les jeunes pouvaient également être éduqués et formés par d'autres moyens que l'école et dans d'autres lieux. La famille, l'entourage, les milieux sociaux et professionnels, vont contribuer également dans une large mesure à l'éducation et à l'instruction des jeunes. La famille a, en particulier, un rôle éducatif déterminant. Mais, il faut souligner l'inégalité des situations : *face aux parents négligents ou incapables, d'autres sont particulièrement attentifs* ²⁶².

Apprendre, au Moyen-Âge ne se limitait pas à l'enseignement dans les écoles ou les universités. L'éducation à la maison, à la cour, l'apprentissage professionnel, l'éducation militaire, l'instruction par la prédication... étaient autant de moyens de s'instruire ou de s'enrichir et de transmettre une culture. Les possibilités étaient nombreuses :

Les canaux en sont divers : les petites écoles contribuent à une alphabétisation restreinte de la société médiévale, et les mères jouent le même rôle dans la sphère familiale ; les artisans transmettent aux apprentis les gestes de leur profession et, dans les cours, les jeunes gens sont initiés à la civilité et aux vertus chevaleresques ²⁶³.

Dans le milieu familial, on apprenait par le jeu, par imitation des adultes, mais aussi au contact des métiers eux-mêmes : *l'enfance n'est pas seulement l'âge du jeu, elle est celui de la formation*²⁶⁴. Les enfants, en suivant leurs parents ou des adultes de leur entourage, dans les activités de la vie quotidienne (travail dans les champs, à la ferme, à l'atelier, à la cuisine, à la

²⁵⁸ Alain Demurger, *L'Occident médiéval. XIII^e-XV^e siècle*, sous la direction de Michel Balard, Paris, Hachette, 2003, p.144

²⁵⁹ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p.76

²⁶⁰ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p.17

²⁶¹ Colette Beaune, *op.cit.*, p.100

²⁶² Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 254

²⁶³ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 8

²⁶⁴ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 77

cour...), s'initiaient très tôt et peu à peu, à ce qui allait devenir généralement leur futur métier. *Les phénomènes d'imitation jouent un rôle essentiel dans toute société. Ils sont à la base de tout apprentissage, de toute éducation et de toute formation intellectuelle* ²⁶⁵.

L'apprentissage se faisait au fur et à mesure que l'enfant grandissait dans cet environnement familial, par imprégnation.

L'éducation consiste à inculquer des savoirs, des valeurs ou des gestes techniques par l'intermédiaire des écoles et de l'écrit mais aussi par tout autre canal informel ²⁶⁶.

Ces différentes façons d'agir, de transmettre, étaient véhiculées par des vecteurs pouvant prendre des formes variées : le geste, la parole, le texte, l'image... La communication se faisait par l'écrit comme par l'oral, les différentes formes d'expression et la gestuelle (apprendre le bon geste). L'image, les illustrations enrichissant les textes, pouvaient également servir de support pour les apprentissages qui étaient alors plus faciles à retenir si les leçons étaient accompagnées d'images. *L'image répond à une triple nécessité : faciliter la lecture, améliorer la compréhension et aider à la mémorisation* ²⁶⁷.

L'éducation passe toujours massivement par le geste et la parole, pour le jeune écuyer comme pour l'étudiant. Celle des filles les tient encore à l'écart de la culture savante ²⁶⁸.

L'éducation chevaleresque et l'éducation à la cour se présentaient sous des formes particulières, spécifiques, et propres à chaque milieu, à chaque époque et chaque lieu. La littérature chevaleresque prônait le courage au combat, la force, l'habileté à manier les armes et diffusait, souvent par l'intermédiaire des chansons de gestes, *des modèles de comportement et des thèmes culturels* ²⁶⁹. Certaines cours princières du Moyen - Âge étaient des centres de culture et pouvaient s'intéresser à des domaines spécifiques comme les sciences, la médecine, la musique, les arts...

Apprendre en dehors du système scolaire, prenait donc de multiples formes.

D'autre part, le Moyen-Âge était caractérisé par *l'existence conjointe de deux cultures : la culture savante latine consciente d'elle-même que tous jugent supérieure et la culture laïque*²⁷⁰. La première se transmettait dans des institutions (écoles, universités...), la seconde se transmettait au sein de la famille ou au sein de milieux extérieurs spécifiques, par la pratique, la formation, l'imitation (la maison, les champs, la cour qui transmet les valeurs de la chevalerie, les ateliers, les boutiques pour les marchands ou artisans, les gestes des divers métiers que l'on apprenait en regardant les adultes faire, sans recours à l'écrit, en essayant de reproduire ce que l'on voyait, le geste approprié, le bon geste...).

Les lieux pour apprendre, sans passage par une institution, étaient variés mais l'apprentissage ne se faisait de manière consciente qu'en milieu structuré. L'école du Moyen-Âge

²⁶⁵ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 23

²⁶⁶ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 11

²⁶⁷ Jean-Pierre Arrignon, Stéphane Curveiller, and all, *op.cit.*, p. 188

²⁶⁸ Bruno Lauriou, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 183

²⁶⁹ Ibidem, p. 45

²⁷⁰ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 14

n'était pas le seul moyen d'accès à l'alphabétisation et à l'instruction. En effet, *l'école n'est qu'un des vecteurs possibles de l'éducation dont la culture est la résultante* ²⁷¹.

Apprendre commençait dès la naissance car *l'enfant est table rase (Aristote) ou cire vierge malléable qu'il faut imprimer et discipliner. Il passera de la bestialité à la rationalité* ²⁷².

La première éducation familiale était alimentaire : *l'éducation est d'abord nourriture* ²⁷³. Puis l'enfant médiéval apprenait à parler (la langue vulgaire) et à marcher, avec des moments de jeux et d'éveil des sens. Pour former l'esprit en même temps que le corps, il fallait apprendre les prières répétées par cœur oralement, les mémoriser et ensuite essayer de les lire à l'aide du seul livre de la famille, le psautier maternel en latin. Ce psautier permettait éventuellement d'acquérir certains éléments de lecture par des méthodes ludiques et distrayantes, suivant l'étendu du savoir des mères, qui, ici, avaient un rôle éducatif, et suivant leurs possibilités, leur niveau intellectuel, leur niveau d'instruction ²⁷⁴.

On fait l'apprentissage de la lecture en même temps que du latin, dans le Psautier principalement ²⁷⁵.

Il s'agissait d'une transmission familiale d'un apprentissage ainsi que d'un ensemble de valeurs morales, religieuses et sociales propres à une époque donnée, très variable d'un milieu social à un autre et dépendante de l'intérêt et des capacités des adultes dans l'environnement immédiat de l'enfant, dans son entourage.

Mais, selon Colette Beaune, cette transmission était purement orale. *Elle ne concerne pas l'écriture* ²⁷⁶. L'écriture restait de l'ordre du sacré et son usage n'était pas forcément aisé ni recherché car en 1100, par exemple, comme le souligne Colette Beaune : *Seul le latin s'écrit et il va garder cette place prépondérante très longtemps d'autant que les Renaissances du XII^e s. comme du XIV^e-XV^e s. en améliorent et en diffusent l'usage* ²⁷⁷. L'utilité de l'écriture deviendra, par la suite, incontournable.

L'école est d'abord un lieu où l'on apprend à lire ²⁷⁸. *Il est bon de savoir lire. Il n'est pas très utile ni particulièrement louable de savoir écrire* ²⁷⁹.

Apprendre, transmettre une culture, hors des structures établies, était donc du domaine de l'oral, de l'imitation, de l'exemple, principalement, dans un premier temps ; l'oral étant un élément essentiel de la culture médiévale. Pour l'écrit, on faisait souvent appel à un copiste.

²⁷¹ Hervé Martin, Bernard Merdrignac, *op.cit.*, p. 13

²⁷² Colette Beaune, *op.cit.*, p. 25

²⁷³ Ibidem

²⁷⁴ Pour plus de précisions concernant l'éducation familiale et le rôle du père et de la mère, se référer à l'ouvrage de Colette Beaune, *op.cit.*, p. 26-27

²⁷⁵ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 110

²⁷⁶ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 27

²⁷⁷ Ibidem, p. 43

²⁷⁸ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p.154

²⁷⁹ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 35

Les apprentissages de la lecture et de l'écriture paraissent largement dissociés. Parmi ceux qui ont appris à déchiffrer des textes simples, beaucoup s'arrêtent là ²⁸⁰.

On n'apprend pas à écrire en même temps qu'à lire. Ces deux apprentissages sont séparés. Tel qui sait lire, peut parfaitement ne pas savoir écrire ²⁸¹.

D'autre part, les méthodes d'apprentissage et la vision même de cet apprentissage allaient quelque peu changer au cours du Moyen-Âge.

La persuasion est jugée préférable à la férule : les verges (attribut de la Grammaire au portail de Chartres) doivent être utilisées modérément ²⁸².

On parle de pédagogie « douce » : *on a ainsi conservé des bols à bouillie couverts de lettres que la mère prononçait sans doute à mesure qu'elle donnait des cuillerées au nourrisson ; les gâteaux ou sucreries en forme de lettres partent du même principe et se transforment en cadeaux lorsque l'enfant parvient à son tour à les prononcer correctement* ²⁸³.

Dans les bras de ses parents, l'enfant commençait à reconnaître les lettres sculptées dans un fruit, et s'il réussissait à les identifier, il recevait ensuite comme récompense l'ensemble du support à croquer : une pratique très répandue. La pomme était une récompense convoitée. Au sein des familles les plus raffinées, on offrait des « objets pédagogiques », comme un disque abécédaire en plâtre... ou un bol en étain... : manipuler, toucher, porter à la bouche, le moyen de connaître le monde s'associait à la mémoire visuelle pour un apprentissage précoce de la lecture ²⁸⁴.

Le bas Moyen-Âge (XIV^e – XV^e siècles)

Au cours du bas Moyen-Âge, la lecture et l'écriture vont prendre une place grandissante dans la vie de tous les jours et deviendront de plus en plus nécessaires. Une évolution a été considérable dans le domaine intellectuel.

Maîtriser la lecture et l'écriture est ressenti comme une nécessité par un nombre croissant d'individus ²⁸⁵.

La lecture permettait de suivre l'office, de prendre connaissance d'une lettre ou d'un acte notarié. [...] L'écriture servait à tenir les comptes, à écrire pour ses affaires et, plus rarement à exprimer ses sentiments, à signer un acte ²⁸⁶.

²⁸⁰ Bruno Lauriou, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p.148

²⁸¹ Jacques Paul, *op.cit.*, p.16

²⁸² Colette Beaune, *op.cit.*, p. 27

²⁸³ Bruno Lauriou, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p.149

²⁸⁴ Arsenio et Chiara Frugoni, *op.cit.*, p.189-190

²⁸⁵ Bruno Lauriou, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p.147

²⁸⁶ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 77-78

Ceci va pousser les adultes à se munir des notions élémentaires indispensables. Ils en verront également l'utilité pour leurs enfants et, ceux qui le pourront, transmettront ces apprentissages à leur progéniture.

Ces apprentissages de base pouvaient aussi se faire dans le cadre familial, en particulier grâce à la mère ou encore, dans les milieux aisés, grâce à un précepteur ²⁸⁷.

À la fin du Moyen-Âge, l'instruction était assez répandue et il y avait des écoles même dans les villages. Cette densification permettra une augmentation du nombre d'élèves.

Au XIV^e, il y avait une multitude d'écoles de villages ²⁸⁸.

Le visage de l'école et celui de l'éducation avaient changé en Occident, et par conséquence celui de la façon d'apprendre ; aussi bien en milieu structuré qu'en milieu hors enseignement préétabli.

À la fin du XV^e siècle, l'enseignement a gagné les milieux laïcs. Les écoles, paroissiale et municipale, recouvrent l'Occident chrétien ²⁸⁹.

Presque toutes les écoles rurales datent de cette période (XIV^e-XV^e siècles). Ces écoles rurales médiévales dispensaient des apprentissages élémentaires : les bases de la lecture et du calcul. *Normalement une école rurale n'apprend pas à écrire et ce n'est pas une école de grammaire en latin* ²⁹⁰.

À la campagne, apprendre se faisait dans des lieux divers suivant les possibilités et les locaux disponibles.

Le maître fait classe chez lui ou dans un local qu'il loue. Habitation et salle de classe ne font qu'un ²⁹¹. *Là où est le maître est l'élève* ²⁹². *L'école n'est pas un local fixe. Schola désigne le groupe d'élèves, puis le cours, non le bâtiment dans lequel il se donne. L'enseignement déborde rapidement le périmètre du cloître. On enseigne n'importe où, en plein air et dans les lieux de passages. Le Petit-Pont sur la Seine à Paris est un lieu où se rassemblent les maîtres qui enseignent les arts* ²⁹³.

Le temps d'apprentissage était parfois très court et les élèves étaient surtout des garçons : *les petits écoliers ont de 7 à 12 ans mais beaucoup se contentent d'un séjour d'un an ou deux suffisant pour apprendre à se débrouiller* ²⁹⁴. Pour d'autres, c'était une possibilité d'ascension sociale : *comme on le dit à Reims ou ailleurs « scolae, scolae » (écoles=échelles)* ²⁹⁵.

Les études pouvaient se poursuivre au collège, établissements devenus plus nombreux et dont la forme d'enseignement et les objectifs s'étaient transformés. L'apprentissage dans les petites écoles étant parfois très court, *l'alphabétisation peut s'avérer éphémère si elle n'est pas entretenue par des lectures régulières.*

²⁸⁷ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p.147

²⁸⁸ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 84

²⁸⁹ Jean-Marc Albert, *op.cit.*, p.138

²⁹⁰ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 148

²⁹¹ Ibidem

²⁹² Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 150

²⁹³ Jacques Paul, *op.cit.*, p.119

²⁹⁴ Colette Beaune, *op.cit.*, p.148

²⁹⁵ Ibidem

Seul le passage au collège, où l'on apprend le chant, la lecture et la grammaire pendant quatre à six ans, permet d'acquérir une formation plus solide, toujours très marquée par le modèle clérical ²⁹⁶.

La fin du Moyen-Âge voit la diversification des collèges, aussi bien dans leurs formes d'organisation que dans la nature de leurs objectifs. Ces petits collèges du XV^e étaient attachés surtout à soigneusement préparer leurs élèves pour l'université ²⁹⁷.

Il était également possible d'apprendre un métier au moyen d'apprentissages que l'on dispensait sur les lieux mêmes de ces métiers, pour ceux qui se destinaient à l'artisanat. On entrait en apprentissage vers 15 ou 16 ans aux XIV^e-XV^e siècles, chez un maître qui transmettait son savoir avec parfois un contrat écrit et un échange d'argent. Ce maître s'engageait vis-à-vis de l'apprenti. Il devait *le nourrir, le loger, le chausser plus souvent que le vêtir et lui fournir à la sortie les instruments du métier* ²⁹⁸. Cet apprentissage pouvait être long : *chez les drapiers, l'apprentissage durait quatre ans, chez les tapissiers, huit ans, chez les cristalliers, dix ans ...* ²⁹⁹

Mais, de 1378 à 1417, la chrétienté catholique européenne sera divisée par des luttes internes, une crise de l'Église et des institutions. Elle sera déstabilisée par le Grand Schisme d'Occident. Ce qui entrainera une ère d'instabilité et d'importants troubles sociaux.

De surcroît, le bas Moyen-Âge connaîtra une période de crises aux conséquences importantes, avec trois grands fléaux : la guerre, la peste et la famine. La guerre de Cent ans (des querelles entre la France et l'Angleterre déclenchèrent la Guerre de cent ans en 1337. Ce conflit s'achèvera par la victoire des Français en 1453), la Grande peste (la peste noire venue d'Asie a sévi de 1347 à 1352), la famine, la pénurie alimentaire, les épidémies, décimeront la population et les écoles, les universités, en subiront les conséquences quant au nombre d'élèves, de maîtres et à la nature des apprentissages eux-mêmes.

Après cette période de troubles, de tensions et de crises, le pays était à reconstruire.

L'ensemble des apprentissages que nous venons de décrire s'adressent presque tous à un milieu privilégié, à la noblesse, à une catégorie sociale aisée et à une élite plus particulièrement urbaine, au détriment des campagnes. En ce qui concerne les enfants du peuple, il est plus difficile de savoir avec précision comment ils étaient éduqués, le souci éducatif n'étant pas perçu de la même façon.

Apprendre en milieu scolaire ne s'adressait pas non plus à tous les enfants et à tous les milieux sociaux de la même façon : le coût des études étant un frein à l'éducation. Il n'y avait, cependant, pas de gratuité ni d'obligation. *La grande majorité des écoles sont en effet payantes et la somme versée au maître dépend en général d'un accord passé par lui avec les parents d'élèves* ³⁰⁰.

²⁹⁶ Hervé Martin, Bernard Merdrignac, *op.cit.*, p. 257

²⁹⁷ Bruno Lauriou, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p.158

²⁹⁸ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 297

²⁹⁹ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 91

³⁰⁰ Bruno Lauriou, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 150

Comme nous venons de le voir, pendant toute la période médiévale, l'église, la société et l'éducation au sein de celle-ci sont étroitement liées. On apprenait à lire sur la Bible.

*L'histoire de l'église est indissociable de celle de la société*³⁰¹.

*Le christianisme nourrit et façonne les mentalités au XIII^e siècle*³⁰².

*En effet, l'Église, en tant qu'institution, a détenu pendant des siècles un quasi-monopole dans l'élaboration et la transmission d'une culture savante, écrite et latine*³⁰³.

La responsabilité de l'Église en matière d'éducation a eu des répercussions sur la société du Moyen Âge et sur la nature même de l'institution scolaire.

*Corollaire inévitable de ce transfert institutionnel, les disciplines religieuses, et au premier chef l'étude du texte sacré de la Bible, ont pénétré en force dans l'enseignement et en sont même devenues le couronnement*³⁰⁴.

L'usage du latin pour le culte religieux aura une importance considérable en éducation. Ce sera la langue du Moyen-Âge et sa pratique ouvrira des horizons nouveaux, permettra l'accès au savoir livresque ; le savoir étant, au Moyen-Âge, considéré comme *un instrument de promotion humaine et sociale*³⁰⁵.

*C'est une langue savante, internationale, à l'usage des lettrés et de l'Église*³⁰⁶.

*Enfin, la connaissance du latin ouvre l'univers de la science proprement dite*³⁰⁷.

Apprendre à lire se faisait en latin, aussi bien à l'école qu'à la maison, à l'aide d'un procédé devenu plus pratique à la fin du Moyen-Âge : *la lecture du latin, à l'école comme à la maison, s'apprend d'abord sur un abécédaire [...] portable, il peut être consulté à tout moment par le jeune élève qui le tient de manière horizontale*³⁰⁸.

À l'université l'enseignement avait lieu en latin. *Le latin était resté la langue du savoir*³⁰⁹.

*La langue commune à tous les étudiants, dans toutes les universités de l'Europe, est le latin (ce qui explique la facilité avec laquelle, et parfois sous le moindre prétexte, maîtres et écoliers passent d'une université à l'autre). C'est la langue de l'Église et des élites intellectuelles. [...] La correspondance avec les parents, les amis, les amies, les réponses des parents, se font en latin : sans doute parce que les uns et les autres n'ont guère appris à écrire dans leur langue maternelle*³¹⁰.

³⁰¹ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 3

³⁰² Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 285

³⁰³ Hervé Martin, Bernard Merdrignac, *op.cit.*, p. 7

³⁰⁴ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 16

³⁰⁵ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 15

³⁰⁶ *Ibidem*

³⁰⁷ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 14

³⁰⁸ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 154

³⁰⁹ Jacques Le Goff, *op.cit.*, p. 177

³¹⁰ Léo Moulin, *op.cit.*, p. 146-147

Mais, l'on pouvait distinguer deux langues particulières : celle de l'école (le latin) et celle parlée dans la vie quotidienne pour la communication verbale (la langue d'usage courant). Cette dernière était différente suivant les régions. On parle de langues vernaculaires, parlées seulement dans une région donnée.

*Le latin, langue de l'Église, est devenue et restée en Occident, pour des siècles, parfois pour plus d'un millénaire, la langue de l'école, alors même que dans la vie quotidienne des populations, il s'effaçait rapidement au profit des langues vernaculaires*³¹¹.

L'éducation et la culture occidentales seront marquées par ces divergences entre les langues. Pierre Riché et Jacques Verger parlent de « *langue savante et enseignée d'un côté* » et de « *langue populaire, « spontanée » et purement ou très majoritairement orale de l'autre* »³¹².

Apprendre pouvait, cependant, se faire aussi dans des écoles où l'enseignement n'était pas professé en latin, pas d'usage exclusif de cette langue dans ces écoles, le latin restant la langue des études pour une culture plus complexe.

*L'afflux des écoliers fit multiplier les établissements d'enseignement, parmi lesquels on distinguait les écoles non latines où l'on se bornait à enseigner le catéchisme, le chant, la lecture, l'écriture, un peu d'arithmétique, et les écoles latines où le latin était la seule langue en usage et le principal objet d'étude. [...] Le latin médiéval, langue vivante, précise et technique, était l'instrument universel et commode de la culture religieuse, littéraire, philosophique, juridique et scientifique. Il était compris et parlé dans toute l'Europe*³¹³.

Il est à noter également que l'accès à la culture, au Moyen-Âge, était pensé différemment suivant le sexe et le statut social. Les garçons étaient en contact avec la vie quotidienne et l'école. Ils avaient accès au savoir dans et hors du milieu familial. Les filles étaient, quant à elles, pratiquement absentes des écoles et recevaient une part d'instruction auprès des mères, en général. L'offre éducative s'adressait prioritairement aux garçons. Il y avait très peu d'enseignantes et, s'il y en avait, elles n'enseignaient que les filles.

Apprendre pour les filles au Moyen-Âge était différent : elles étaient généralement élevées à la maison où elles recevaient une éducation familiale, se formaient par la pratique, apprenaient (par le geste, l'information, l'imitation et la parole), le travail spécifique de future maîtresse de maison, ne nécessitant pas un apprentissage livresque, ni une formation intellectuelle approfondie. Elles devaient apprendre à tenir leur rôle dans la maison³¹⁴.

*Si des réticences existent vis-à-vis de l'alphabétisation des filles, c'est aussi que beaucoup des apprentissages féminins passent par l'oral et le geste. Filer, coudre, faire la cuisine ou langer un bébé ne s'apprend guère dans les livres*³¹⁵.

Les jeunes filles *destinées au monde* et les jeunes moniales étaient, quant à elles, instruites : elles apprenaient à lire, à écrire, à chanter et à broder. En ce qui concerne l'éducation scolaire, nous dit Hervé Martin, *les filles semblent avoir été sacrifiées, les maîtresses d'école attestées*

³¹¹ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 16

³¹² Ibidem

³¹³ Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 84-85

³¹⁴ Pour savoir comment était formée une jeune parisienne du XIV^e siècle, se référer à Geneviève d'Haucourt, *op.cit.*, p. 81

³¹⁵ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 340

*restant rares et la mixité relevant de l'exception. [...] Reste que bien des femmes savent lire, voire écrire, comme la mère du prédicateur Jean Gerson, une simple paysanne ardennaise*³¹⁶. Il existait, en effet, des femmes scribes *qui travaillaient dans des ateliers à la copie de manuscrits*³¹⁷.

Certaines femmes de la noblesse pouvaient être considérées comme des *lettrées, sans avoir pour autant la preuve qu'elles ont les compétences nécessaires à la lecture ou qu'elles les mettent en pratique*³¹⁸. Elles ne maîtrisaient pas forcément le latin, mais se faisaient lire des ouvrages, étaient par conséquent cultivées et pouvaient transmettre une certaine culture, notamment en ce qui concernait la santé, les propriétés des plantes...

Les habitants des villes étaient plus favorisés, l'enseignement plus diversifié (écoles pour les enfants de 5 à 7 ans) et l'encadrement plus important dans les écoles pouvait comporter des maîtresses. Colette Beaune le mentionne : *en 1380 Paris possède 41 maîtres et 21 maîtresses pour 35 paroisses*³¹⁹. *À Paris, dans les petites écoles de grammaire, des maîtresses dispensent un enseignement primaire, comme leurs collègues masculins*³²⁰.

*Les maîtresses sont des bourgeoises (épouses d'artisans) chargées d'enseigner aux filles les prières, la lecture en français, la tenue d'une maison et les bonnes manières dans la lignée de l'enseignement des mères*³²¹.

Parcourir l'histoire de l'apprentissage au Moyen-Âge revient à décrire la manière dont les sociétés occidentales se sont progressivement construites et développées. À partir de la fin du IV^e siècle et jusqu'à la fin du Moyen-Âge, le christianisme a été la principale autorité en matière d'instruction et a été à l'origine d'une culture différente sur laquelle nous avons choisi de mettre l'accent. L'instruction du latin était étroitement liée à la christianisation.

*Durant toute cette période, le christianisme règne en maître incontesté sur l'ensemble des sociétés occidentales*³²². *Le christianisme latin a construit en Occident une société et une culture*³²³.

Mais, à la fin du Moyen-Âge si *l'Église a abandonné sa domination sur la vie intellectuelle, c'est aussi qu'elle n'avait peut-être plus grand-chose à proposer*³²⁴.

*La conjoncture troublée des XIV^e et XV^e siècles aboutit inévitablement au déclin de l'institution ecclésiastique*³²⁵.

Les changements de la société se répercutent sur des changements en matière d'éducation.

³¹⁶ Hervé Martin, Bernard Merdrignac, *op.cit.*, p. 257-258

³¹⁷ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 57

³¹⁸ Ibidem, p. 62

³¹⁹ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 149

³²⁰ Bruno Laurioux, Laurence Moulinier, *op.cit.*, p. 63

³²¹ Colette Beaune, *op.cit.*, p. 149

³²² Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 3

³²³ Ibidem, p. 270

³²⁴ Michel Balard, Jean-Philippe Genet, Michel Rouche, *op.cit.*, p. 301

³²⁵ Anne-Marie Helvétius, Jean-Michel Matz, *op.cit.*, p. 251

Le Moyen-Âge a engendré l'université ; mais l'université a largement contribué à faire du Moyen-Âge ce qu'il a été, c'est-à-dire, une des périodes les plus éclatantes de l'Histoire ³²⁶.

À la fin du Moyen-Âge, les inventions, les innovations et les progrès furent majeurs, essentiels, dans de nombreux domaines. Gutenberg, imprimeur allemand, mit au point dans la deuxième moitié du XV^e siècle, un procédé d'imprimerie à caractères mobiles. Ce procédé avait révolutionné toute la vie intellectuelle de l'Occident.

Un élargissement considérable de la lecture, un triomphe de l'écrit et du livre, allait résulter de la découverte de l'imprimerie. [...] Le livre imprimé allait révolutionner, non seulement le savoir, mais la pratique même de la lecture ³²⁷.

L'invention de l'imprimerie permet de multiplier les supports de l'information et de circulation des idées, la lunette permet de lire jusqu'à un âge avancé ³²⁸.

Il en fut de même pour l'écriture avec l'utilisation de la minuscule caroline pour plus de lisibilité : *Grâce à l'introduction de la minuscule caroline, les copies se multiplient, qui permettent la diffusion des textes* ³²⁹.

La diffusion du savoir se fera plus facilement avec la multiplication des livres. Ils deviendront accessibles grâce aux prêts des bibliothèques qui s'étaient créées progressivement et permettaient de toucher un public plus élargi. *En effet, il existe beaucoup de moyens de lire pour ceux qui ne possèdent pas de livres* ³³⁰.

La demande culturelle va s'accroître et la transmission des connaissances va s'élargir grâce aux nombreuses traductions rendant les textes anciens accessibles et permettant la redécouverte des œuvres de l'Antiquité.

Au bas Moyen-Âge, un nouvel état d'esprit va faire son apparition, plus particulièrement dans le domaine de la pensée et dans le domaine de l'art.

C'est ce que l'on appellera l'humanisme.

L'intellectuel médiéval va disparaître. Le devant de la scène culturelle va être occupé par un personnage nouveau : l'humaniste ³³¹.

C'est à la foi un mouvement de remise à l'honneur des textes de l'Antiquité, des valeurs éthiques dont ils sont porteurs (la beauté, la nature, le beau langage) et un mouvement de valorisation de l'homme, de sa liberté, de son indépendance d'esprit, de sa singularité face aux autorités ³³².

³²⁶ Léo Moulin, *op.cit.*, p. 286

³²⁷ Jacques Le Goff, *op.cit.*, p. 234-235

³²⁸ Anne Pouget, *op.cit.*, p. 106

³²⁹ *Ibidem*, p. 34

³³⁰ Colette Beaune, *op.cit.*, p.166

³³¹ Jacques Le Goff, *Les intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Éditions du Seuil, 2000, 1^{ère} édition parue dans la collection « Le temps qui court » en 1957, p.139

³³² Alain Demurger, *op.cit.*, p. 147

La plus grande réussite des humanistes est la mise à jour de textes de l'Antiquité, oubliés dans les bibliothèques d'Europe ³³³.

Ce mouvement se caractérisait par la redécouverte des textes anciens et, avec eux, la redécouverte de la langue latine dans sa version primitive, contrairement à *la langue sans grâce qu'employaient les intellectuels du XIII^e siècle* ³³⁴.

L'humanisme se signale par un goût tout nouveau pour la langue latine dans sa pureté classique ³³⁵. *Le modèle du beau langage est Cicéron* ³³⁶.

Puis, s'y ajoutera l'étude de la langue grecque.

À la remise en honneur du beau latin, les humanistes ajoutent l'étude du grec ³³⁷.

Ce mouvement intellectuel, né en Italie, créé en dehors des universités qui sont en crise au XV^e siècle, contestait, critiquait, l'enseignement universitaire médiéval avec lequel il voulait prendre ses distances, voire rompre pour des formes nouvelles.

Il replaçait l'homme au centre du monde en mettant en valeur sa dignité, en développant ses qualités, et préconisait une nouvelle forme d'éducation, un nouveau modèle, qui remettrait en honneur les langues et les littératures anciennes, l'Antiquité ; doctrine plus centrée sur l'individu.

Les auteurs de l'Antiquité étaient redécouverts avec un certain engouement. Ils étaient admirés, étudiés, leurs valeurs remises au goût du jour. L'on faisait preuve d'enthousiasme à leur égard et d'une grande considération.

On se souvient des fameuses phrases que Jean de Salisbury mettait dans la bouche de Bernard de Chartres : « Nous sommes des nains juchés sur les épaules des géants... » Ces géants que sont les Anciens, tous les révèrent et cherchent à les imiter. [...] Les héros de l'Antiquité sont admirés ³³⁸.

Ainsi, l'humanisme apportera des outils différents : *les humanistes ont entrepris un travail considérable d'édition de textes, ainsi qu'un travail de traduction, en langue vulgaire ou en latin, à partir des textes originaux* ³³⁹. Il contribuera à l'élargissement des savoirs en développant des enseignements nouveaux : la littérature latine, l'histoire, Cicéron et Virgile qui seront étudiés pour la rhétorique et pour les vers.

Avec le développement de l'imprimerie, l'ouverture de nouveaux horizons, l'homme occupe une place de plus en plus centrale dans cette société profondément religieuse et dans laquelle le savoir connaît une diffusion sans pareille. L'humanisme du Moyen-Âge tardif a jeté les bases des temps nouveaux ³⁴⁰.

³³³ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 388

³³⁴ Ibidem, p. 387

³³⁵ Ibidem

³³⁶ Ibidem, p. 388

³³⁷ Ibidem, p. 389

³³⁸ Pierre Riché, Jacques Verger, *op.cit.*, p. 126-127

³³⁹ Alain Demurger, *op.cit.*, p. 148

³⁴⁰ Jean-Pierre Arrignon, Stéphane Curveiller, and all, *op.cit.*, p. 97

Nous avons parcouru le Moyen-Âge en essayant de mettre en avant « *l'apprendre* » dans le milieu scolaire mais aussi en dehors de celui-ci. Apprendre peut se transmettre par l'environnement familial, professionnel, l'entourage... Mais, un apprentissage plus approfondi ne peut se faire qu'à l'école et le Moyen-Âge a été une période très riche en matière de floraison des écoles et de développement de l'enseignement.

*Il n'y a pas de civilisation où le savoir n'ait à être transmis. Il faut des écoles dès qu'il y a une science qui ne peut s'apprendre par la simple pratique ou par l'imitation*³⁴¹.

L'Antiquité avait été marquée par l'éducation laïque de la paideia à Athènes.

Cette forme d'éducation sera remplacée pendant le Moyen-Âge par un enseignement religieux fait par des prêtres. La montée en puissance de la religion chrétienne, un fort élan de spiritualité, une société entièrement tournée vers l'Église expliquent cette configuration.

Jusqu'au XI^e siècle, les abbayes (notamment celle de Cluny) concentreront l'excellence éducative. C'est ce qui caractérisera toute cette période.

L'enseignement universitaire puis l'humanisme ouvriront des horizons différents et nouveaux. La création des collèges, l'apparition et le développement de l'imprimerie au XV^e siècle, seront un début de démocratisation de l'enseignement.

I.2.4. Apprendre au cours des Temps Modernes³⁴² :

Pour certains historiens, la fin du Moyen-Âge se situe au moment de la prise de Constantinople par les Turcs, en 1453. Pour d'autres, elle correspond à la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, en 1492.

Le début de l'Époque moderne, ou **Temps Modernes**, n'est pas très précis. *Qui dit passage dit évolution lente, et le monde moderne ne naît pas en un jour*³⁴³. Mais, cette Époque va se terminer à la Révolution française, c'est à dire en 1789. Elle couvre donc trois siècles, de la fin du XV^e siècle à la fin du XVIII^e siècle.

Elle tranchera avec la période historique précédente et se situera en opposition avec le Moyen-Âge. On parle alors, dès le début, d'une naissance nouvelle, d'une re-naissance, inspirée de l'Antiquité grecque et romaine, d'où le mot *Renaissance* employé pour caractériser le commencement des Temps Modernes.

La période des Temps Modernes englobe **la Renaissance** (qui a débuté au XIV^e siècle et se poursuit aux XV^e et XVI^e siècles) et **l'Ancien Régime** (XVII^e et XVIII^e siècles). Le dernier siècle de l'Ancien Régime, le XVIII^e siècle, sera appelé **siècle des Lumières**.

³⁴¹ Jacques Paul, *op.cit.*, p. 14

³⁴² https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_histoire_jusquen_1958/185545 [consulté le 03/11/2019] (pour suivre la chronologie des événements)

³⁴³ Bartolomé Bennassar, Jean Jacquart, *Le 16^e siècle*, Paris, Armand Colin, Collection Poche, 2013, p. 9

On a appelé **Renaissance** une rénovation culturelle qui se produisit en Europe au XV^e et au XVI^e siècle, d'une part, dans les domaines littéraire, artistique et scientifique et, d'autre part, dans les domaines économique et social avec les grandes découvertes et la naissance du capitalisme moderne. [...] Elle prend son essor au XV^e siècle avec l'afflux des manuscrits grecs et des érudits chassés de Byzance.

François I^{er} fonde le Collège de France. Ronsard, Du Bellay et la Pléiade s'efforcent d'enrichir la langue et prêchent l'imitation des Grecs, des Latins et des Italiens tandis que s'élabore une morale humaniste, issue à la fois de l'enthousiasme de Rabelais et du scepticisme de Montaigne ³⁴⁴.

La Renaissance est née en Italie, est arrivée et s'est développée en Europe par son pouvoir d'attraction (sans marcher du même pas dans les différents pays), à la suite des guerres menées contre l'Italie par Charles VIII, Louis XII et François I^{er}. Ces guerres permettront de côtoyer un monde différent, seront à l'origine de la diffusion d'idées nouvelles véhiculées dans tout l'Occident et de grandes transformations qui auront d'importantes répercussions, notamment en pédagogie.

La période va connaître une révolution intellectuelle de grande ampleur. Les conceptions du monde, les croyances, les façons de vivre vont se transformer, l'horizon culturel va s'enrichir de nouvelles cultures. Avec l'influence italienne va faire irruption un nouvel art de vivre. Les Turcs ont pris Constantinople en 1453 et ses lettrés en fuite apportent aux savants de l'Europe occidentale la possibilité de lire dans le texte grec original les auteurs anciens. Éducation et enseignement vont se trouver pris dans ce bouleversement ³⁴⁵.

La période de la Renaissance va connaître une révolution intellectuelle de grande ampleur ³⁴⁶.

La Renaissance, du mot italien *Rinascimento*, sera à cheval sur le Moyen-Âge et les Temps Modernes. Elle durera de 1450 à 1550 environ, en France. Ce renouveau général, dans de nombreux domaines (économique, social, intellectuel, expression artistique, pensée philosophique, évolution de la notion d'éducation...), a marqué la fin du Moyen-Âge et le début des Temps Modernes. À la Renaissance, une époque nouvelle va s'affirmer.

En un sens c'est quelque chose d'entièrement nouveau qui commence ³⁴⁷.

³⁴⁴ Le Petit Larousse Illustré, Coulommiers, Larousse, 2009

³⁴⁵ Christian Verrier, *Chronologie de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, Paris, Anthropos, éd. Economica, 2001, p. 45

³⁴⁶ Ibidem

³⁴⁷ Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2^{ème} édition 1999, 1^{ère} édition 1938, p. 206

*C'est une période de mouvement, de renouvellement, de création*³⁴⁸. *Surgissent partout des signes annonciateurs de courants nouveaux*³⁴⁹. Le premier siècle des Temps Modernes porte en lui, mêlés au terreau médiéval, les multiples germes de la modernité³⁵⁰.

*En rupture avec la période médiévale, le mouvement culturel qui prend son essor au XIV^e siècle se veut avant tout un retour aux lettres, sciences et art de l'Antiquité. [...] Cette résurrection des bonnes lettres, des « lettres plus humaines », est censée permettre l'épanouissement des qualités qui font la dignité de l'homme. Selon Érasme, à la différence des animaux et des végétaux, « les hommes ne naissent pas, ils se fabriquent » et c'est en se livrant aux studia humanitatis qu'ils peuvent connaître cette seconde naissance*³⁵¹.

De même, dans son traité intitulé « *De l'éducation des enfants* », (1529), Érasme disait : « *On ne naît pas homme, on le devient* ». Ce mot d'Érasme résume toute la visée pédagogique des humanistes³⁵².

Le mouvement humaniste (du mot latin *humanus*, qui signifie : instruit, cultivé) était un mouvement culturel et intellectuel européen, un phénomène social, un état d'esprit, un nouveau courant de pensée propre à la Renaissance, qui renouait avec les valeurs du passé et désirait réhabiliter la culture de l'Antiquité gréco romaine. On parle parfois de rupture avec le monde antérieur ou de « *retour aux sources* », de « *renouveau* », de « *transformation* », de « *mutation brusque* » ou de « *révolution* »³⁵³.

*Ce qui importe ici, c'est le sentiment exaltant de la redécouverte de l'homme*³⁵⁴. *À la fin du Moyen-Âge, les élites intellectuelles n'ont plus la même conception de l'homme*³⁵⁵.

L'imprimerie, inventée à la fin de la période précédente, facilitera la diffusion du savoir, ne cessera d'améliorer ses techniques, répondra à une soif nouvelle de connaissances, donnera, pour la première fois, la possibilité d'éditer des livres en séries, permettra de redécouvrir les œuvres et les textes antiques, propagera des idées nouvelles et donnera accès à la culture à un plus grand nombre d'individus conscients de la nécessité de l'éducation. Cette révolution dans la transmission des idées et du savoir fut capitale pour la diffusion rapide des pensées de la Renaissance. *Les premiers imprimés sont des ouvrages de dévotion, bibles et psautiers, mais*

³⁴⁸ Bartolomé Bennassar, Jean Jacquart, *op.cit.*, p. 9

³⁴⁹ Marie-Louise Pelus-Kaplan, *L'Europe du XVI^e siècle*, Paris, Hachette Livre 2^{ème} édition 2003, 1^{ère} édition 1999, p. 7

³⁵⁰ Ibidem, p. 8

³⁵¹ Hugues Daussy, Patrick Gilli, Michel Nassiet, *La Renaissance (vers 1470-vers 1560)*, Paris, Belin, 2003, p. 6

³⁵² Louis-Henri Parias, dir., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 2, de Gutenberg aux Lumières, par François Lebrun, Marc Venard, Jean Quéniart, Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1981, p. 179

³⁵³ Jean-Claude Margolin, *L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance*, Paris, Que sais-je ? PUF, 1981, p. 11

³⁵⁴ Ibidem, p 14

³⁵⁵ Georges Minois, *Les grands pédagogues, de Socrate aux cyberprofs*, Paris, Éditions Louis Audibert, 2006, p. 97

*aussi des livres d'école*³⁵⁶. Ainsi, le savoir ne sera plus l'apanage des scribes médiévaux, un minimum de connaissances étant devenu indispensable. Les livres feront leur apparition jusque dans les campagnes et la lecture ne se fera plus exclusivement dans les livres d'Heures, c'est-à-dire dans les livres de prières (souvent les seuls livres présents dans les maisons). Le rôle que joue le savoir, qui peut être acquis de façon individuelle par le livre, fera progresser sa diffusion. L'écrit jouira d'un prestige toujours plus grand et les livres changeront les conditions d'enseignement. Les imprimés vont proliférer et induire un besoin d'alphabétisation car ils étaient plus présents dans la vie quotidienne : les livres de colportage, les almanachs, les abécédaires, les chansons, les contes et légendes...

*Manuscrit, le livre était un objet de luxe. Imprimé, il devient un bien de consommation accessible à une fraction plus importante de la population*³⁵⁷.

*L'imprimerie a constitué une innovation majeure. En permettant un usage plus intensif de la lecture et de l'écriture, elle a servi de support matériel à une nouvelle forme scolaire qui s'est progressivement imposée à toute la société*³⁵⁸.

Humanisme et Renaissance sont contemporains, sont nés et ont évolué en même temps.

*Même s'ils ont eu le sentiment de faire renaître le passé, les hommes des XV^e et XVI^e siècles s'en sont, en réalité, seulement inspiré pour mieux le transcender. [...] Le mouvement culturel qu'est la Renaissance finit donc par toucher tous les domaines de l'action humaine, stimulant de profondes transformations*³⁵⁹.

Dans « *L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance* », Jean-Claude Margolin donne une définition de l'Humanisme : « *mouvement intellectuel et culturel caractéristique de la Renaissance, qui a ouvert la voie à une transformation de la vision du monde, à un renouvellement des modes et des types de connaissance, à un élargissement des sources d'inspiration littéraire et artistique, à une refonte de la pédagogie, à une critique libératrice des traditions et des institutions, à une image nouvelle de l'homme.* »³⁶⁰

*Les humanistes de la fin du XIV^e siècle et du début du XV^e siècle contribuèrent à forger de nouvelles théories pédagogiques dans le but de promouvoir une nouvelle éducation*³⁶¹.

En cette période de nouveautés, période de grandes découvertes qui permirent d'entrer en contact avec d'autres civilisations, période aussi de découvertes de nouvelles terres afin d'en exploiter les richesses, période de soif de savoirs (découvertes de nouveaux mondes, progrès des sciences et des techniques, de l'art sous toutes ses formes, élargissement physique de l'univers, découverte du corps humain, progrès de la médecine...), l'univers connu s'était agrandi,

³⁵⁶ Danièle Alexandre-Bidon, Marie-Thérèse Lorcin, *Systèmes éducatifs et cultures dans l'Occident médiéval (XII^e -XV^e siècle)*, Gap, Éditions Ophrys, 1998, p. 48

³⁵⁷ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, 2^{ème} édition corrigée 2010, 1^{ère} édition 2005, p. 13

³⁵⁸ Ibidem, p. 105

³⁵⁹ Hugues Daussy, Patrick Gilli, Michel Nassiet, *op.cit.*, p. 7-8

³⁶⁰ Jean-Claude Margolin, *op.cit.*, p. 8

³⁶¹ Isabelle Heullant-Donat (dir.), F. Collard, P. Henriot, J.P. Jardin, P. Monnet, N. Weill-Parot, *Éducation et Cultures, Occident chrétien XII^e – mi XV^e siècle*, Tome 1, Atlante, collection Clefs concours, Histoire médiévale, 1999, p. 220

ainsi que l'horizon de la culture. Les humanistes, porteurs de nouvelles idées, seront à l'origine d'un mouvement de vaste ampleur. Dans un rapport au monde différent, ils plaçaient l'homme au centre de cet univers différent, au centre de leurs préoccupations, de leurs réflexions, et lui apportaient un intérêt nouveau. Ils ont inspiré et préparé une nouvelle philosophie de l'homme avec pour objectif de lui permettre de s'épanouir, de s'accomplir. Face aux bouleversements profonds des savoirs et des certitudes (les grandes découvertes avec Magellan, Christophe Colomb, Vasco de Gama, Jacques Cartier... Copernic avec la conception de l'héliocentrisme qui place le Soleil au centre de l'Univers...), c'est la place même de l'homme dans cet univers qui est remise en cause, reconsidérée par rapport au Moyen-Âge, période au cours de laquelle on pensait que l'homme était en relation plus directe avec Dieu, le créateur.

Émerge l'idée que l'homme peut, par son esprit, agir sur son destin sans être entièrement soumis à Dieu et à sa volonté : c'est l'« humanisme » ³⁶².

L'Humanisme est caractérisé par un effort à la fois individuel et social pour mettre en valeur l'Homme et sa dignité ³⁶³. On s'intéressait à l'homme sous tous ses aspects et par conséquent on s'intéressait aussi à l'enfant. On notera donc une attention particulière à l'égard des enfants et de l'éducation, apportant un point de vue différent et un changement considérable. Les enfants devaient être instruits.

L'historiographie récente a démontré que la Renaissance avait été aussi découverte de l'enfant, de la famille au sens étroit du terme, du mariage et de l'épouse ³⁶⁴.

On se préoccupait à la fois de l'éducation de l'enfant et de son instruction. L'éducation était au centre des préoccupations par une nouvelle façon d'aborder le champ du savoir. *Les Temps Modernes sont un âge pédagogique* ³⁶⁵. Les humanistes aspiraient à créer un nouveau type d'homme. *Avec les humanistes, on assiste à un nouveau bouleversement des finalités de l'éducation* ³⁶⁶.

L'éducation, selon Durkheim, ayant pour objet de *susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* ³⁶⁷.

L'instruction, selon le Petit Larousse Illustré, étant *l'action d'instruire, de donner des connaissances nouvelles ; le savoir acquis par l'étude, par un enseignement reçu : connaissances, culture* ³⁶⁸.

³⁶² Le Robert Collège, Paris, Nouvelle édition 2011, 1^{ère} édition 1997

³⁶³ Bartolomé Bennassar, Jean Jacquart, *op.cit.*, p. 84

³⁶⁴ Jean Delumeau, *La civilisation de la Renaissance*, Collection Les Grandes Civilisations, dirigée par Raymond Bloch, Paris, Arthaud, 1984, p. 12

³⁶⁵ Jean de Viguerie, « Le mouvement des idées pédagogiques aux XVII^e et XVIII^e siècles » in *Histoire mondiale de l'éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, De 1515 à 1815, Paris, PUF, 1989, p. 273

³⁶⁶ Bernard Jolibert, *Raison et éducation, L'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*, Paris, Éditions Klincksieck, 1987, p. 53

³⁶⁷ Danièle Alexandre-Bidon, Marie-Thérèse Lorcin, *op.cit.*, p. 2

³⁶⁸ Le Petit Larousse Illustré, *op.cit.*

*Instruire et éduquer, c'est développer une vision nouvelle de l'Homme, s'intéresser à sa destinée et envisager pour lui des projets d'avenir*³⁶⁹.

*Aux XVI^e et XVII^e siècles, les termes éducation et instruction sont considérés comme synonymes et se rejoignent dans une seule et même expression, Instruction des enfants*³⁷⁰.

L'accent sera mis sur la spécificité de l'enfant, son caractère original, auquel on portera un intérêt nouveau, au moment de la Renaissance. L'enfant sera traité avec plus de considération qu'au cours des périodes précédentes, y compris dès le plus jeune âge, et l'on peut noter le progrès du sentiment de l'enfance dans les mentalités : *Érasme a même écrit tout un traité (le De pueris instituendis, Bâle, 1529) consacré à la petite enfance (trois ou quatre ans)*³⁷¹.

Tout ce qui touche à l'enfant sera désormais digne d'attention, y compris dans sa tenue vestimentaire qui lui permettra de le caractériser, au niveau d'une certaine classe sociale favorisée, plus spécialement :

*Ce n'est guère qu'au XVII^e siècle que les enfants de qualité – ne parlons pas des autres naturellement - porteront des habits différents de ceux des grandes personnes*³⁷². *On s'aperçu que l'enfant et l'adolescent étaient des êtres différents des adultes. [...] On se rendit compte en même temps que la tâche des maîtres n'était pas seulement d'instruire, mais d'éduquer*³⁷³.

Ainsi, les jeunes, étant considérés de façon différente, devront, à la fois, acquérir les valeurs reconnues par la société de leur époque, apprendre à l'école, posséder des connaissances et aller - plus tard - vers un certain épanouissement. Les sociétés précédentes faisaient passer le groupe avant l'individu. Dorénavant, selon une évolution de la demande sociale d'instruction correspondant à un besoin – des couches supérieures de la société, plus particulièrement -, la scolarité sera transformée et s'opposera aux formes traditionnelles, au côté rébarbatif et à l'esprit archaïque de la transmission des connaissances au Moyen Âge.

Pour les humanistes du XV^e et du XVI^e siècle, la pédagogie est un domaine particulièrement important où vont foisonner les idées. Ils accordaient une grande importance à l'éducation qui, selon eux, permettrait à l'homme de devenir meilleur. Ce mouvement va essayer de rechercher des pédagogies appropriées, suivant les âges et les études envisagées. Certains penseurs se préoccuperont de l'enfant dès sa naissance.

*Il est certain que le début du XVI^e siècle est un tournant capital dans l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*³⁷⁴. *Le XVI^e siècle se caractérise effectivement comme un tournant initial dans l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*³⁷⁵.

Au XVI^e siècle, Michel de Montaigne, (1533-1592), penseur, écrivain français, a écrit « *Les Essais* » qu'il publiera par livres à partir de 1580. C'est un genre littéraire qu'il a créé sous forme de chapitres faisant part de réflexions fondées sur son point de vue particulier et se rapportant à

³⁶⁹ Josiane Guitard-Morel, *La relation éducative au siècle des Lumières*, Paris, l'Harmattan, 2015, p 21

³⁷⁰ Ibidem, p. 33

³⁷¹ Jean-Claude Margolin, *op.cit.*, p. 85

³⁷² Jean Delumeau, *op.cit.*, p. 362

³⁷³ Ibidem, p. 377

³⁷⁴ Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 15

³⁷⁵ Josiane Guitard-Morel, *op.cit.*, p. 21

de nombreux thèmes philosophiques et sujets riches relatifs à son époque. Il s'interrogeait, notamment, sur ce qu'est l'homme. Il a réfléchi sur la condition humaine, s'est intéressé à divers sujets dont l'éducation, dans le Livre I. Il a critiqué le système éducatif traditionnel et posé les bases d'un idéal pédagogique nouveau : le but est non pas d'accumuler les connaissances, comme par le passé, mais de former le jugement, d'apprendre à réfléchir. Dans le livre I des « *Essais* », chapitre 25, *De l'institution des enfants*, Montaigne en écrivant à Madame Diane de Foix, comtesse de Gurson, (qui vient d'avoir un enfant), explique comment instruire les enfants. Il fait référence à un enfant de bonne famille à qui il faut donner un précepteur. Celui-ci devra être un homme habile et apte à conduire l'instruction de l'enfant : *luy choisir un conducteur, qui eust plustost la teste bien faicte, que bien pleine (Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine)*³⁷⁶. Il devra servir de guide à l'enfant et se mettre à sa portée afin qu'il s'approprie lui-même le savoir. Montaigne donnait ici des directives, des codes, pour éduquer un enfant de la noblesse : *quelquefois luy ouvrent le chemin, quelquefois le luy laissent ouvrir (parfois lui ouvrant le chemin, parfois le lui laissant ouvrir)*³⁷⁷. C'était une conception de l'éducation totalement nouvelle.

La Renaissance va distinguer l'enfant de l'adulte, contrairement au Moyen-Âge. *Dans la société médiévale le sentiment de l'enfance n'existait pas. [...] C'est pourquoi, dès que l'enfant pouvait vivre sans la sollicitude constante de sa mère, de sa nourrice ou de sa remueuse, il appartenait à la société des adultes et ne s'en distinguait plus*³⁷⁸.

La Renaissance s'efforça d'isoler l'enfance dont elle découvrit le caractère original et la fragilité. *Parce qu'il s'agissait d'une réaction contre le pêle-mêle et le laisser-aller médiévaux, on dépassa sans doute les limites raisonnables : on humilia l'enfant par le fouet*³⁷⁹. [...] *On multiplia les châtimens corporels qui n'épargnèrent ni les grands élèves de seize ou dix-sept ans, ni les fils de la haute noblesse*³⁸⁰.

Mais, les humanistes s'élevaient contre cette sorte de « dressage » qui existait traditionnellement dans les écoles où les coups, les punitions et les sévices étaient monnaie courante. Érasme, humaniste hollandais, (1469-1536), en révolte contre l'autorité, s'opposait aux châtimens corporels dans l'enseignement, aux pratiques qui visaient à enseigner par la peur, au maître d'école assimilé au « père fouettard », au bourreau humiliant les élèves par une discipline quotidienne à l'aide du fouet ou de la férule.

*Dans son De pueris, Érasme reprend à Platon l'idée qu'il faut proposer des méthodes attrayantes aux enfants - apprentissage des lettres par friandises -, qu'il vaut mieux faire appel à l'émulation qu'à la brutalité*³⁸¹.

Les idées pédagogiques de Rabelais (1494-1553), écrivain imaginaire français - autre humaniste de la Renaissance - seront également une réaction contre la culture et l'enseignement de la période médiévale précédente qu'il ridiculisait, parodiait. Il a écrit un ouvrage intitulé « *Gargantua* » (1534), pour une apologie de la culture humaniste, et en réaction contre la lourdeur

³⁷⁶ <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-21158.php> [consulté le 14/10/2019]

³⁷⁷ file:///C:/Users/Christine/AppData/Local/Temp/Temp1_essais1.zip/essais1.htm#es1ch25 [consulté le 14/10/2019]

³⁷⁸ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, p. 177

³⁷⁹ Jean Delumeau, *op.cit.*, p. 379

³⁸⁰ *Ibidem*, p. 378

³⁸¹ Bernard Jolibert, *op.cit.*, p. 63

de la période précédente en matière d'enseignement. Il dénonçait et critiquait sa sévérité et le système de « gavage » inopérant, sans aucun profit pour l'élève *apprenant pendant vingt ans les livres qu'il étudie au point de pouvoir les réciter à l'envers par cœur*³⁸².

*La génération de Rabelais a eu conscience de vivre une révolution pédagogique et culturelle. D'être passée de la fêrûle de Maître Thubal Holoferne à la sage discipline de Ponocratès*³⁸³.

En réaction contre les procédés scolastiques - cette philosophie développée et enseignée au Moyen Âge dans les Universités notamment (la rhétorique ou art de bien parler, l'apprentissage par cœur ...) - les méthodes d'éducation vont se modifier et le « *par cœur* » de l'enseignement médiéval sera remis en question par les humanistes :

*Érasme, Rabelais, Montaigne et d'autres critiquaient « ces monstrueux professeurs de mémoire » qui travaillaient à remplir les esprits et laissaient la conscience vide. « Savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce que l'on a donné en garde à sa mémoire. ». Malgré ce verdict sévère, la mémoire continue, après le XVI^e siècle, à jouer un grand rôle dans l'enseignement*³⁸⁴.

Ce programme humaniste, issu d'un mouvement intellectuel et culturel, voulait rompre avec le Moyen-Âge et sa manière de penser trop dogmatique, remettait en cause la période précédente et proposait de penser à l'individu et à son épanouissement personnel. Toute connaissance devrait être basée sur l'expérience, sur la découverte et la recherche personnelle, sans entrave religieuse et/ou sociale.

*L'esprit de la Renaissance [...] fit naître l'aspiration à une nouvelle forme d'éducation, plus proche de la vie et plus individualiste [...] Alors que la culture médiévale ne voyait dans la connaissance de l'univers qu'une voie vers la connaissance de Dieu, l'esprit nouveau proclamait que la nature et l'homme méritaient d'être connus en eux-mêmes. Le programme d'enseignement humaniste [...] a été exposé par Rabelais au célèbre chapitre VIII de son Pantagruel (1532) ; [...] il se distingue surtout de l'enseignement médiéval par la technique pédagogique. L'idée fondamentale est de faire une synthèse entre l'homme de science et l'homme d'action, [...] que l'enseignement ne soit jamais livresque et formel, mais au contraire toujours lié à la pratique, à l'expérience de la vie, à l'observation, à la recherche personnelle, afin que l'acquisition des connaissances soit inséparable de l'éducation morale, car « science sans conscience n'est que ruine de l'âme ». La pédagogie de Montaigne, [...] elle aussi met l'accent sur l'expérience de la vie, sur la connaissance directe des hommes et des choses et, plutôt que la mémoire, elle se propose de développer en premier lieu la réflexion personnelle et l'intelligence pratique*³⁸⁵.

³⁸² Roger Gal, *op.cit.*, p. 57

³⁸³ Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p.173

³⁸⁴ Pierre Riché, *L'enseignement au Moyen-Âge*, Paris, CNRS Éditions, 2016, p 112

³⁸⁵ *Dictionnaire encyclopédique d'Histoire*, Paris, Larousse, Tome III, nouvelle édition 1997, 1^{ère} édition 1978, p. 1517

L'école du Moyen-Âge mêlait les âges et était réservée à un petit nombre. *Au XII^e siècle, Robert de Salisbury vit dans une école de Paris « des enfants, des adolescents, des jeunes gens et des vieillards »*³⁸⁶.

La période des Temps Modernes verra apparaître, peu à peu, une distinction au niveau des âges d'apprentissage en milieu scolaire. Mais, Jean Delumeau souligne : *Néanmoins, voir un Ignace de Loyola s'inscrire en 1527, à trente-six ans, comme étudiant à l'université de Salamanque, ne constituait pas encore un fait insolite*³⁸⁷. La préoccupation de l'âge des apprenants se fera progressivement.

Au cours de la période précédente, les âges étaient confondus. Il y avait absence de référence d'âge chez les écoliers du Moyen Âge. Ainsi, constate Philippe Ariès, *on ne s'étonnera pas de voir, à l'école médiévale, tous les âges confondus dans le même auditoire*³⁸⁸.

*Nous pouvons constater qu'en général les débutants avaient une dizaine d'années. Mais les contemporains n'y prêtaient guère attention et trouvaient aussi naturel qu'un adulte, désireux d'apprendre, se mélangeât à un auditoire enfantin, car c'était la matière enseignée qui importait, quel que fût l'âge des écoliers*³⁸⁹.

Le Moyen-Âge mêlait les âges dans un même lieu, pour une même discipline, dans une grande promiscuité. *A l'origine l'opinion acceptait sans difficulté le mélange des âges*³⁹⁰.

*On jonchait le sol de paille, et les élèves s'asseyaient à même le sol. [...] Dans cette salle s'assemblaient alors des garçons et des hommes de tous âges, de six à vingt ans et plus. « Je vois les étudiants à l'école, dit Robert de Salisbury au XII^e siècle. Leur nombre est grand (il pouvait être de plus de deux cents). J'y vois des hommes d'âges divers : pueros, adolescentes, juvenes, « senes », c'est-à-dire tous les âges de la vie, car il n'y avait pas de mot pour désigner l'adulte et on passait sans transition de juvenes à senes*³⁹¹.

*L'école médiévale n'était pas destinée aux enfants, elle était une manière d'école technique pour l'instruction des clercs, « jeunes ou vieux » comme dit encore le Doctrinal de Michault. Aussi accueillait-elle également, et sans y prendre garde, les enfants, les jeunes gens, les adultes, précoces ou retardés, au pied des chaires magistrales*³⁹².

Le mélange des âges va, progressivement, disparaître au profit des gradations. *Le XV^e siècle vit apparaître, à l'état encore embryonnaire et dans des locaux privilégiés, la gradation de l'enseignement et la division corrélatrice en classes que l'on appela des lectiones*³⁹³. *Mais ce furent les classes riches – une noblesse qui se renouvelait par le bas et une bourgeoisie sans cesse plus importante – qui profitèrent surtout de cette distribution élargie du savoir*³⁹⁴.

³⁸⁶ Jean Delumeau, *op.cit.*, p. 374

³⁸⁷ Ibidem, p. 375

³⁸⁸ Philippe Ariès, *op.cit.*, p. 188

³⁸⁹ Ibidem

³⁹⁰ Philippe Ariès, *op.cit.*, p. 191

³⁹¹ Ibidem, p. 189

³⁹² Ibidem, p. 208

³⁹³ Jean Delumeau, *op.cit.*, p. 375

³⁹⁴ Ibidem, p. 383

Au collège, on distinguera également des groupes d'âges à l'intérieur de cette population scolaire : *de huit-neuf ans à plus de quinze*³⁹⁵. Les âges, autrefois confondus, commencèrent à se séparer, suite à une prise de conscience de la spécificité de l'enfance et de la jeunesse.

Au XVI^e siècle, la fin du règne de François 1^{er}, 1547, verra s'affronter - dans des luttes religieuses - catholiques et protestants sur le terrain de l'éducation et des valeurs pédagogiques. Certaines congrégations religieuses auront un rôle non négligeable : la Compagnie de Jésus, fondée en 1538, par Ignace de Loyola, la Congrégation de l'Oratoire, fondée en 1611, par Pierre Bérulle... *Le nouvel idéal éducatif s'incarne principalement dans la formation assurée par les collèges de Jésuites. Ces collèges constituent la pièce maîtresse d'un véritable enseignement secondaire*³⁹⁶. *Ils donnaient satisfaction au désir fort utilitaire qu'éprouvait la bourgeoisie montante d'alors d'équiper ses fils d'une formation qui lui paraissait indispensable. [...] Pour les fils de ces bourgeois le latin et la culture étaient le moyen d'accéder aux charges de la médecine, du barreau, de la magistrature et des chancelleries, c'est-à-dire, [...] la possibilité de parvenir aux dignités les plus élevées*³⁹⁷.

La fin de la Renaissance marque la naissance de l'absolutisme, système de gouvernement où le pouvoir du souverain n'est soumis à aucun contrôle. C'est le temps des rois de France.

Apprendre sous l'**Ancien Régime**, pouvait donc se faire (dans la continuité de la Renaissance) dans une institution, pour l'éducation du second degré : le collège. Cette époque a vu se développer l'enseignement moyen et l'a étendu par un renouvellement pédagogique. *C'est l'enseignement secondaire qui, durant l'Ancien Régime a donné lieu aux élaborations doctrinales et aux réalisations les plus importantes*³⁹⁸. Cependant, les classes riches étaient privilégiées. La fréquentation scolaire était fonction de l'origine sociale des apprenants. *Les classes supérieures (noblesse, bourgeoisie d'offices, de marchandises) fournissaient la plus grande partie du recrutement des collèges. Les riches paysans – les « laboureurs », les « pagès », les artisans n'étaient pas absents ; ils formaient une minorité non négligeable quoique plus dépendante de la conjoncture économique et par conséquent plus instable*³⁹⁹. Mais, l'enseignement étant considéré comme une œuvre de charité, l'enseignement gratuit des enfants pauvres était assuré par certains ordres religieux : la Congrégation des Frères de Saint-Charles, l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes...

C'est seulement au XVII^e siècle, sous l'Ancien Régime, que l'instruction des jeunes filles - jusqu'ici négligée - sera prise en considération. Mais, cet enseignement se fera dans des structures spécialement conçues : *le principe de l'éducation mixte étant rejeté*⁴⁰⁰.

En 1687, Fénelon, prélat et écrivain français, a écrit un ouvrage intitulé *Traité de l'éducation des filles*, s'adressant principalement à l'éducation des jeunes filles de bonne famille, de la bourgeoisie et de l'aristocratie - les seules ayant droit de regard à cette époque – et non aux couches sociales les plus défavorisées.

³⁹⁵ Philippe Ariès, *op.cit.*, p. 193

³⁹⁶ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 31

³⁹⁷ Roger Gal, *op.cit.*, p. 64

³⁹⁸ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 37

³⁹⁹ Philippe Ariès, « L'éducation familiale » in Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, *op.cit.*, p.239

⁴⁰⁰ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 44

Les jeunes filles de bonne famille reçoivent une formation de niveau primaire ou secondaire dans les couvents et les congrégations féminines, comme celle des Ursulines. Il existe, en outre, pour la noblesse pauvre, un pensionnat prestigieux, la Maison de Saint-Cyr, fondé en 1686 par Mme de Maintenon ⁴⁰¹.

Apprendre, s'instruire, continuera à faire une distinction suivant les sexes. Une conception différente de l'éducation des garçons et des filles subsistera encore longtemps (l'apprentissage des travaux domestiques étant resté prioritaire en ce qui concernait l'éducation des filles, cantonnées dans un certain rôle social depuis des siècles et souvent exclues de toute autre activité). *Les femmes, pense-t-on généralement, ont besoin de connaissances pratiques et de bons principes plus que de savoirs intellectuels. Dans « Les Femmes savantes » (1672), Chrysale n'en demande pas davantage* ⁴⁰², au temps de Molière. G. Mialaret et J. Vial soulignent, cependant : *Quoi qu'il en soit, l'esprit humaniste a contribué à atténuer la distance culturelle – et par conséquent sociale – qui sépare la fille du garçon, la femme de l'homme* ⁴⁰³. Dès le XVI^e siècle, Luther (1483-1546), réformateur religieux allemand, avait pensé à l'instruction des filles avec pour but premier la connaissance et la pratique de la religion, pour les filles comme pour les garçons, d'où la nécessité de leur apprendre à lire et à écrire. *Il exhortait les magistrats des villes à ouvrir des écoles non seulement pour les garçons mais aussi pour les filles* ⁴⁰⁴. En 1686, Mme de Maintenon créera l'école de Saint Cyr ayant un système éducatif novateur et destinée à donner une bonne éducation aux jeunes filles de la noblesse pauvre. Mais ce sera une réalisation isolée.

Cependant, certaines femmes, issues de la noblesse, au XVII^e siècle, avaient reçu une éducation de qualité : par exemple, Mme de Lafayette (1634-1693), Mme de Sévigné (1626-1696) ... Elles fréquentaient la meilleure société parisienne des salons précieux, rencontraient des écrivains et deviendront des femmes de lettres. La première, femme littéraire, écrira plusieurs ouvrages. La seconde est connue pour ses écrits épistolaires, représentant vingt-cinq ans de correspondance avec sa fille, Mme de Grignan, et décrivant le climat d'une époque, la société de son temps.

Apprendre, sous l'Ancien Régime, pouvait se faire dans des écoles rurales. *La majorité des écoles sont des écoles rurales* ⁴⁰⁵. Elles avaient commencé à se développer au XV^e, puis au XVI^e. *Au XV^e siècle, un véritable « semis d'écoles rurales » permet à un plus grand nombre d'enfants d'accéder à l'apprentissage de la lecture. [...] Mais, il faut attendre le dernier quart du XV^e siècle pour voir progresser significativement l'alphabétisation des campagnes* ⁴⁰⁶.

Apprendre, pendant la période des Temps modernes, se fera avec des outils pédagogiques différents, en fonction du développement de la société, vers un nouveau rapport de l'homme au savoir.

L'écrit verra sa place se transformer considérablement :

⁴⁰¹ Ibidem

⁴⁰² Yves Gaulupeau, *La France à l'école*, Évreux, Gallimard, 1992, p. 34

⁴⁰³ Jean-Claude Margolin « L'éducation à l'époque des grands humanistes » in Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, *op.cit.*, p. 182

⁴⁰⁴ Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 369

⁴⁰⁵ Bernard Gresperrin, *op.cit.*, p. 29

⁴⁰⁶ Danièle Alexandre-Bidon, Marie-Thérèse Lorcin, *op.cit.*, p. 65

*Au Moyen Âge, même la culture savante est toute pénétrée d'oral ; à partir du XVI^e siècle, même la culture populaire est dominée par l'écrit. [...] Savoir lire ne doit plus s'apprendre en écoutant ; mais uniquement en lisant*⁴⁰⁷.

Le rapport au livre sera alors individuel.

Apprendre se fera toujours dans le même ordre, les méthodes ayant peu changé par rapport à la période précédente : d'abord lire, puis écrire et ensuite compter. Mais, tous les élèves n'auront pas la possibilité d'accéder à l'écriture et ensuite au calcul, beaucoup quitteront le système éducatif après l'apprentissage des rudiments de la lecture.

*Si l'obligation d'enseigner la lecture est toujours spécifiée, celle d'apprendre l'écriture ne l'est que souvent, et celle d'apprendre le chiffre encore moins fréquemment*⁴⁰⁸. *L'apprentissage de la lecture constitue l'activité intellectuelle essentielle des élèves des petites écoles, et la seule pour un grand nombre d'entre eux*⁴⁰⁹.

*Chaque opération est longue, difficile, et toujours préalable à la suivante*⁴¹⁰.

Apprendre à lire se faisait en latin avant la lecture en français qui était dispensée aux élèves individuellement dans des classes souvent surchargées. La manière dont on apprenait à lire, la plus répandue, demeurerait la méthode pédagogique individuelle, peu efficace dans les classes, inadaptée : *le maître, isolé du gros de la troupe écolière à laquelle il tourne le dos, appelle auprès de lui un élève et le fait lire à l'endroit qu'il désigne du doigt, tandis qu'un autre enfant prépare le texte qu'il lui faudra déchiffrer dans un instant. Pendant ce temps, le reste de la classe est pratiquement abandonné à lui-même*⁴¹¹. (cf. l'illustration d'Adriaen van Ostade qui a su saisir l'atmosphère de la leçon individuelle du maître d'école, illustration p 242, L.H.Parias, *op.cit.*)

La lecture silencieuse individuelle fera progressivement son apparition et visera une meilleure compréhension des textes écrits.

Érasme, dès le XVI^e siècle, *prône la leçon magistrale qui s'adresse à toute la classe à la fois, et non plus à un seul élève en tête à tête*⁴¹². Plus tard, Jean-Baptiste de La Salle prêtre français (1651-1719), issu d'une famille de notables rémois, donnera une impulsion à l'enseignement populaire. Pour cela, il créa, en 1684, une institution à but religieux : les Frères de la Doctrine Chrétienne. *Le but de cet ordre était de créer des écoles pour les enfants des classes laborieuses*⁴¹³. Il préconisera, également, au XVII^e siècle, l'apprentissage prodigué à un groupe d'élève réunis dans un même lieu plutôt que la pédagogie individuelle qui s'adressait à chaque enfant tour à tour, pendant que les autres, éparpillés dans la salle, attendaient parfois en se disputant ou en chahutant. Ainsi, en réaction contre la lecture individuelle faite dans une promiscuité désordonnée et bruyante, des tentatives d'enseignement simultané vont progressivement apparaître et gagneront du terrain. *La méthode simultanée occupe dans une classe tous les enfants d'un même*

⁴⁰⁷ François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, p. 71

⁴⁰⁸ Bernard Gresperrin, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest-France, 1984, p. 33

⁴⁰⁹ Ibidem, p. 76

⁴¹⁰ François Furet, Jacques Ozouf, *op.cit.*, p. 89

⁴¹¹ Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 436

⁴¹² Phillipe Simon, Clotilde Simon, *L'école*, Paris, Éditions Eyrolles, 2018, p. 14

⁴¹³ Roger Gal, *op.cit.*, p. 68

groupe, et tous les groupes, à des activités qui sont fonction de leurs connaissances respectives⁴¹⁴.

Apprendre à écrire nécessitait un matériel spécifique et n'était pas facile à enseigner dans des classes trop souvent exigües. À Paris, au milieu du XVII^e siècle, une classe d'école paroissiale contient une centaine d'enfants dans un espace de 60 à 70 m² ⁴¹⁵. L'écriture était une technique qu'il était parfois assez difficile à acquérir. Quelques années plus tard, le constat sera le même : *Georges Sand a merveilleusement raconté les tortures que lui infligeait son maître d'écriture, un certain M. Loubens, dans les toutes premières années du XIX^e siècle, pour lui enseigner la bonne position du corps* ⁴¹⁶. [...] *L'écriture est l'apprentissage de l'utile. Elle associe l'école au métier, c'est-à-dire à la promotion : et c'est déjà le vœu des familles* ⁴¹⁷.

Apprendre à compter, ensuite, *quand les enfants commencent à bien écrire* ⁴¹⁸. Mais cet enseignement, dernière étape de l'enseignement des rudiments, n'était pas présent partout. De plus, le maître se faisant payer plus cher pour l'apprentissage de l'écriture, certains enfants ne pouvaient pas en bénéficier. Ils quittaient très tôt l'école pour entrer directement dans la vie professionnelle, sans avoir appris à écrire. *Compter est le dernier étage de l'apprentissage scolaire. Il est vraisemblable que la majorité des enfants quittaient l'école avant celui-ci* ⁴¹⁹.

En école élémentaire des progrès significatifs avaient été faits : *les efforts accomplis entraînent, dès la moitié du XVI^e siècle, l'amélioration de l'alphabétisation* ⁴²⁰. Cette amélioration correspondait à un besoin ressenti par la population (surtout celle des villes) qui devait de plus en plus se référer à l'écrit dans la vie quotidienne devenue paperassière. La pression sociale se faisait sentir ainsi que les contraintes plus importantes imposées par cette société, afin de ne pas rester dans l'ignorance et pour une certaine utilité et une certaine considération. *De plus en plus il devient indispensable d'être lettré pour lire, comprendre, signer les papiers administratifs, commerciaux, judiciaires, fiscaux, notariés dont le flot s'enfle, atteignant même les ruraux, même les pauvres* ⁴²¹. Dans les campagnes cependant, on notait une irrégularité de la fréquentation scolaire, les enfants étant plus ou moins assidus. L'absentéisme était important à certaines périodes de l'année nécessitant de la main d'œuvre pour les travaux des champs.

Apprendre se faisait essentiellement en latin. La culture humaniste prônait l'apprentissage des langues - une parfaite maîtrise des langues anciennes permettant l'accès à l'héritage des écrits de l'Antiquité - du latin en particulier. *Elle repose essentiellement sur l'apprentissage des langues anciennes : le latin, le grec et l'hébreu* ⁴²². On apprenait toujours à lire en latin d'abord, jusqu'à la fin du XVII^e siècle. La maîtrise du latin était indispensable pour s'inscrire à l'Université.

⁴¹⁴ Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 442

⁴¹⁵ Jean de Viguierie, *L'institution des enfants. L'éducation en France XVI^e- XVIII^e siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978, p. 141

⁴¹⁶ François Furet, Jacques Ozouf, *op.cit.*, p. 90

⁴¹⁷ Ibidem, p. 91

⁴¹⁸ Ibidem

⁴¹⁹ Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *L'Éducation en France, du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1976, p. 135

⁴²⁰ Jean Vial « Introduction » in Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, *op.cit.*, p. 9

⁴²¹ François Furet, Jacques Ozouf, *op.cit.*, p. 150

⁴²² Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 180

Les pédagogues de la Renaissance, non seulement firent une place au grec dans l'enseignement, mais encore substituèrent au latin d'église celui de Cicéron et de Virgile. Ce faisant ils creusèrent inconsciemment un fossé, qui alla en s'élargissant, entre la culture et la vie quotidienne ⁴²³.

Au collège, l'enseignement était dispensé en latin. Le collège était considéré comme une voie d'ascension sociale. *Il permet aux enfants de travailleurs manuels d'accéder par le latin aux offices et à la cléricature, et donc de franchir l'étape décisive qui sépare le « simple peuple » des gens de qualité* ⁴²⁴.

Sous l'Ancien Régime, on appelle collège une école divisée en groupes de niveaux appelés classes, où l'on enseigne avant toute chose à parler et à écrire en latin ⁴²⁵.

Mais, Jean -Baptiste de La Salle, innovateur dans le domaine de la pédagogie, préconisait, au XVII^e siècle, l'enseignement dispensé en français et non en latin, plus utile dans la vie de tous les jours : « *La langue française, écrit-il dans un mémoire adressé à l'évêque de Chartres, étant la naturelle, est sans comparaison beaucoup plus facile à apprendre que la latine à des enfants qui entendent l'une et n'entendent pas l'autre.* »⁴²⁶. Ce point de vue répondait à une demande des artisans, des ouvriers, des boutiquiers urbains, lesquels souhaitaient que leurs enfants puissent se servir dans leur vie quotidienne et leur activité professionnelle de ce qu'ils apprenaient à l'école ⁴²⁷. Il provoqua d'ardents débats quand il publia, en 1698, un *Syllabaire français*. Car, *La Salle a voulu un enseignement utilitaire qui impliquait tout naturellement la priorité du français* ⁴²⁸.

Dans les petites écoles de Port Royal créées par les jansénistes, au XVII^e siècle, *l'enseignement est moderne et se fait en français et non en latin* ⁴²⁹.

Au cours des Temps Modernes - malgré la tourmente des guerres de religion, les divisions entre chrétiens et protestants ayant déclenché une guerre civile - on a assisté à une scolarisation lente mais progressive de la société. Des progrès sensibles étaient perceptibles.

La croissance des collèges et des petites écoles au XVI^e et au XVII^e siècle a constitué une étape importante de l'extension de la scolarisation. [...] Il s'agit bien d'une forte croissance. Mais elle s'opère globalement au profit des mêmes milieux qu'auparavant, petite noblesse et bourgeoisie urbaines de commerçants, d'artisans, de juristes ou d'enseignants. La nouveauté tient à la proportion plus importante d'enfants de ruraux enrichis. [...] Les collèges demeurent socialement sélectifs. [...] Discontinus dans le temps et irrégulièrement

⁴²³ Jean Delumeau, *op.cit.*, p. 366

⁴²⁴ Jean de Viguerie, « Les collèges en France » in Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome2, *op.cit.*, p. 308

⁴²⁵ Ibidem, p. 301

⁴²⁶ Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 440

⁴²⁷ Bernard Gresperrin, *op.cit.*, p. 84

⁴²⁸ Ibidem

⁴²⁹ Bernadette Moussy, *Les pédagogues dans l'histoire. Entre intervention et continuité*, Lyon, Chronique sociale, 2016, p. 44

*réparti sur le territoire, le développement des écoles élémentaires n'en est pas moins significatif*⁴³⁰.

À la fin de l'Ancien Régime, 37% des Français sont assez instruits pour signer leur acte de mariage, contre 21% un siècle plus tôt⁴³¹. L'école, une réalité sociale, un moyen reconnu d'éducation, a joué un rôle capital dans l'alphabétisation et l'enseignement des premiers apprentissages. Cependant, elle ne constituait pas un ensemble homogène sur tout le territoire, tant en ce qui concernait l'organisation que les apprentissages qui y étaient dispensés avec une pratique d'enseignement qui s'apparentait encore au dressage.

*On sait qu'une ligne Saint-Malo-Genève sépare une France du Nord bien scolarisée d'une France du Sud mal scolarisée. Au nord, on trouve nombre de régions où 90 à 98% des paroisses ont une école, alors qu'au sud il y en a plus de 50% qui n'en ont pas. Des deux côtés, les villes offrent évidemment un réseau scolaire plus dense que les campagnes. Au total, la situation s'est améliorée (tout au moins pour les garçons car les filles n'en bénéficient quasiment pas) et continue petit à petit à progresser. [...] Le réseau des petites écoles se tisse donc au XVIII^e siècle, et, si leur état est loin d'être florissant, elles dispensent une instruction, si minime soit-elle, à un nombre toujours plus grand d'enfants*⁴³².

La scolarisation avait incontestablement progressé mais les inégalités étaient demeurées pratiquement les mêmes qu'au cours de la période précédente : les principes d'accessibilité à l'enseignement et d'égalité devant l'apprentissage révélaient toujours des limites dans la réalité des faits. Il est à noter, pour la fin du XVII^e siècle et pour le XVIII^e siècle, *la réalité du développement des petites écoles, et les disparités géographiques, sociales et sexuelles du processus*⁴³³.

Talleyrand, (1754-1838), homme politique français, suivi plus tard par Condorcet (1743-1794), avait cependant prôné la mixité scolaire. Talleyrand parlait également de gratuité en ce qui concernait l'instruction primaire. Émile Durkheim cite Talleyrand : « *Dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre.* »⁴³⁴.

*A la veille de la Révolution, la scolarisation a donc incontestablement progressé à tous les niveaux, mais les inégalités sont demeurées globalement de même nature qu'aux siècles précédents*⁴³⁵.

L'école était entrée dans les mœurs et son expansion correspondait à un nouvel état d'esprit.

⁴³⁰ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 92-93

⁴³¹ Yves Gaulupeau, *La France à l'école*, Évreux, Gallimard, 1992, p. 23

⁴³² Claude Lelièvre, Christian Nique, *Bâtisseurs d'école, Histoire biographique de l'enseignement en France*, Baume- les-dames, imprimé par I.M.E., 1994, p. 141

⁴³³ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 93

⁴³⁴ Émile Durkheim, *op.cit.*, p. 337

⁴³⁵ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 93

Toutefois, l'élan est donné. Dans le réveil catholique qui soulève la France du XVII^e siècle, l'instruction des enfants devient un objectif prioritaire ⁴³⁶.

La lente émergence de la civilisation écrite confère à l'école un rôle de plus en plus évident, au moins aux yeux des citadins et des notables de villages ⁴³⁷.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, au Moyen-Âge l'école ne disposait pas de locaux spécifiques. Elle se tenait chez le maître lui-même ou dans des locaux de fortune : dans une grange, une pièce quelconque, et même dans la rue, sous un porche, ou dans les dépendances d'une église. *Le maître s'installait dans le cloître qu'il avait débarrassé des commerces parasites, ou encore dans l'église ou à la porte de l'église. Mais, plus tard, avec la multiplication des écoles autorisées, il se contentait parfois d'un coin de rue* ⁴³⁸. Quand il le pouvait, le maître louait une salle et son enseignement s'adressait à des personnes d'âges divers, vieux et jeunes.

Les maîtres *organisaient autrefois leur enseignement où ils voulaient et comme ils l'entendaient. A partir de la Renaissance, ils furent de plus en plus intégrés dans la vie d'un établissement scolaire et soumis à un « recteur »* ⁴³⁹.

Les lieux d'enseignement et les façons d'enseigner vont en même temps, également, changer avec des emplois du temps et des horaires plus clairement définis. *Les idées d'ordre et de méthode se sont manifestées comme valeurs pédagogiques et ceci dès le milieu de la Renaissance* ⁴⁴⁰.

Mais, apprendre aux XVII^e et XVIII^e siècles, en France, se faisait encore par des circuits non officiellement reconnus malgré le rôle de plus en plus important joué par l'institution scolaire dans le processus d'enseignement dès le XVI^e siècle. Une grande partie de la population échappait encore à cette institution. *Tous les savoirs en usage dans une société ne sont pas transmis par l'école* ⁴⁴¹. Il existait des apprentissages hors les murs de l'école.

En effet, ce type de formation extra-scolaire (qui n'a pas pour seul théâtre, loin de là, le noyau familial) constitue pour tous les jeunes Français d'alors une prime éducation plus ou moins longue et plus ou moins poussée selon les milieux sociaux, et pour la plus grande partie d'entre eux, la seule dont ils bénéficient ⁴⁴².

Tout un pan de l'instruction élémentaire ne relève pas de l'institution scolaire proprement dite, mais de la famille ou de tel ou tel intermédiaire individuel ⁴⁴³.

⁴³⁶ Marc Venard, « L'école élémentaire du XVI^e au XVIII^e siècle », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Coordonné par Vincent Troger, Auxerre, Collection « Les dossiers de l'éducation », Dirigée par Martine Fournier, Sciences Humaines Édition, 2006, p. 26

⁴³⁷ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 22

⁴³⁸ Philippe Ariès, *op.cit.*, p. 188

⁴³⁹ Jean Delumeau, *op.cit.*, p. 375

⁴⁴⁰ Bernard Jolibert, *op.cit.*, p. 67

⁴⁴¹ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 26

⁴⁴² Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 16

⁴⁴³ Ibidem, p. 626

Il ne faut pas imputer uniquement à l'école les premiers progrès réalisés dans l'enseignement des rudiments ⁴⁴⁴.

Donc l'alphabétisation n'est pas l'école, et l'histoire de l'école ne suffit pas à épuiser celle de l'alphabétisation ⁴⁴⁵.

Au XVII^e siècle, un cas célèbre le prouve, rapporté dans l'ouvrage dirigé par Louis-Henri Parias « *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* » : c'est le cas de ces hautes vallées alpines du Briançonnais et du Queyras qui sont à la fin du XVII^e siècle l'une des régions les plus alphabétisées de France (plus de deux hommes sur trois savent signer leur nom), alors que les relevés de l'intendance et les visites pastorales n'y signalent aucune école. [...] C'est que, nous disent Furet et Ozouf, « *l'instruction est répandue à travers des circuits qui ne sont pas institutionnalisés, par des maîtres itinérants qui sont restés l'hiver au pays, et pendant les veillées familiales des longs soirs d'hiver.* »⁴⁴⁶. Il faut donc prendre en compte la mobilité des enseignants : ces maîtres itinérants, ces maîtres d'école sans école qui se déplaçaient de villages en villages, et s'arrêtaient pour quelques semaines dans les hameaux et les fermes isolées. Ils enseignaient dans des étables, des granges, des hangars, des greniers... Certains, à la campagne, allaient même donner l'instruction dans les champs aux enfants gardant les troupeaux, comme en témoigne une illustration des fables de La Fontaine, au XVIII^e siècle : « *L'enfant et le maître d'école* »⁴⁴⁷. Dans les cas les plus extrêmes, comme dans la Bretagne de 1780 telle que la peint Souvestre, le maître doit partir à la recherche des enfants et les faire lire là où il les rencontre, dans un pré ou au bord d'un chemin⁴⁴⁸. L'école avait des visages différents et ne se bornait pas à l'enseignement dans la famille, souvent incompétente, particulièrement dans les campagnes. *Il n'est pas rare, par exemple, de voir le curé débrouiller quelques enfants chez lesquels il discerne une envie et les moyens d'apprendre* ⁴⁴⁹.

Les plus fortunés, les familles aisées, avaient recours à un précepteur pour leurs enfants ou à un maître privé, contre une rémunération. Il prenait le relais de la famille pour assurer une éducation plus conséquente.

*Alphabétisation et scolarisation ne sont pas absolument synonymes. Le nombre croissant des écoles n'a pas fait disparaître d'autres modes d'enseignement comme le préceptorat et l'apprentissage de la lecture à la maison lorsqu'un membre de la famille sait les lettres*⁴⁵⁰.

Apprendre au cours de la période des Temps Modernes pouvait se faire de façon « mixte », juxtaposée ou de manière substitutive, l'école, la famille et/ou l'entourage se combinant, se complétant, se coordonnant ou non pour apporter à la jeune génération les rudiments du savoir et ce dont elle avait besoin pour évoluer et s'instruire. La participation conjointe de l'espace familial, de l'environnement et de l'école se partageaient l'instruction en ce qui concernait spécialement l'élite de la société. Les acteurs ainsi que les principaux rouages de cet apprentissage étaient les parents, les enseignants et la société dans laquelle ils vivaient : un savant mélange de différentes pratiques et de formes éducatives et instructives ; une certaine

⁴⁴⁴ Ibidem, p. 627

⁴⁴⁵ François Furet, Jacques Ozouf, *op.cit.*, p. 349

⁴⁴⁶ Louis-Henri Parias, dir., *op.cit.*, p. 626

⁴⁴⁷ Ibidem, p. 397

⁴⁴⁸ Ibidem, p. 436

⁴⁴⁹ Ibidem, p. 398

⁴⁵⁰ Danièle Alexandre-Bidon, Marie-Thérèse Lorcin, *op.cit.*, p. 75

complexité éducative pour la formation des enfants à cette époque. *Se dessine ainsi un enchevêtrement complexe de rapports familiaux, de hasards, de stratégies et d'arts de faire. [...] Les pratiques éducatives du XVIII^e siècle forment donc un ensemble composite d'habitudes et de procédés directement liés à la condition sociale, au corps de métier et, pour l'essentiel, à la famille*⁴⁵¹.

Le XVIII^e siècle, ou dernier siècle des Temps Modernes, sera appelé **le siècle des Lumières** par opposition à l'obscurantisme (*attitude d'opposition à l'instruction, à la raison et au progrès*, selon le Petit Larousse Illustré, op.cit.), doctrine des ennemis des *Lumières*, de ceux qui s'opposaient à l'instruction dans les masses populaires.

*Les Lumières ne connaissent pas de frontières. Le mouvement touche toutes les élites cultivées d'Europe, et sa langue est le français, qui remplace le latin comme langue internationale de communication*⁴⁵².

Rappelons que par l'ordonnance royale de Villers-Cotterêts, en 1539, sous François I^{er}, le français était devenu langue officielle du royaume. Il avait remplacé le latin dans les actes administratifs. *Toutefois, il faut attendre deux siècles pour que le français devienne la langue de l'école, sous Louis XIV*⁴⁵³.

Le XVIII^e siècle est le siècle des penseurs, des philosophes : *Ils réhabilitent la nature humaine, qui n'est plus entachée par un péché originel ou une tare ontologique ; ils substituent à la recherche chrétienne du salut dans l'au-delà la quête ici-bas du bonheur individuel*⁴⁵⁴.

Le siècle des Lumières correspondait à un courant d'idées nouvelles en Europe caractérisé par, notamment, une remise en question des fondements touchant aux problèmes éducatifs vers de nouveaux principes d'apprentissage et d'acquisition des savoirs s'appuyant sur la raison, l'expérience et l'observation, n'acceptant pour vérité et comme source d'apprentissage efficace que ce qui est vérifié par l'observation et l'expérience. Ce siècle va voir un intérêt particulier pour l'enfant et son éducation avec un regard différent tourné vers plus de pédagogie. De nouveaux courants d'idées, des pensées issues des grands philosophes vont influencer l'éducation. *L'idée qui envahit la pensée éducative du siècle des Lumières est que l'éducation peut beaucoup, sinon tout*⁴⁵⁵. Cependant, nous dit Georges Minois, *les Lumières ont beaucoup discuté pédagogie, mais les pratiques ont très peu bougé*⁴⁵⁶.

Cet intérêt récent, cette attention inhabituelle portée à l'enfant, au cours des Temps Modernes, fut à l'origine de questionnements nouveaux sur les moyens à mettre en œuvre pour apprendre. D'où, une importante production, une abondance d'idées, de grandes doctrines, de courants d'opinions, une éclosion de toute une littérature pédagogique, des réflexions théoriques

⁴⁵¹ Josiane Guitard-Morel, *op.cit.*, p. 7

⁴⁵² https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/si%C3%A8cle_des_Lumi%C3%A8res/130660 [consulté le 03/11/2019]

⁴⁵³ Phillipe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 14

⁴⁵⁴ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/si%C3%A8cle_des_Lumi%C3%A8res/130660 [consulté le 16/10/2019]

⁴⁵⁵ Bernard Jolibert, *op.cit.*, p. 82

⁴⁵⁶ Georges Minois, *op.cit.*, p. 183

et des débats, des discussions diverses sur l'éducation. Les cerveaux étaient en pleine ébullition sur les questions éducatives. *Ce contexte jaspé et irisé inspire de nombreux textes sur les vertus de l'instruction. En 1758, Grimm constate que « toutes les semaines il naît des écrits sur l'Éducation » ; phénomène à nouveau observé en 1762 : « La manie de cette année est d'écrire sur l'éducation »*⁴⁵⁷. Il y a parution de nombreux textes et ouvrages, à caractère pédagogique, au XVIII^e siècle en particulier, s'adressant parfois aussi bien aux éducateurs, aux enseignants qu'aux parents (spécialement, ceux des milieux favorisés). Certains ouvrages significatifs eurent plus de succès, notamment : *Émile ou De l'éducation* texte pédagogique, traité d'éducation, projet éducatif, de Jean-Jacques Rousseau, publié en 1762, (ouvrage qui a connu un immense retentissement), *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* de La Chalotais, publié en 1763 ou le *Mémoire sur l'éducation publique* de Guyton de Morveau, publié en 1764...

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) avait relevé et violemment critiqué les erreurs de l'éducation de la période précédente qui ne distinguait pas l'enfant, le considérant comme une réduction de l'adulte, alors qu'il possède une personnalité propre, un caractère spécifique, et a donc des besoins particuliers d'éducation.

*On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme*⁴⁵⁸.

Rousseau, par une approche innovante, a posé les fondements d'une éducation basée sur la pédagogie et la nature enfantine et non sur la contrainte et l'obligation qui entravent son développement. Il proposait de laisser les enfants découvrir les réalités du monde qui les entourait par l'expérience et par l'observation pour les préparer à la vie. L'éducateur doit créer les conditions nécessaires pour que l'enfant soit actif dans son apprentissage et non passif face au maître qui déverserait son savoir.

*Le pédagogue de l'Émile n'use jamais de la méthode d'autorité, mais crée, autour de son élève, des conditions telles que celui-ci est forcé de s'instruire spontanément*⁴⁵⁹.

*L'éducateur doit en faire un être actif dont l'action contribue fondamentalement à sa propre formation. [...] Rousseau a donc élaboré une pédagogie active, à savoir une pédagogie où l'enfant participe entièrement au processus d'apprentissage*⁴⁶⁰.

*Il (Rousseau) est donc bien le responsable et l'auteur de cette sorte de révolution copernicienne de l'éducation qui a placé l'enfant, et l'enfant comme individu, au centre de toutes les considérations pédagogiques*⁴⁶¹.

Du point de vue de l'histoire des idées éducatives, le siècle des Lumières a paru à tous les commentateurs comme un siècle riche et fécond. [...] Il voit naître un ouvrage essentiel,

⁴⁵⁷ Josiane Guitard-Morel, *op.cit.*, p. 11

⁴⁵⁸ https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/rousseau_emile_ou_education_livres1et2-a5.pdf [consulté le 14/10/2019], p. 6

⁴⁵⁹ Grand Mémento Encyclopédique Larousse, Tome 1, *op.cit.*, p. 500

⁴⁶⁰ <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2016-v5-n2-phro02850/1038136ar.pdf>, p 17 [consulté le 15/10/2019]

⁴⁶¹ Roger Gal, *op.cit.*, p. 80

*peut-être même le plus important en philosophie de l'éducation : l'Émile de J.J. Rousseau*⁴⁶².

Au XVIII^e siècle, les idées pédagogiques de Rousseau, trop idéalistes, n'ont vu que très peu de réalisations concrètes. Elles sont restées à l'état de réflexions pédagogiques et ne se sont pas traduites en actions dans les écoles. Cependant, il est à noter que *deux pédagogues expérimentèrent l'idée "grande" de l'Émile : Pestalozzi (1746-1827) et Fröbel (1782-1852)*⁴⁶³.

Rousseau, Voltaire, Diderot, Montesquieu... se sont intéressés à l'enfant, mais parfois, pour certains, par une hostilité à l'instruction du peuple, ne voyant pas l'utilité d'instruire les paysans. C'était *un refus, plus ou moins explicite, d'accorder au peuple le droit à l'instruction* :

*Pour Rousseau, « le pauvre n'a pas besoin d'éducation ; celle de son état est forcée, il n'en saurait avoir d'autre ». Voltaire (1694-1778) considère également que « ce n'est pas le manoeuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, l'habitant des villes »*⁴⁶⁴. Cependant, *Diderot, dans ses Entretiens avec Catherine II, estime que l'instruction doit être rendue obligatoire pour donner aux enfants pauvres, mais doués, la possibilité de révéler leurs talents qui demeureraient sans cela inconnus*⁴⁶⁵.

Toute éducation, au siècle des Lumières, reposera sur l'art d'enseigner et d'éveiller les sens, ce qui devra se faire par stades, par étapes, par paliers, suivant les âges. *L'enfant passe de sa naissance à sa maturité par étapes qui possèdent leur cohérence propre et demandent un type spécifique d'éducation*⁴⁶⁶. *La recherche frénétique de nouvelles méthodes pédagogiques pour tous les domaines de l'enseignement constitue un trait caractéristique du siècle des Lumières*⁴⁶⁷. *Dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, mais surtout après 1760, une véritable passion pour la pédagogie saisit les Français*⁴⁶⁸. *À la suite de l'Émile pendant vingt-cinq ans il paraîtra deux fois plus d'ouvrages sur l'éducation que précédemment*⁴⁶⁹.

*Ce qu'il est essentiel de retenir, c'est que, puisque c'est l'éducation qui nous façonne et non une essence prédestinée qui s'épanouit, alors l'art du pédagogue consistera à varier, enrichir, multiplier les impressions apportées par l'extérieur. Le bon éducateur est celui qui propose à son élève le plus d'expériences possibles et les plus diverses*⁴⁷⁰.

*Étudier, apprendre, ce n'est donc pas posséder la vérité, mais se mettre en chemin pour l'acquérir*⁴⁷¹.

⁴⁶² Bernard Jolibert, *op.cit.*, p. 73

⁴⁶³ <http://www. formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf>, *op.cit.*, p.46

⁴⁶⁴ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 41

⁴⁶⁵ Bernard Groperrin, *op.cit.*, p. 23

⁴⁶⁶ Bernard Jolibert, *op.cit.*, p. 84

⁴⁶⁷ Bernard Groperrin, *op.cit.*, p. 86

⁴⁶⁸ Jean de Viguerie, « Le mouvement des idées pédagogiques aux XVII^e et XVIII^e siècles » in Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, *op.cit.*, p. 289

⁴⁶⁹ Bernadette Moussy, *op.cit.*, p. 59

⁴⁷⁰ Bernard Jolibert, *op.cit.*, p. 83

⁴⁷¹ Ibidem, p. 89

On parlera également d'une certaine émulation, *L'aiguillon dont se servaient les Jésuites, c'était exclusivement l'émulation* ⁴⁷². La discipline appliquée pendant la période du Moyen-Âge va évoluer et faire davantage appel aux sentiments individuels : on verra apparaître les distributions de prix dans le système scolaire, à l'Université en particulier.

Apprendre, au siècle des Lumières, suivait une évolution de la pensée et devait se faire d'une façon différente qu'au temps des humanistes avec un changement dans la pédagogie. Il fallait se baser sur l'observation des choses, faire des expériences, réfléchir, en tirer des conséquences et ensuite arriver à la connaissance nourrie de sensations, de déductions et de réflexions. C'était un apprentissage ouvert sur la vie qui devait s'appuyer sur l'expérience, sur l'action, en tenant compte des rythmes et des étapes de croissance des individus pour plus d'efficacité. Il devait conduire au savoir : un savoir issu d'une pédagogie empiriste basée davantage sur la réflexion que sur la mémorisation.

Dès le XVII^e siècle, John Locke, (1632-1704), philosophe anglais, contribua à ce renouveau pédagogique en publiant, en 1693, son ouvrage intitulé *Quelques pensées sur l'éducation* dans lequel il exposait différentes réflexions sur l'éducation au cours d'un échange épistolaire avec Édouard Clarke, écuyer du roi. Cet ouvrage comportait des approches pédagogiques innovantes. Toute une section était basée sur l'éveil de la curiosité, le désir d'apprendre suscité par le jeu ainsi que sur la volonté et la motivation, propices à tout apprentissage. Car, comme le cite Josiane Guitard-Morel, dans son ouvrage intitulé *La relation éducative au siècle des Lumières* : selon Locke, « *la curiosité des enfants n'est que le désir de connaître* » ⁴⁷³. C'était la découverte d'une nouvelle éducation fondée sur des connaissances pratiques, sur l'observation directe et l'expérience, bases de toute étude.

L'éducation que préconise Locke est donc avant tout empirique et utilitaire ⁴⁷⁴.

Cette réaction s'amplifia au XVIII^e siècle, avec les encyclopédistes, qui réhabilitèrent l'étude des métiers et des techniques, avec J.J. Rousseau (L'Émile, 1762), qui préconisa « l'éducation naturelle », fondée sur la psychologie de l'enfant, respectant sa spontanéité et l'ordre de développement naturel de ses facultés ⁴⁷⁵.

Il est également intéressant de se pencher sur l'apprentissage devant déboucher sur un métier. Dans les milieux qui n'étaient pas ceux de la bourgeoisie ou de la noblesse, apprendre un métier s'était longtemps fait « sur le tas », les enfants vivant au milieu des adultes qui leur communiquaient le savoir-faire, par apprentissage direct, d'une génération à l'autre, sans recours à l'école. L'enfant apprenait, par la pratique, son futur métier au contact des adultes, (que ce soit dans sa famille ou dans une autre pour l'apprentissage d'un métier différent de celui de ses parents), en dehors de toute institution scolaire. On y apprenait aussi les règles du savoir-vivre en partageant la vie privée. Ces pratiques vont perdurer jusqu'au XIX^e siècle. *L'enfant apprenait les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes à les faire* ⁴⁷⁶. Ainsi toute éducation se faisait

⁴⁷² Émile Durkheim, *op.cit.*, p. 298

⁴⁷³ Josiane Guitard-Morel, *op.cit.*, p. 36

⁴⁷⁴ Georges Minois, *op.cit.*, p. 205

⁴⁷⁵ *Dictionnaire encyclopédique d'Histoire*, *op.cit.*, p. 1518

⁴⁷⁶ Philippe Ariès, *op.cit.*, p. 6

*par apprentissage, on donnait à cette notion un sens beaucoup plus étendu que celui qu'il a pris plus tard*⁴⁷⁷.

Jusqu'au XVIII^e siècle, un enseignement essentiellement littéraire avait été pratiqué. C'était la base de l'éducation. Mais, des besoins de formation plus précis, des préoccupations d'ordre pratique pour préparer davantage aux activités utilitaires de la vie sociale et économique réelle, se faisaient sentir en ce qui concernait les techniques et les matières à finalité professionnelle précise. Face à l'évolution de la société, face à l'essor du commerce, (le commerce extérieur en particulier, notamment vers l'Amérique après sa découverte par Christophe Colomb en 1492), face aux progrès de l'industrialisation, (à l'essor des manufactures), face à la technicité de certains métiers, face aux avancées de la science (connaissances du corps humain, découvertes de certains mystères de la nature humaine avec Léonard de Vinci, de l'univers, des mathématiques...), des formations plus spécifiques et une culture scientifique étaient devenues nécessaires afin de satisfaire des désirs utilitaires. Une nouvelle conception pédagogique vit le jour, plus attentive au présent. Les sciences et techniques avaient désormais toute leur place dans l'école et dans la société. La volonté de mieux comprendre le monde avait stimulé les progrès scientifiques et encouragé le désir de diffuser le savoir.

*Les sciences seules peuvent nous faire connaître le monde. [...] Les sciences, d'ailleurs, prendront d'autant plus de place dans l'école qu'elles devront être enseignées toutes sans exception. La culture scientifique devra être encyclopédique*⁴⁷⁸.

Ainsi furent créées des écoles spécialisées à vocation professionnelle ayant pour but de former des techniciens, des ingénieurs, des dessinateurs ... répondant à des besoins sociaux et professionnels précis. C'est l'enseignement technique supérieur. *En 1789 s'ouvre à Rouen la première école de « dessin », formant des techniciens, des ingénieurs aussi bien que des peintres, dessinateurs ou graveurs. En 1789, le royaume en comptera 27. La formation au métier militaire subira la même évolution. Pour améliorer le recrutement, une école militaire est créée à Paris en 1751 ; une autre à Flèche en 1764*⁴⁷⁹. En 1747 est fondée l'École des Ponts et Chaussées... L'École des Mines est créée en 1783, des écoles vétérinaires virent le jour à Lyon en 1763 et à Alfort en 1766...

*La tendance à la spécialisation enregistrée au XVII^e siècle se confirme et l'on voit s'ouvrir des écoles vétérinaires, des écoles d'agriculture, de dessin, de chant, d'accouchement, des écoles pour aveugles, pour sourds et muets...L'État les aide souvent*⁴⁸⁰.

Il est également à noter que se sont créés dès le XVII^e - et se poursuivront au XVIII^e siècle - en marge des universités, des établissements qui assuraient à la fois la recherche et l'enseignement. Ils dispensaient des cours à un public cultivé. Les enseignements y étaient très variés. Ce sont les académies. *À l'époque moderne on utilise le mot « académie » pour désigner une assemblée scientifique, littéraire ou artistique*⁴⁸¹. Les premières académies furent fondées

⁴⁷⁷ Ibidem, p. 255

⁴⁷⁸ Émile Durkheim, *op.cit.*, p. 328

⁴⁷⁹ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 38

⁴⁸⁰ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 140

⁴⁸¹ http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/34008/ANM_2007_73.pdf?sequence=1, [consulté le 07/10/2019], p. 73

en Italie et voyaient se rassembler des savants, des artistes et des poètes. On les désignait sous le nom de « sociétés savantes ». C'était des cénacles, des espaces de discussions, des lieux d'échanges d'opinions, des réunions d'hommes de lettres, d'artistes, de scientifiques ou de philosophes, des cercles d'érudits, d'intellectuels, de penseurs, de savants, de personnes cultivées, instruites, lettrées, qui se rencontraient avec une grande soif de connaissances, pour développer des idées et faire circuler des savoirs. Ces sociétés se réunissaient aussi dans des salons, des clubs, des loges... et regroupaient les représentants de l'élite intellectuelle. Ce mouvement, qui comptait un nombre réduit mais influent de membres, touchera progressivement toute l'Europe et sera à l'origine de l'Académie Française fondée par Richelieu, en 1635, et de l'Académie des Sciences pour la recherche scientifique, fondée en 1666 par Colbert.

*Elles sont destinées à encourager et à encadrer la vie littéraire, scientifique ou artistique du royaume. Elles ont pour but de rassembler les plus remarquables créateurs ou savants, mais aussi de former les futures générations de créateurs et de savants*⁴⁸². *Le savoir et la culture étant des facteurs essentiels pour la mobilité des talents, les académies se voulaient le lieu de l'ouverture à ceux-ci*⁴⁸³. *Les académies sont des sociétés savantes qui se réunissent pour s'occuper de belles-lettres et de sciences, pour contribuer à la diffusion du savoir*⁴⁸⁴.

Au XVIII^e siècle, ces rencontres se poursuivront et se retrouveront également dans des salons ou des cafés animés par des hommes mais aussi par des femmes de condition sociale élevée et qui attiraient toute la société pensante de l'époque. *Mondaines et cultivées, les créatrices de ces salons animent les soirées. [...] Ce sont de fortes personnalités, très libres par rapport à leurs consœurs, et souvent elles-mêmes écrivains et épistolières*⁴⁸⁵. Ces salons, réservés aux couches supérieures de la société, contribueront à la vitalité culturelle du siècle des Lumières. Ce sont ceux de dames de l'aristocratie : Mme Geoffrin, Mme du Deffand, Julie de Lespinasse...dans lesquels on retrouvait tout le « gratin » de Paris désirant briller en société et permettant aux idées de circuler. On y rencontrait des écrivains, des artistes, des personnages politiques, scientifiques, philosophiques...qui venaient discuter de sujets littéraires, philosophiques, de sujets d'actualité... S'y côtoyait différentes personnalités et l'esprit des salons était fonction de la présence ou non de ces personnalités et de leurs opinions. Mais les véritables pensées des Lumières, les discussions qui avaient lieu dans ces salons - milieux assez clos - n'étaient diffusées que dans un cercle étroit d'intellectuels où il était possible d'élargir ses connaissances au contact d'autrui. Les femmes jouaient un rôle éminent dans cet univers. Olympe de Gouges (1748-1793), femme de lettres, fréquentait ces salons. Mme de Condorcet (1764-1822) a ouvert et présidé son premier salon en 1787 : *un salon qui était le centre des libres penseurs*⁴⁸⁶. *À l'hôtel de la Monnaie, Sophie tient salon, reçoit les philosophes, les*

⁴⁸² Ibidem, p. 75

⁴⁸³ Ibidem, p. 86

⁴⁸⁴ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/societes_savantes_des_Lumieres/130660 [consulté le 16/10/2019]

⁴⁸⁵ Ibidem

⁴⁸⁶ Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Paris, Robert Laffont, 1979, p. 521

*Encyclopédistes, les étrangers de passage. [...] Dans les premières années de la Révolution, elle partage dans les salons la célébrité avec Mme de Staël*⁴⁸⁷.

*Les fameux salons, devenus inséparables de l'image que l'on se fait des Lumières. [...] La circulation des idées se fait aussi d'un salon à l'autre*⁴⁸⁸. *Les gens de talent s'y retrouvent régulièrement pour confronter leurs idées*⁴⁸⁹.

Ainsi, certaines femmes, de par leur instruction, leurs fréquentations et leurs relations, sortaient de la place qui leur était traditionnellement assignée d'épouse et de mère et furent des figures d'exception marquant la littérature, la politique, l'histoire des arts, des sciences ou du pouvoir. Il était possible d'échanger mais aussi d'apprendre dans ces salons.

La période des Temps Modernes s'est caractérisée, comme nous venons de le voir, par la découverte de l'enfance et la recherche d'une psychologie et d'une pédagogie propres à chaque tranche d'âge. Dans le domaine de l'instruction publique - domaine longtemps laissé sous la responsabilité de l'autorité de l'église - les interventions de l'État se multipliaient. On a assisté à une transformation radicale de l'enseignement par la pédagogie de l'humanisme puis par celle des Lumières qui vit apparaître une nouvelle race de pédagogues. Le problème de l'éducation suscitait un vif intérêt, questionnaient et ne laissaient personne indifférent. On y était de plus en plus attentif. Comme le souligne Jean de Viguerie :

*Ainsi se manifeste en France, entre 1660 et 1715 une nouvelle manière d'éduquer les enfants. Ainsi naissent les nouveaux pédagogues et la nouvelle pédagogie. Cette révolution est passée inaperçue aux yeux des contemporains d'abord, des historiens ensuite. Pourtant l'histoire de l'éducation n'en a pas connu de plus profonde. A côté d'elle, les théories et les innovations pratiques des siècles suivants ne sont que peu de choses*⁴⁹⁰.

La nouvelle place de l'enfant, la scolarisation de la société, des idées innovantes en pédagogie, caractérisent la période des Temps Modernes. Mais, apprendre ne se faisait pas de la même façon pour tous : les plus favorisés, les plus démunis, les enfants des villes, ceux des campagnes, les garçons, les filles... tous n'avaient pas le même accès à l'enseignement. Les possibilités de s'instruire avaient évoluées, s'étaient transformées, avaient progressées mais laissaient encore en marge un certain nombre d'individus moins favorisés et aillant un rapport au savoir plus aléatoire. Les familles aisées se préoccupaient davantage de l'instruction de leurs enfants et entrevoyaient pour eux des possibilités de promotions en relation avec leur niveau d'instruction. Leur réussite dépendant de leurs savoirs acquis grâce au système éducatif mis en place mais aussi de tout ce qui pouvait se faire en dehors de celui-ci, s'appuyant sur des idées nouvelles propagées par les différents penseurs pédagogiques de cette époque.

⁴⁸⁷ Denise BRAHIMI, « CONDORCET SOPHIE DE GROUCHY marquise de (1764-1822) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 21 octobre 2019. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/sophie-de-condorcet/>

⁴⁸⁸ <https://gallica.bnf.fr/essentiels/repere/salons-litteraires-xviii-siecle> [consulté le 15/10/2019]

⁴⁸⁹ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/si%c3%a8cle_des_Lumi%c3%a8res/130660 [consulté le 16/10/2019]

⁴⁹⁰ Jean de Viguerie, *op.cit.*, p. 314

Apprendre, au cours des Temps Modernes, pouvait se faire suivant différentes possibilités en fonction du milieu social dans lequel les enfants étaient élevés, dans des lieux plus ou moins appropriés et à l'aide de personnes plus ou moins qualifiées pour transmettre un savoir. Nous l'avons vu, cela va de l'instruction donnée par la famille ou par un précepteur jusqu'à des apprentissages plus poussés en milieu scolaire, depuis les petites écoles jusqu'à l'université et à des enseignements très spécifiques dans des écoles spécialisées, ou des académies...

Mais il est difficile, pour ne pas dire impossible, de donner une idée globale de ce qui se passait en matière d'instruction à la fin de la période des Temps Modernes : de grandes différences séparaient la situation de la noblesse de celle des ouvriers ou des laboureurs qui vivaient plus ou moins misérablement. Il semble cependant que la société de cette époque ait pris conscience de la nécessité de l'instruction à tous les niveaux. L'enseignement, qui ne s'appliquait qu'aux garçons, se tournait de plus en plus vers les filles en fonction de l'évolution des mœurs.

Des inégalités d'accès à l'école et à l'instruction subsistaient entre les centres urbains et les campagnes ainsi que des inégalités de naissance (garçons, filles) et de destins. L'accroissement démographique creusa cet écart. En effet, la population avait fortement augmenté depuis le début de l'Ancien Régime, en France, jusqu'à la fin des Temps Modernes : *au cours du siècle, la population du royaume s'élève de vingt à vingt-six millions d'habitants*⁴⁹¹. Les paysans à la campagne, en bas de l'échelle, formaient la grande majorité de cette population qui avait plus difficilement accès à l'instruction, les frais d'« écolage », (les frais à payer au maître d'école), éloignaient souvent les plus pauvres des « petites écoles ». *Les disparités sont grandes entre les petites écoles des villes et celles des villages. Dans les campagnes, elles ne fonctionnent que pendant les mois d'hiver et encore de manière intermittente, selon la volonté d'un maître mal payé ou bienveillant*⁴⁹². Toutefois, dans les villes, bien que les écoles soient mieux organisées, les ouvriers et les petits artisans ne jouissaient pas d'une situation plus enviable. Ainsi, l'accès à l'enseignement demeurait encore très inégalitaire. À la veille de la Révolution, le réseau des petites écoles et des collèges s'adressait à une majorité de garçons presque exclusivement. La politique éducative n'était pas la même pour tous.

Le contraste était également très marqué entre le monde des idées bouillonnantes et le quotidien. Les idées et les souhaits des réformateurs et des penseurs étaient forts distants des réalités.

Ce qu'il est important de retenir de l'époque des Temps Modernes c'est - par un effort de synthèse - l'histoire de l'instruction et des différentes idées s'y rapportant. Le regard s'est davantage tourné vers l'école afin de permettre au plus grand nombre d'avoir accès au savoir. *Les trois siècles de l'époque moderne ont de mieux en mieux, et pour de plus en plus d'enfants, transféré l'apprentissage des conduites et des savoirs de la famille à l'école*⁴⁹³. L'apprentissage des rudiments apparaissait de plus en plus comme primordial, indispensable, et le souci d'éducation tendait à s'éloigner des références précédentes à l'ordre divin. *La finalité religieuse se perd mais les formalités de la pratique scolaire ont façonné de manière durable la relation pédagogique*⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ Civilisations Peuples et mondes, *Grande Encyclopédie des Civilisations* depuis l'Antiquité jusqu'à l'Époque contemporaine, Le XVII^e et le XVIII^e siècles, publié sous la direction de Raymond Picard, 1966-1969-1970-1971, Paris, Éditions Lidis, pour l'édition en langue française, p. 168

⁴⁹² Michel Biard, Pascal Dupuy, *La Révolution française 1787-1804*, Paris, Armand Colin 3^{ème} édition 2016, 1^{ère} édition 2004, p. 134

⁴⁹³ Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *op.cit.*, p. 295

⁴⁹⁴ *Ibidem*, p. 145

Apprendre, étant tributaire des changements politiques, de l'évolution de la société et des idées pédagogiques, l'instruction, l'enseignement et les institutions scolaires connurent des fluctuations importantes. Nous avons pu mesurer les transformations qui se sont produites dans l'espace culturel français.

Mais, un fait historique majeur va bouleverser tout ce qui existait auparavant : la **Révolution française**. En 1789, la France entre dans une ère politique nouvelle ⁴⁹⁵.

La période de la Révolution française, qui a divisé la France et les français sur d'importantes questions politiques et religieuses, se situe entre 1789 et 1799. Elle va de l'ouverture des états généraux, le 5 mai 1789 au coup d'État des 9 et 10 novembre 1799, (des 18 et 19 Brumaire an VIII, selon le calendrier révolutionnaire), par le général Bonaparte.

Ce fut une période de troubles (la Convention de 1792 à 1795, puis le Directoire de 1795 à 1799), une période de bouleversements sociaux, de débats et de révoltes en politique intérieure et extérieure. Cette période constitua une rupture considérable dans les idées et dans les faits. Elle a entraîné de grandes transformations dans la société française. Elle a mis la France dans un état d'anarchie.

La Révolution française a incarné une époque qui rompait avec les temps précédents : la monarchie absolue fut renversée. Ce bouleversement modifia l'histoire de la France, se répercuta en Europe, inventa de nouveaux rapports sociaux et fut à l'origine de remaniements institutionnels importants et de nombreuses réformes. C'était également tout le système éducatif français qui était atteint de plein fouet et qui était à reconstruire.

Lorsque la Révolution s'achève, il ne reste plus grand-chose de l'ancien dispositif d'enseignement : les écoles spéciales certes sont toujours là et se sont développées, mais les universités, les collèges et les académies ont sombré dans la tourmente, ainsi que le réseau des petites écoles congréganistes et paroissiales ⁴⁹⁶.

La Révolution est également à l'origine de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, le 26 août 1789, qui deviendra le fondement de l'ordre social.

Bonaparte rétablit l'ordre après 12 ans de révolte. Il instaura un nouveau régime : le Consulat de 1799 à 1804. Il mit en œuvre une importante rénovation du dispositif scolaire français et de l'enseignement qui étaient complètement déstructurés depuis 1789, créa des lycées et des écoles primaires. Une refonte de l'organisation de l'instruction publique était nécessaire après le coup d'État de brumaire (novembre 1799).

L'accès de tous à la culture écrite, qui était depuis deux siècles obligation d'Église, est devenu aussi un impératif de la Révolution ⁴⁹⁷. C'est avec la Révolution que l'accès du peuple à l'instruction est devenu un enjeu important de la vie politique ⁴⁹⁸. C'est de la

⁴⁹⁵ Pour la période de la Révolution française, se référer à https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_histoire_jusquen_1958/185545 [consulté le 21/10/2019]

⁴⁹⁶ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 163

⁴⁹⁷ François Furet, Jacques Ozouf, *op.cit.*, p. 98

⁴⁹⁸ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 90

Révolution que date *la cristallisation de l'idée d'un enseignement conçu comme un droit pour tous les êtres sans exception et comme un devoir pour l'État* ⁴⁹⁹.

Une profusion de textes, de rapports sur l'instruction publique, produits pendant la Révolution, soulignent les préoccupations de cette période. *La période révolutionnaire a été trop instable pour permettre des réalisations durables. Elle a été, en revanche, riche en projets* ⁵⁰⁰. *Les premières années de la Révolution ont vu s'exprimer les idées les plus diverses sur la définition des objectifs et l'organisation d'un nouvel enseignement républicain* ⁵⁰¹.

Plusieurs projets - qui rencontrèrent plus ou moins de succès mais qu'il ne faut pas méconnaître - virent le jour : ceux de Talleyrand, de Condorcet et de Le Peletier, puis de Lakanal et Daunou... Pour l'enseignement secondaire, par la loi (préparée par Daunou) du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795)⁵⁰² concernant l'instruction publique, *des écoles centrales sont créées dans chaque département pour remplacer les anciens collèges* ⁵⁰³. Elles seront éphémères, seront jugées trop libérales et seront supprimées le 1^{er} mai 1802, par la loi du 11 floréal an X, et des lycées seront créés.

*Parmi la profusion de textes produits pendant la Révolution, trois sont particulièrement représentatifs des préoccupations du moment. Il s'agit des rapports sur l'instruction publique de Talleyrand (septembre 1791) et de Condorcet (avril 1792), et du projet de Le Peletier de Saint Fargeau présenté à l'Assemblée par Robespierre en juillet 1793. En application de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, l'égalité devant l'instruction, garantie par l'État, est solennellement affirmée par chacun de ces trois textes*⁵⁰⁴.

En matière de mixité scolaire et d'égalité sexuelle, *Talleyrand est le premier à en proclamer explicitement le principe*. Il sera suivi par Condorcet. Le Peletier propose *une scolarité primaire plus courte pour les filles* ⁵⁰⁵. Mais, l'application de l'égalité devant l'instruction ne se fera que plus tard.

Condorcet (1743-1794), savant et homme politique français, a présenté au Comité de l'instruction publique, en 1791, un plan grandiose intitulé : « *Cinq mémoires sur l'instruction publique* ». *La pensée scientifique doit être largement répandue dans la population et l'éducation doit être en mesure de faire émerger en chaque individu, qui est perfectible, les potentialités positives dont il est porteur. [...] Tous les citoyens doivent pouvoir suivre des cours publics tout au long de leur vie, sur les sciences, les techniques et les lois intervenant dans leurs affaires courantes* ⁵⁰⁶. Condorcet a lancé le mouvement de l'éducation permanente qui doit permettre à tout individu de se former tout au long de la vie. *En 1793, Condorcet, au nom de la Convention nationale, ferme les vingt-deux universités françaises et ouvre quatre grandes écoles. Leur enseignement moderne forme à des métiers correspondant aux besoins de la société* ⁵⁰⁷.

⁴⁹⁹ Roger Gal, *op.cit.*, p. 93

⁵⁰⁰ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 93

⁵⁰¹ www.persee.fr/doc/bec_0373-6237_1987_num_145_2_450476 [consulté le 04/11/2019]

⁵⁰² Ibidem

⁵⁰³ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 85

⁵⁰⁴ Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 94

⁵⁰⁵ Ibidem, p. 95

⁵⁰⁶ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 82

⁵⁰⁷ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 58

*Tous reconnaissent la nécessité d'adapter l'éducation aux besoins de la vie. [...] Cette époque peut être considérée comme essentielle quant à l'expression des buts modernes de l'éducation*⁵⁰⁸.

Apprendre devra donc se faire en fonction des nécessités et devra s'adapter à l'individu et à ses capacités pour pouvoir apprendre tout au long de la vie. C'est une nouveauté qui verra ses applications se renforcer et progressera tout au long de l'histoire de l'enseignement et de l'instruction, à tous les âges de la vie des individus. C'est une prise de conscience nouvelle. Des conceptions modernes de l'éducation et de l'enseignement vont voir le jour après la Révolution et les divers événements qui l'ont suivie.

I.2.5. Apprendre au cours du XIX^e siècle :

Tout au long du XIX^e siècle les régimes politiques vont s'enchaîner en France et entraîner des bouleversements qui auront des répercussions sur l'éducation des enfants, sur l'enseignement, sur l'apprentissage, sur la formation des adultes, sur l'ouverture vers un monde éducatif différent⁵⁰⁹.

*Une période de 60 ans voit se succéder cinq régimes différents : la Restauration, la Monarchie de Juillet, la I^{er} République, le Second Empire, et les débuts de la III^e République*⁵¹⁰.

Les réformes, les lois, les décrets... assignant parfois à l'école de vastes ambitions et accordant une attention particulière à l'enseignement, vont se succéder avec rapidité après la Révolution⁵¹¹. Pour plus de clarté, nous allons - comme pour les siècles précédents - suivre l'ordre chronologique afin de mettre en évidence les grands projets de cette période (mis ou non en application), les différentes modifications en résultant en matière d'éducation et d'enseignement ainsi que les conséquences qui en ont découlé.

Il est à souligner que la France du premier tiers du XIX^e siècle était une France majoritairement paysanne.

⁵⁰⁸ Roger Gal, *op.cit.*, p. 89

⁵⁰⁹ Pour suivre la chronologie des événements se référer à :

https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_histoire_jusquen_1958/185545 [consulté le 04/11/2019]

En ce qui concerne l'histoire de l'enseignement et de l'éducation se référer aux ouvrages suivants :

- Antoine Prost, Pierre Roche, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, Que sais-je ? Quatorzième édition 2018, 1^{ère} édition 1967
- Jean Vial, *Histoire de l'éducation*. Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 3^{ème} édition 2003, 1^{ère} édition 1995
- Christian Verrier, *op.cit.*

⁵¹⁰ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 70

⁵¹¹ Pour suivre la chronologie de l'enseignement et de l'éducation se référer à l'ouvrage de Christian Verrier, *op.cit.*

Au terme du coup d'État des 9 et 10 novembre 1799 (18 et 19 Brumaire an VIII), le Directoire est dissous. Une nouvelle Constitution est élaborée et Bonaparte nommé Premier consul.

Nous allons parcourir successivement : le **Premier Empire** de 1804 à 1814, la **Première Restauration** et les Cent-Jours (1814-1815), la **Seconde Restauration** de 1815 à 1830, la **Monarchie de Juillet** de 1830 à 1848, la **II^e République** de 1848 à 1851, le **Second Empire** de 1852 à 1870 et les débuts de la **III^e République** de 1870 jusqu'à la fin du XIX^e siècle.

Ce qui caractérise l'éducation au milieu des vicissitudes du XIX^e siècle, c'est la croissance continue de son contenu culturel et humain ⁵¹². Le XIX^e siècle est en effet le siècle par excellence de l'école. [...] Le siècle croit aux vertus de l'institution ⁵¹³.

L'école du peuple se développe sous la pression d'une demande sociale désormais irréversible. [...] À terme, confessionnelle ou non, l'école pour tous est en marche ⁵¹⁴.

« Le XIX^e siècle est la période essentielle de l'épanouissement de l'enseignement primaire. »
jugement de P. Chevallier rapporté par J. Vial ⁵¹⁵.

L'éducation a peu à peu étendu ses bienfaits à toute la masse de la population scolaire⁵¹⁶.

Il est intéressant de souligner la fréquentation scolaire en France, au cours des XIX^e et XX^e siècles, selon les recensements rapportés par Christian Verrier ⁵¹⁷. (cf annexe 1)

Le Premier Empire de 1804 à 1814 :

Napoléon-Bonaparte fut sacré Empereur des Français le 2 décembre 1804, dans l'église Notre Dame de Paris, par le pape Pie VII.

En 1804, par la Constitution de l'an XII, ratifiée par plébiscite, Bonaparte devient empereur des Français sous le nom de Napoléon I^{er} ⁵¹⁸.

En matière d'enseignement, Napoléon hérite d'un ensemble hétéroclite, qu'il réforme au galop, avec comme principal objectif d'assurer la tutelle de l'État sur les esprits ⁵¹⁹.

⁵¹² Roger Gal, *op.cit.*, p. 93

⁵¹³ Françoise Mayeur, *Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, Louis-Henri Parias dir., tome III, De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930), Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1988, p. 12

⁵¹⁴ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 63

⁵¹⁵ Jean Vial, *op.cit.*, p. 59

⁵¹⁶ Roger Gal, *op.cit.*, p. 97

⁵¹⁷ Christian Verrier, *op.cit.*

⁵¹⁸ https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_histoire_jusquen_1958/185545 [consulté le 04/11/2019]

⁵¹⁹ Georges Minois, *op.cit.*, p. 226

L'empereur lui-même est de plus en plus préoccupé par la situation scolaire et il pressent tout l'enjeu que celle-ci représente pour la pérennité du régime. [...] Il écrit le 15 février 1805 : « De toutes les questions politiques, celle-ci est peut-être de premier ordre. »⁵²⁰

Le pouvoir dictatorial napoléonien privilégiera l'enseignement secondaire s'adressant aux élites au service de l'État, au détriment de l'enseignement des plus jeunes. Il se désintéressera de l'école du peuple et négligera également l'instruction des filles. L'Empereur se souciait essentiellement de l'instruction secondaire (création des Lycées). *L'Empereur s'intéressa vivement aux collèges et aux lycées, où étaient instruits les fils de la bourgeoisie*⁵²¹. Il supprimera les écoles centrales, ouvertes en 1795 sous la Constituante, et les remplacera par les lycées entretenus par l'État et par les écoles secondaires (qui deviendront des collèges) tenues par les communes ou des particuliers.

*En 1802, Napoléon Bonaparte, Premier consul, remplace les écoles centrales par les lycées (impériaux à partir de 1805), pour former l'élite de la société. L'État les finance. N'entrent au lycée que des garçons : des élèves boursiers placés par l'État, des fils de la noblesse, et lauréats du concours d'entrée*⁵²².

En 1808, le cursus est sanctionné par le baccalauréat. Julie Daubié, première femme bachelière, décrochera son diplôme, sous le Second Empire, en 1861.

Dès le début du XIX^e siècle, les établissements secondaires seront sous le contrôle de l'État. *Ce sont dans ces institutions nouvelles que seront formés les cadres de l'État*⁵²³. Celui-ci aura le monopole de l'enseignement. Toutes les institutions scolaires seront sous l'autorité de Napoléon qui cherchait à mettre en place *un dispositif d'enseignement qui soit au service de son action politique. [...] L'éducation doit permettre de former le socle de la société qu'il veut construire*⁵²⁴. Il convient de *préparer les jeunes générations au service du nouveau gouvernement*⁵²⁵. L'éducation doit avoir pour fin « *la fidélité à l'empereur...et à la dynastie napoléonienne...* »⁵²⁶

L'Empereur attachait une grande importance à la formation des hauts fonctionnaires, des ingénieurs et des officiers de son armée qu'il voulait dévoués et dociles. Ils pouvaient recevoir une formation dans des écoles spéciales : l'École Polytechnique, l'École des Arts et Métiers, le Collège de France... En 1808, il créera l'École spéciale militaire qui s'installera à Saint-Cyr.

En 1806, Napoléon fonde l'Université impériale (terme désignant l'ensemble de l'édifice scolaire) qui porte la marque de la centralisation du régime. *Elle encadre tous les établissements : facultés (théologie, droit, médecine, lettres et sciences), lycées, collèges, institutions, écoles élémentaires, ainsi que les grandes écoles*⁵²⁷. L'État a le monopole de l'enseignement pour une formation dévouée à sa politique, pour des formations de personnels dont le nouveau régime a

⁵²⁰ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 204

⁵²¹ Albert Malet et Jules Isaac, *L'Histoire*, Les révolutions, 1789-1848, tome 3, André Alba éditeur, collection Marabout Université, Librairie Hachette, 1960, p. 156

⁵²² Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 44

⁵²³ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 268

⁵²⁴ Ibidem, p. 267

⁵²⁵ Albert Malet et Jules Isaac, *L'Histoire*, Les révolutions, 1789-1848, *op.cit.*, p.147

⁵²⁶ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 65

⁵²⁷ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 58

besoin. L'Empire est découpé en académies sous l'autorité de l'État par l'intermédiaire de recteurs.

Napoléon, par le décret du 17 mars 1808, a aussi organisé l'Université, organisme centralisé, entièrement dépendant de l'État, avec ses cinq facultés (théologie, droit, médecine, sciences mathématiques et physiques, lettres)⁵²⁸.

Le système éducatif français est couronné dès l'Empire par une série de Facultés qui, jointes aux grandes écoles nées sous la Révolution et aux grands établissements héritiers de la monarchie, veulent remplir la fonction d'un enseignement supérieur⁵²⁹.

Les facultés seront payantes, donc sélectives, inégalitaires, et l'apanage des enfants de la bourgeoisie ou de la petite bourgeoisie. La discrimination persiste. D'autre part, les lycées seront exclusivement masculins. *Les jeunes filles sont toujours exclues des établissements gérés par l'État⁵³⁰*. L'enseignement dans ces établissements secondaires (lycées et collèges) est favorisé et se fera en latin. *Depuis la création des lycées en 1802, le latin est redevenu la discipline reine⁵³¹.*

Lorsque, entre 1802 et 1808, Napoléon I^{er} réorganise l'enseignement secondaire, il ne met en œuvre qu'un seul des projets révolutionnaires, le monopole de l'État. [...] Les nouveaux établissements, les lycées, sont créés et financés par l'État. Les collèges restent des établissements municipaux ou privés, mais ils sont soumis au contrôle des recteurs d'académie. [...] Les modalités d'accès à l'enseignement secondaire demeurent inégalitaires. Les lycées et collèges sont payants, et ils le resteront jusqu'en 1930. Les programmes, contrairement au projet de Condorcet, font peu référence à l'esprit scientifique des Lumières et redonnent la primauté aux humanités classiques et particulièrement au latin. [...] Le latin sert d'abord à « classer », c'est-à-dire à distinguer socialement une élite cultivée, à la manière des études secondaires dans la Grèce antique⁵³².

La discipline, les sanctions et les punitions feront partie de cet enseignement à l'époque napoléonienne. *Le lycée français, qui est fait pour accueillir les fils d'une minorité bourgeoise fortunée, a pour valeurs de base ordre et discipline ; c'est ce que souhaitent les parents. [...] Les punitions font donc leur grand retour dans la pédagogie, parce qu'elles sont justement considérées comme pédagogiques. Elles sont multiples : humiliations, telle l'obligation de porter un habit ridicule, privations, isolement, travaux supplémentaires, privation de visites, de promenade, de récréation, exclusion de la classe⁵³³.*

L'enseignement primaire n'est ni gratuit ni obligatoire et l'instruction y est limitée : lire, écrire, compter. *L'enseignement primaire public piétine en marge de l'Université⁵³⁴*. Les écoles primaires sont payantes et les instituteurs rétribués par les parents.

⁵²⁸ Georges Minois, *op.cit.*, p. 229

⁵²⁹ Françoise Mayeur, *op.cit.*, p. 21

⁵³⁰ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 67

⁵³¹ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 50

⁵³² Vincent Troger, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *op.cit.*, p. 96-97

⁵³³ Georges Minois, *op.cit.*, p. 227

⁵³⁴ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 66

Deux secteurs essentiels, l'école primaire et l'instruction des filles restent de facto en marge. L'État napoléonien privilégie la formation de ses élites administratives et militaires⁵³⁵.

L'instruction primaire n'intéresse guère l'empereur, qui n'en voit pas l'utilité⁵³⁶. Il ne tenait pas à développer l'enseignement primaire, qu'il avait abandonné à l'initiative privée, c'est-à-dire aux familles et aux corporations religieuses⁵³⁷. Il l'abandonna aux Frères des Écoles chrétiennes qui s'y consacraient déjà sous l'Ancien Régime. En fait, cet enseignement ne fit aucun progrès⁵³⁸.

L'enseignement primaire végète. [...] Si le Nord et l'Est de la France, comme l'Allemagne voisine, sont relativement bien pourvus, des régions entières sont peu scolarisées, et les filles le sont moins que les garçons. De toute façon, le niveau des études populaires reste bas⁵³⁹.

L'Empire, qui créa les Universités, négligea l'instruction primaire ; il ne fit rien en ce genre, même pour les garçons : les plus riches allèrent au collège en payant. [...] Les filles devinrent ce qu'elles purent⁵⁴⁰.

La Première Restauration et les Cent-Jours (1814-1815)

La Seconde Restauration (1815-1830) :

Napoléon I^{er}, grand chef militaire, préoccupé par la politique extérieure, mènera des guerres et des campagnes presque permanentes contre les pays d'Europe. Mais, après la bataille de Leipzig, en Allemagne, et la défaite de sa Grande Armée, il abdiquera le 6 avril 1814 et sera exilé en Italie, à l'île d'Elbe. C'est le retour de la monarchie. Le roi Louis XVIII, frère de Louis XVI, est rétabli sur le trône.

Une période de troubles s'en suivra. Profitant de cet état d'esprit, Napoléon quitte l'île d'Elbe, débarque à Golfe-Juan (1^{er} mars 1815) et gagne Paris, d'où s'enfuit Louis XVIII.

Puis, c'est la campagne de Belgique et après l'échec de Waterloo (18 juin 1815) c'est la seconde abdication de Napoléon (22 juin), que les Anglais déporteront dans l'île de Sainte-Hélène, au large de l'Afrique.

Du 20 mars au 22 juin 1815 la France connaîtra le second règne impérial de Napoléon Bonaparte revenu brièvement au pouvoir : épisode appelé l'épisode des « Cent-Jours ».

Après le départ de Napoléon, Louis XVIII se réinstallera aux Tuileries. Ce sera le début de la Seconde Restauration des Bourbons. Charles X succèdera à Louis XVIII de 1824 à 1830.

Tous ces revirements, toutes ces alternances politiques, au cours de la Restauration, s'ajouteront - voire contribueront - au climat de guerre scolaire, de guerre pédagogique, de

⁵³⁵ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 47

⁵³⁶ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 205

⁵³⁷ Roger Gal, *op.cit.*, p. 94

⁵³⁸ Albert Malet et Jules Isaac, *L'Histoire*, Les révolutions, 1789-1848, *op.cit.*, p. 156

⁵³⁹ Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France » in *Histoire mondiale de l'Éducation De 1815 à 1945*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 3, Paris, PUF, 1981, p. 255

⁵⁴⁰ <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5506449p/f153.item>, p. 222 [consulté le 13/12/2019]

discussions, d'affrontements, de conflits et de polémiques, de controverses, de grands débats d'opinions... Les divisions, les réformes, les diverses pressions, avec souvent un aspect à la fois politique et scolaire, perdureront tout au long de ce siècle qui connaîtra une histoire scolaire agitée.

Mais, l'enjeu des grandes luttes scolaires du XIX^e siècle fera progresser les réflexions et la recherche en matière d'enseignement et d'éducation.

*Le long demi-siècle qui va de la chute du Premier Empire à l'avènement de la III^e République forme une étape essentielle dans l'histoire de l'enseignement des savoirs élémentaires*⁵⁴¹.

*Une certaine effervescence pédagogique avait animé l'époque de la Restauration*⁵⁴².

En effet, suite aux progrès de l'industrie et à la nécessité de l'instruction pour une certaine catégorie de personnel, des discussions politiques, souvent houleuses - suivies parfois de revirements d'opinion - auront lieu et des mesures favorables au développement de l'instruction seront prises à cette période.

*Les progrès de l'industrie ont pour effet de susciter un certain nombre de mesures favorables au développement de l'éducation populaire*⁵⁴³.

*Les manufacturiers et dirigeants de fabriques prennent progressivement conscience de la valeur économique et sociale de l'instruction populaire. [...] Sous la première Restauration des Bourbons (mai 1814-mars 1815), un intense courant d'échanges s'établit entre la France et l'Angleterre dont l'industrie florissante dépasse nettement celle des autres pays. Les membres de la Société d'Encouragement pour l'Industrie nationale prennent ainsi connaissance des conceptions pédagogiques de deux Anglais, Bell et Lancaster, pionniers de l'enseignement mutuel*⁵⁴⁴.

Les membres de la *Société d'Encouragement pour l'Industrie nationale* vont adhérer à ces conceptions pédagogiques, créer la *Société pour l'Instruction élémentaire*, en 1815, attirer l'attention sur l'importance de cet enseignement mutuel et encourager sa propagation. La *Société pour l'Instruction élémentaire* était une association laïque d'enseignement primaire créée pour l'amélioration de l'instruction au niveau élémentaire.

*Cette société est animée par des nobles et des bourgeois libéraux convaincus que l'ignorance populaire est un des fléaux de la société contemporaine, responsable des troubles révolutionnaires, de la tyrannie de Robespierre, de l'ascension de Bonaparte. Ils espèrent par l'instruction former l'esprit public, stabiliser la société, accroître le rendement de l'agriculture et de l'industrie. Ils comptent, pour développer rapidement une instruction si bénéfique, sur une méthode venue d'Angleterre, le système « mutuel »*⁵⁴⁵.

⁵⁴¹ Renaud d'Enfert, « Les mathématiques à l'école élémentaire au XIX^e siècle » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Vincent Troger, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation », p. 41

⁵⁴² Roger Gal, *op.cit.*, p. 94

⁵⁴³ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 70

⁵⁴⁴ *Ibidem*, p. 67-68

⁵⁴⁵ Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France », *op.cit.*, p. 256

On verra alors s'affronter le clergé catholique soutenu par les ultraroyalistes prônant la méthode d'enseignement simultané des Frères des écoles chrétiennes (héritée des idées de Jean-Baptiste de La Salle, précédemment mentionnées), contre les libéraux favorables à la méthode d'enseignement mutuel, d'origine anglaise et protestante. Les écoles mutuelles et les écoles religieuses seront constamment en conflit pendant la période de la Restauration. Cette lutte politique et idéologique encouragera le développement des écoles.

*L'enseignement primaire bénéficie de la lutte que se livrent les deux partis ; en nombre comme en qualité les écoles progressent*⁵⁴⁶. *Il apparaît ici dans cette querelle pédagogique des arguments politiques qui se mêlent à des arguments religieux*⁵⁴⁷.

De 1815 à 1820, l'enseignement mutuel, avec l'utilisation de certains procédés pédagogiques, pour une scolarisation massive des enfants, connaîtra son plus grand développement.

*La grande affaire de la première moitié du XIX^e siècle est évidemment l'instruction des masses. La révolution industrielle pousse vers les villes des millions de prolétaires illettrés. [...] Il faut alphabétiser tous ces fils d'ouvriers pour en faire une main-d'œuvre plus performante et moins dangereuse*⁵⁴⁸. *La pénurie d'écoles et de maîtres dont le pays commence à prendre conscience est à l'origine du succès fulgurant de l'enseignement mutuel*⁵⁴⁹.

Afin d'instruire un nombre important d'enfants, cet enseignement est mis en application dans des classes devenues difficiles à gérer, face à la pénurie d'enseignants et où les enfants sont beaucoup trop nombreux (certaines classes peuvent compter plusieurs centaines d'élèves). Il s'inspire du *monitorial system* mis au point en Angleterre par Andrew Bell et Joseph Lancaster.

C'est, selon Andrew Bell : « *La méthode au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même, sous la surveillance d'un seul maître.* »⁵⁵⁰ *Les élèves, trop nombreux, sont divisés en groupes homogènes. Chaque groupe est confié à un élève plus âgé. Le principe consiste dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins*⁵⁵¹. *La pédagogie est active et coopérative : le maître dirige l'apprentissage, les élèves s'entraident pour l'acquisition*⁵⁵². *Une école mutuelle comporte généralement 200 à 250 élèves et un maître. Une quarantaine de moniteurs pris parmi les élèves « avancés » ont charge d'enseignement*⁵⁵³. *Pour conduire et faire évoluer correctement ces dizaines ou centaines d'élèves et éviter toute perte de temps, les responsables de l'enseignement*

⁵⁴⁶ Ibidem

⁵⁴⁷ https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/mutuel_simultane_jouan.pdf, p. 3 [consulté le 29/11/2019]

⁵⁴⁸ Georges Minois, *op.cit.*, p. 230

⁵⁴⁹ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 69

⁵⁵⁰ <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/ped-ecole-mutuelle.html> [consulté le 08/11/2019]

⁵⁵¹ Archives départementales de la Creuse, catalogue de l'exposition « *Au tableau !* », *l'école primaire du XVII^e au XX^e siècle dans la Creuse*, sous la direction de : Pascale Bugeat, puis Jeanne Mallet, directrice des Archives départementales de la Creuse, p. 11 (exposition du 4 décembre 2018 au 21 juin 2019 aux Archives départementales)

⁵⁵² Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 22

⁵⁵³ Pierre Lesage, « L'enseignement mutuel » in *Histoire mondiale de l'éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 3, De 1815 à 1945, *op.cit.*, p. 243

*mutuel ont prévu des ordres précis, rapides, immédiatement compréhensibles. [...] Les ordres sont transmis de quatre façons : par la voix, la sonnette, le sifflet ou les signaux*⁵⁵⁴.

*La classe est divisée en groupes de niveau, variables selon les matières. Les exercices, savamment gradués, d'écriture, de lecture, d'arithmétique ou de catéchisme s'effectuent sous la conduite de « moniteurs », choisis parmi les meilleurs élèves. Le maître, véritable chef d'orchestre, coordonne du haut de sa chaire cette machine complexe, par un système de signaux visuels et sonores*⁵⁵⁵.

En 1820, on compte plus de 1500 écoles mutuelles en France accueillant près de 170 000 élèves. Mais, cet enseignement mutuel ne pouvait se pratiquer qu'avec un grand nombre d'élèves. *Il faut cependant préciser que cette « explosion mutuelle » se limite aux zones urbaines, les méthodes mutuelles n'étant adaptées qu'aux effectifs importants. Or la France est encore un pays essentiellement rural*⁵⁵⁶. Pendant longtemps, les instituteurs ruraux n'ont pu pratiquer qu'un enseignement individuel, faute d'un effectif suffisant pour mettre en place la méthode mutuelle. Cette méthode, conçue pour les masses urbaines, ne convenait pas au milieu rural.

*Quoi qu'il en soit, le bilan scolaire de la Restauration est loin d'être négligeable*⁵⁵⁷.

Enseignement individuel, simultané, mutuel :

*Le premier mode prévaut longtemps : le maître s'adresse individuellement à chaque élève. Le second est l'œuvre des Frères chrétiens : le maître s'adresse à toute la classe. Le troisième vient de libéraux anglais : le maître se fait aider de moniteurs, des élèves plus âgés qu'il dirige et qui enseignent aux plus jeunes*⁵⁵⁸.

En 1816, paraît une ordonnance royale sur l'enseignement primaire demandant aux communes « *de pourvoir à ce que tous les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire et à ce que les indigents la reçoivent gratuitement* »⁵⁵⁹. Les instituteurs sont toujours rétribués par les parents. Les garçons et les filles ne doivent pas recevoir l'enseignement en même temps : *ce qui contraint les instituteurs isolés à accueillir les garçons le matin et les filles l'après-midi*⁵⁶⁰.

Mais, l'école n'étant pas gratuite, dans les campagnes, la situation scolaire rappelle encore parfois celle de l'Ancien Régime⁵⁶¹.

Dans la plupart des villages l'école reste la classe unique, mixte par nécessité, qui se tient au logis du maître ou, si la place est trop exiguë, dans une pièce quelconque affectée par la commune. Mobilier scolaire et outils pédagogiques y sont réduits au strict minimum. Le maître, dépourvu de formation, pratique une pédagogie routinière, proche de la vieille

⁵⁵⁴ Ibidem, p. 246

⁵⁵⁵ Yves Galupeau, *op.cit.*, p. 70

⁵⁵⁶ https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/mutuel_simultane_jouan.pdf, p 4 [consulté le 29/11/2019]

⁵⁵⁷ Antoine Léon, *op.cit.*, p.78

⁵⁵⁸ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p.154

⁵⁵⁹ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p.10

⁵⁶⁰ Christian Verrier, *op.cit.*, p.90

⁵⁶¹ Cf illustration du fonctionnement d'une classe rurale dans l'ouvrage de Yves Galupeau, *op.cit.*, p.71

*méthode individuelle. Comment faire autrement avec des enfants dont beaucoup ne viennent à l'école qu'en l'absence de tâches plus urgentes à la ferme ?*⁵⁶²

En effet, à la campagne, l'école est souvent déserte une partie de l'année, comme le souligne Jules Simon, philosophe, homme d'État français (1814-1896), dans son ouvrage « *L'école* ». *D'ailleurs il n'y a d'école que l'hiver. Au premier rayon du soleil, tout fuit, tout se disperse*⁵⁶³.

D'autre part, dans le monde rural en particulier, le besoin d'instruction n'était pas toujours ressenti comme nécessaire, utile, indispensable. Il pouvait être même considéré comme superflu, jugé comme superfétatoire, regardé avec méfiance, voire rejeté : « *C'est de pain que nos enfants ont besoin, et non de livres. Un d'entre eux, à qui on parle de la nécessité d'envoyer les enfants de la commune à l'école, répond qu'ils feraient mieux d'aller curer un fossé. [...] Il y a les oies à garder, les champs à glaner, les fruits à cueillir.* ». Ces propos sont rapportés par Jules Simon, en référence au *Tableau de l'Instruction primaire en France*, fait par Lorrain, en 1837⁵⁶⁴. Il y a quelque fois indifférence pour la scolarisation, parfois hostilité envers l'école, de la part du monde paysan qui pouvait ne pas adhérer à l'instruction scolaire.

*L'ensemble du peuple français met beaucoup de temps à être saisi de la mystique pédagogique*⁵⁶⁵.

Jules Simon, en son temps, reprenant les constats de Lorrain, s'est insurgé contre le nombre insuffisant d'écoles, le manque de moyens matériels, de locaux appropriés, encore au XIX^e siècle : *l'école, le cabaret, la famille, tout tient à la fois dans une même chambre [...] L'école se fait dans la salle de la mairie, dans un cabaret, dans un corps de garde, dans une salle de danse, sous le porche d'une église, dans une cave...*⁵⁶⁶. Il s'est également insurgé contre le manque de personnes qualifiées pour assurer un enseignement, sous la Restauration : *On est confondu de l'ignorance des instituteurs. Dans l'Ain, ils ne savent pas ce qu'ils sont chargés d'enseigner. Ceux des Landes ne comprennent pas ce qu'ils lisent ; quelques-uns même ne savent ni lire ni écrire, leur école n'est qu'un gardiennage*⁵⁶⁷.

Il est intéressant de rapporter ici les écrits de Martin Nadaud lui-même (1815-1898), concernant sa scolarisation primaire dans le département de la Creuse, relatée dans un ouvrage autobiographique, édité en 1^{ère} édition en 1895 et intitulé « *Mémoires de Léonard, ancien garçon maçon* ».

Les parents de Martin Nadaud étaient de modestes cultivateurs creusois illettrés. Son père voulait qu'il acquière les rudiments du savoir. Lorsqu'il annonça, un dimanche, au cabaret du coin, son intention d'envoyer son fils Martin à l'école, il dut faire face à une vague de protestations, comme le décrit Martin Nadaud :

« Jamais je n'oublierai le tollé que soulevèrent ces paroles, de la part de mon grand-père et de ma mère. La conversation s'engagea aussitôt sur l'utilité et sur la non-utilité de l'envoi à l'école des enfants de la campagne. Ma mère protesta avec la plus grande vigueur disant qu'elle avait besoin de moi pour aller aux champs. Mon grand-père fut de son avis ainsi que

⁵⁶² Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 71

⁵⁶³ <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5506449p/f99.item>, p 68 [consulté le 13/12/2019]

⁵⁶⁴ Ibidem, p. 65 [consulté le 13/12/2019]

⁵⁶⁵ Françoise Mayeur, *op.cit.*, p. 94

⁵⁶⁶ <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5506449p/f99.item>, p 68-69 [consulté le 13/12/2019]

⁵⁶⁷ Ibidem, p. 67 [consulté le 13/12/2019]

d'autres paysans qui ne tardèrent pas à prendre part à la conversation. Enfin tous prétendirent que pour des enfants de la campagne ce qu'ils pouvaient apprendre à l'école ne leur servirait pas à grand-chose, sinon à faire quelques lettres et à porter le livre de la messe. « Ni mes frères, ni toi, ni moi, n'avons jamais appris à connaître nos lettres et nous avons mangé du pain tout de même », disait mon grand-père à son fils »⁵⁶⁸.

*Dans le monde rural, on n'est pas absolument convaincu de la nécessité des études*⁵⁶⁹.

Le père de Martin Nadaud lui fit fréquenter plusieurs maîtres d'école des environs - contre rémunération - dont certains étaient des paysans qui en tenaient le rôle pour quelques revenus supplémentaires (ils sont mentionnés de la page 45 à la page 52 de l'ouvrage précité). Ce seront successivement : un marguillier, le père Faucher qui prenait des enfants chez lui, puis un instituteur de profession, Rioublanc, à la discipline sévère, Martin, maître sans discipline ni compétences, un nommé Jeanjou, homme bizarre peu disposé à l'enseignement, Dyprès, ancien officier des armées de l'Empire, instituteur improvisé qui se grisait, puis Mingonnat pour trois ou quatre mois. C'est à ce moment-là que Martin Nadaud quitta l'école pour aller pendant neuf mois de l'année travailler à Paris, comme maçon migrant, sur les grands chantiers de restauration de la ville afin de moderniser l'espace urbain. Il améliorera son instruction par des cours du soir et donnera par la suite des leçons de lecture et d'arithmétique à ses compagnons de travail. Il aidera ainsi ses camarades à s'instruire.

La migration des maçons-bâisseurs sortis de leurs villages pour aller là où il y avait du travail et un salaire, connaîtra son apogée au second Empire et se poursuivra jusque dans les années 1880, sous l'impulsion de Napoléon III et du baron Haussmann.

Les maçons creusois, obligés de s'expatrier vers les chantiers des grandes villes (Paris, Lyon), afin de gagner leur vie, seront en contact avec un monde extérieur à leur milieu rural, un monde différent du leur. Ils avaient alors d'autres relations sociales et avaient pris conscience de la nécessité de s'instruire. Ils ont pu découvrir et mettre à profit - pour ceux qui le souhaitaient - des possibilités d'apprendre. C'est ainsi que Martin Nadaud acquies un esprit désireux de s'instruire, une volonté d'apprendre. Malgré un surcroît de travail, il prit des cours.

*Les maçons creusois quittèrent leurs villages pour aller gagner les moyens de subsister qu'une terre chiche ne leur donnait pas toujours. [...] Ils découvrirent aussi les vertus du savoir et contribuèrent grandement, après leur retour au pays, à l'alphabétisation de la population creusoise, à sa conquête de la dignité*⁵⁷⁰.

*Ainsi certains maçons, après leur journée de travail, viennent apprendre à lire, écrire et compter dans des écoles mutuelles ouvertes par la ville de Paris. Au pays, on constate une fréquentation saisonnière de l'école qui varie en fonction de la présence ou non du migrant*⁵⁷¹.

⁵⁶⁸ Martin Nadaud, *Mémoires de Léonard, ancien garçon maçon*, Mayenne, Éditions Lucien Souny, 5^{ème} réédition 1998, 1^{ère} édition 1895, p. 45

⁵⁶⁹ Georges Minois, *op.cit.*, p. 234

⁵⁷⁰ https://archives.creuse.fr/_depot_ad23creuse/cms/articles/2642/exposition-macons-de-la-creuse_doc.pdf [préambule de l'exposition *Les maçons de la Creuse au XIX^e siècle. Un exode vers Paris*, rédigé par Jean-Jacques Lozach, Sénateur de la Creuse, Président du Conseil Général en 2013, consulté le 13/12/2019]

⁵⁷¹ *Ibidem*, p. 24 [consulté le 13/12/2019]

Afin d'aider ses congénères dans l'acquisition d'un certain niveau d'instruction et pour se faire en même temps un peu d'argent nécessaire pour éponger les dettes de sa famille, Martin Nadaud ouvrit une école à Paris, dans sa propre chambre. « *En peu de temps, j'eus quinze élèves, tout ce que ma chambre pouvait contenir. [...] Tous souffraient de leur ignorance et avaient le plus vif désir de s'instruire.* », nous dit Martin Nadaud dans les *Mémoires de Léonard* (ouvrage précité pages 104-105). Il entraîna ainsi dans son sillage d'autres apprenants.

Martin Nadaud, devenu maçon de la Creuse à Paris comme son père, à l'âge de 15 ans, sera député de la Creuse en 1849, 1876, 1877 et 1885.

En 1821, s'ouvrirent deux écoles pour ouvriers adultes sur l'initiative du préfet de la Seine, sous l'influence de la *Société pour l'Instruction élémentaire*. S'ouvrirent, également, des écoles spéciales : l'École de commerce (1820), l'École des chartes (1821), l'École centrale des arts et manufactures (1829). *Le succès des écoles spéciales est un trait marquant du système français d'enseignement supérieur. [...] Chaque décennie apporte son lot de créations nouvelles*⁵⁷².

D'autre part, en 1826, la marquise de Pastoret s'inspire des *Infant schools* anglaises et ouvre une salle d'asile à Paris pour les plus jeunes. *Elle accueille environ 80 enfants pauvres. Ils sont installés sur des gradins et participent à des activités d'éveil. [...] Les enfants apprennent des notions rudimentaires de lecture, d'écriture, de calcul et de morale religieuse. L'enseignement est calqué sur l'école élémentaire : répétitions orales et activités collectives*⁵⁷³. En 1833, les salles d'asile seront reconnues comme établissements d'instruction primaire.

*Au XIX^e siècle, les spécialistes anglais de l'éducation appellent généralement infant school l'institution destinée aux enfants âgés, approximativement, de 2 à 6 ans*⁵⁷⁴.

Robert Owen (1771-1858)⁵⁷⁵, éducateur gallois, industriel philanthrope, offrait une vision différente de la société et s'est intéressé à la prise en charge de la petite enfance pour une éducation collective. Il a créé, en 1817, les Infant Schools à New Lanark en Écosse. C'était une expérience novatrice en matière d'éducation. *L'idée est développée en France par Denis Cochin, qui publie en 1833 le Manuel des salles d'asile et en fonde une qui regroupe bientôt mille enfants. On y applique les principes de l'enseignement mutuel*⁵⁷⁶.

Les salles d'asile (1828-1855) seront les premières écoles de l'enfance et seront destinées aux enfants des milieux pauvres. Ce sont au départ des établissements considérés comme charitables : *au moment où le salariat féminin s'accroît dans les milieux ouvriers, le problème de la garde des plus petits enfants devient crucial pour des familles qui n'ont ni les moyens de payer une nourrice, ni l'environnement large des zones rurales*⁵⁷⁷. Ces établissements deviendront, plus tard, le premier degré de l'enseignement.

⁵⁷² Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 56

⁵⁷³ Phillipe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 18

⁵⁷⁴ www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1999_num_82_1_3066 [consulté le 06/11/2019]

⁵⁷⁵ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3316> [consulté le 08/11/2019]

⁵⁷⁶ Georges Minois, *op.cit.*, p. 240

⁵⁷⁷ Patrick Cabanel, « Les savoirs du certificat d'études » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., *op.cit.*, p. 126

Les salles d'asile se donnent pour mission d'accueillir les enfants pauvres, livrés à eux-mêmes, dont la mère ne peut s'occuper : phénomène qui s'intensifie avec l'industrialisation, le développement des ateliers. C'est une fonction d'asile qui est recherchée par des dames patronnesses (comme Madame Mallet), des philanthropes (comme Jean Denys Cochin), des responsables religieux (congrégations, catholiques, protestants), des municipalités, des notables méfiants vis-à-vis des classes laborieuses. C'est le premier essai de garde et d'éducation collectives, qui puise ses références à l'extérieur, notamment en Angleterre où existent les infant schools depuis 1819⁵⁷⁸.

Les premières institutions spécifiquement destinées à la garde et à l'éducation de la petite enfance apparaissent en France, pendant la Restauration. Largement inspirées des infant schools anglaises, elles vont être le point de départ d'un grand mouvement de fondation de « salles d'asile pour la petite enfance » qui va se développer sous la monarchie de Juillet et qui se poursuivra sous le Second Empire⁵⁷⁹.

La Monarchie de Juillet (1830-1848) :

Comme en 1789, le peuple de Paris se soulève le 27 juillet 1830. La révolte dure trois jours, 27, 28 et 29 juillet 1830, appelés les « Trois Glorieuses ». Charles X abdique en faveur de son cousin, Louis-Philippe d'Orléans, qui devient roi des Français le 9 août 1830, sous le nom de Louis Philippe I^{er}. Un nouveau régime, la Monarchie de Juillet, succède à la Restauration jusqu'en 1848.

La Monarchie de Juillet marque un progrès certain⁵⁸⁰. Les dix-huit années du règne de Louis-Philippe correspondent à un remarquable développement intellectuel⁵⁸¹. Le mouvement en faveur de l'école s'amplifie après 1830. Les milieux dirigeants de la nouvelle monarchie souhaitent mettre l'instruction au service de la société et de l'État bourgeois. L'école primaire doit être un facteur d'apaisement social et de moralisation⁵⁸².

En 1830, une ordonnance précise la participation des communes aux frais d'enseignement et assure aux instituteurs un traitement fixe. En 1832, François Guizot (1787-1874) devient ministre de l'Instruction publique et le restera de façon quasi continue jusqu'en 1837.

La loi Guizot, du 28 juin 1833, est composée de 25 articles et va donner à l'école du peuple une nouvelle impulsion.

Par une lettre aux instituteurs, Guizot précise que « *la loi veut que tous les Français acquièrent les connaissances indispensables à la vie sociale et sans lesquelles l'intelligence languit et*

⁵⁷⁸ https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire_maternelle_Georges_GAUZENTE.pdf [consulté le 06/11/2019]

⁵⁷⁹ Frédéric Dajez. « Fondations » in *Les origines de l'école maternelle*, Dajez Frédéric dir., Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 43

⁵⁸⁰ Roger Gal, *op.cit.*, p. 94

⁵⁸¹ Albert Malet et Jules Isaac, *L'Histoire*, Les révolutions, 1789-1848, *op.cit.*, p. 259

⁵⁸² Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France », *op.cit.*, p. 257

*quelques fois s'abrutit. »*⁵⁸³ Précisons que l'enseignement élémentaire n'est ni laïque, ni gratuit pour la totalité des élèves, ni obligatoire⁵⁸⁴.

*C'est un texte majeur de la Monarchie de Juillet. Elle (la loi Guizot) porte sur la liberté d'enseignement et met en place une véritable organisation de l'école primaire publique*⁵⁸⁵. Par cette loi, l'État intervint sur l'organisation de l'instruction primaire. La loi Guizot a fait obligation aux communes d'ouvrir une école primaire (en 1833, il existait deux sortes d'écoles : les écoles publiques et les écoles privées, ces dernières étant essentiellement celles des Frères). Les communes devaient compléter la rétribution scolaire des parents et désigner les indigents, c'est à dire les familles sans ressources, dont les enfants seront admis gratuitement.

*Il (l'État) fait promulguer la loi sur l'instruction primaire (loi Guizot, 28 juin 1833). L'article 9 de la loi stipule que « toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire ». Quant aux communes de plus de 6 000 habitants, elles doivent en outre ouvrir une école primaire supérieure, et chaque département est tenu de créer une école normale. La loi Guizot n'instaure ni l'obligation ni la gratuité, mais les indigents peuvent être exonérés des frais de scolarité*⁵⁸⁶.

L'école est payante. Les parents doivent payer l'écolage ou frais de scolarité. L'école est publique ou privée et non obligatoire.

*L'apprentissage est tarifé. Exemple : 1 franc par mois pour apprendre à lire ; 1,50 francs pour apprendre aussi à écrire ; 2 francs pour apprendre également à compter. Les enfants des familles pauvres peuvent fréquenter gratuitement l'école*⁵⁸⁷.

*Apprendre à calculer revient plus cher que d'apprendre à lire ou à écrire. Si le calcul fait officiellement partie de l'instruction primaire, son enseignement souffre donc d'un double handicap : une situation en fin de cursus à une époque où les bourses sont courtes, ainsi qu'un coût élevé qui reste dissuasif pour les familles, si bien que de nombreux élèves sortent de l'école sans avoir appris à compter*⁵⁸⁸.

D'autre part, l'absentéisme demeurait récurrent, particulièrement dans les campagnes où les enfants aidaient leurs parents pour les travaux des champs ou la garde du bétail ; absentéisme souvent lié aux nécessités du travail agricole. Les registres d'appels journaliers de certaines écoles communales en témoignent. Dans le département de la Creuse, dès 1833, à Janailat, « l'instituteur de l'école de Soulier n'a d'élèves que durant les mois de novembre, décembre, janvier, février, mars. À la fin de ce dernier mois, les élèves reprennent les travaux agricoles de telle sorte que l'école est réduite à 0 pendant les sept autres mois de l'année ». À ces rentrées échelonnées s'ajoutent les irrégularités de la fréquentation quotidienne⁵⁸⁹.

⁵⁸³ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 97

⁵⁸⁴ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 72

⁵⁸⁵ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p. 12

⁵⁸⁶ https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Fran%C3%A7ois_Guizot/122756 [consulté le 25/11/2019]

⁵⁸⁷ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 23

⁵⁸⁸ Renaud d'Enfert, *op.cit.*, p. 42

⁵⁸⁹ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p. 37

Dans les premières décennies du XIX^e siècle, les pratiques pédagogiques de l'Ancien Régime persistaient.

En 1833, la méthode d'enseignement mutuel (pourtant soutenue par Guizot lui-même et de nombreux libéraux, en 1815, au moment de la création de la *Société pour l'Instruction élémentaire*) est abandonnée. Cet enseignement, mal adapté aux écoles rurales, sera rejeté. Guizot tranchera en faveur de l'enseignement simultané et le contact direct du maître, sa présence nécessaire, indispensable, devant toute la classe rassemblée en un même lieu : *le maître qui fait figure de modèle moral*⁵⁹⁰. *Le maître se doit d'être un modèle à suivre. [...] Il est vraisemblable qu'une telle conception du rôle du maître soit liée à la volonté de ne surtout pas dissocier l'instruction de l'éducation : instruire le peuple oui, mais à condition que cette instruction vise l'éducation morale de ce peuple*⁵⁹¹. Ce qui expliquerait le choix de l'enseignement simultané fait par Guizot, souhaitant ne pas dissocier instruction et éducation.

Cet enseignement simultané est un enseignement qui *s'adresse à l'ensemble des élèves ou du moins à un groupe d'élèves recevant simultanément la même leçon*⁵⁹². « *Le mode simultané est celui d'après lequel les enfants, partagés en classes, reçoivent la leçon tous ensemble de la bouche du maître* », écrit Octave Gréard en 1887, dans *Éducation et instruction*⁵⁹³.

On est donc passé de l'enseignement individuel, s'adressant à un élève en particulier, à l'enseignement mutuel (dans les écoles où c'était possible, un nombre important d'élève étant nécessaire pour mettre en pratique ce mode d'enseignement) puis à l'enseignement simultané. Ce dernier va ensuite se généraliser.

*L'enseignement primaire se développe assez rapidement au cours de la Monarchie de Juillet*⁵⁹⁴.

Mais, l'accès à l'instruction sera également fonction de plusieurs facteurs : la situation géographique et/ou familiale des apprenants, leur sexe, leur rang dans la fratrie, l'environnement, le niveau d'instruction des parents...

*La première moitié du XIX^e voit augmenter l'instruction masculine dans les régions rurales de la bordure méditerranéenne, et celle des femmes (à un niveau beaucoup plus bas) un peu partout*⁵⁹⁵.

*Dans bien des cas enfin (mais sans uniformité dans un même territoire national), il semble que l'incidence du rang dans la fratrie ait été assez grande sur la scolarité des enfants de paysans au XIX^e siècle. L'instruction était la revanche des cadets : l'aîné restait traditionnellement à la terre*⁵⁹⁶.

⁵⁹⁰ https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/mutuel_simultane_jouan.pdf , p. 7 [consulté le 29/11/2019]

⁵⁹¹ Ibidem, p. 12 [consulté le 29/11/2019]

⁵⁹² <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3207> [consulté le 08/11/2019]

⁵⁹³ Georges Minois, *op.cit.*, p. 236

⁵⁹⁴ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 78

⁵⁹⁵ Viviane Isambart-Jamati, « A quoi attribuer les changements ? » in *Histoire mondiale de l'Éducation De 1815 à 1945*, *op.cit.*, p. 101

⁵⁹⁶ Ibidem, p. 102

La loi Guizot fait la distinction entre privé et public. Elle permet la coexistence des écoles privées libres à côté des écoles communales mais maintient l'instruction religieuse dans les programmes.

L'école étant considérée comme *un instrument efficace de l'unification linguistique*⁵⁹⁷, l'enseignement se fera désormais en français, bannissant le latin, les patois locaux, les idiomes, les dialectes et les langues régionales. Mais, au niveau secondaire, les langues anciennes seront toujours étudiées.

En 1833, sur avis du Conseil royal de l'Instruction publique, les écoles sont autorisées à accueillir les filles avec les garçons, pour des raisons pratiques, par nécessité : beaucoup de villages n'ayant pas les moyens de subventionner un traitement d'institutrice pour assurer séparément l'instruction des filles.

En 1833, également, *la monarchie de Juillet tente de démocratiser l'accès au lycée*⁵⁹⁸.

*N'oublions pas, comme le souligne Prost, qu'en 1842 une infime minorité d'enfants fréquentait l'enseignement secondaire, 1 sur 45, ce qui situe naturellement cet enseignement payant comme un enseignement de classe*⁵⁹⁹.

La Monarchie de Juillet prévoyait aussi la création d'écoles primaires supérieures (EPS), dans les villes de plus de 6 000 habitants, pour approfondir les acquis de l'école élémentaire et former les cadres dont le commerce et l'industrie avaient besoin. Cependant, ces deux ou trois années supplémentaires, correspondant à un enseignement secondaire spécial, ne permettaient pas l'accès au baccalauréat ou à l'Université.

En 1836, apparaît la presse à bon marché avec le journal la *Presse* fondé par Émile de Girardin. Les journaux vont alors se développer et faire circuler l'information. C'est un changement considérable, un moyen de propagation qui sera diffusé dans les campagnes par l'intermédiaire des marchands ambulants ou des colporteurs. D'autres journaux suivront (*Le Petit Journal*, en 1863) ... L'invention de la rotative, en 1887, va accélérer ce processus et l'écrit s'adressera à des publics de plus en plus importants.

*Le XIX^e est marqué par l'invasion de l'imprimerie sous toutes ses formes : livres, revues, journaux, almanachs, affiches, prospectus...*⁶⁰⁰

*Ce premier bouleversement est exactement contemporain de l'extension de l'alphabétisation*⁶⁰¹.

Apprendre nécessite des moyens pour lire, se cultiver et s'informer. Au XIX^e siècle, ces moyens vont se développer et se répandront au cours du siècle suivant avec une rapidité extraordinaire.

⁵⁹⁷ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 94

⁵⁹⁸ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 30

⁵⁹⁹ Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ? 1988, p. 69

⁶⁰⁰ Maurice Crubellier, *L'école républicaine. 1870-1940*. Esquisse d'une Histoire Culturelle, Paris, Éditions Christian, Collection Vivre l'Histoire dirigée par Dominique Lejeune, 1993, p. 26-27

⁶⁰¹ Françoise Mayeur, *op.cit.*, p. 282

Les activités d'édition permettront aux livres d'atteindre des prix plus abordables. Les bibliothèques populaires verront le jour en 1860.

En 1838, un arrêté rend obligatoire l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire et une place plus importante est accordée à l'enseignement scientifique pour répondre aux besoins de la société moderne.

Tous les degrés de l'instruction seront concernés sous la monarchie de Juillet.

Sous le régime libéral de la monarchie de Juillet, l'Université connaît un premier âge d'or⁶⁰².

Grâce aux subventions accordées par les départements et les communes, les cours d'adultes prolifèrent sous la Monarchie de Juillet. [...] Tous ces cours sont destinés, en principe, à accroître les capacités professionnelles des travailleurs⁶⁰³.

D'autre part, pendant cette période, la pédagogue Marie Pape-Carpantier (1815-1878) a renouvelé l'enseignement de la petite enfance et publié des ouvrages concernant l'enseignement dans les salles d'asile. Elle fut directrice d'une salle d'asile, en 1835, et elle y développa *une pédagogie d'éveil : activités physiques, utilisation d'images et de jouets, leçons de choses. Son enseignement se fonde sur une relation affective avec l'enfant, et adaptée à son âge*⁶⁰⁴. Les salles d'asile se développeront grâce à l'action de Marie Pape-Carpantier. Après avoir été considérées comme des institutions charitables, elles trouveront leur place en amont des écoles primaires. *Sous la Monarchie de Juillet, les salles d'asile se multiplient rapidement tout en précisant leur vocation pédagogique*⁶⁰⁵.

En 1848, les salles d'asile deviennent des écoles maternelles. *Le 28 avril, Carnot débaptise les salles d'asile pour les appeler « écoles maternelles »*⁶⁰⁶.

C'est également à cette époque que la première crèche sera créée en France par Jean-Baptiste-Firmin Marbeau : il fonda le 14 novembre 1844 une crèche à Chaillot⁶⁰⁷. Beaucoup d'ouvrières étaient contraintes de laisser leurs enfants pour aller travailler.

La II^e République (1848-1851) :

Comme en 1830, en février 1848 le peuple se soulève obligeant Louis-Philippe I^{er} à abdiquer le 24 février. C'est la fin de la monarchie de Juillet. Le 25 février 1848, la II^e République est proclamée. Un gouvernement provisoire va se mettre en place. Le 10 décembre 1848, Louis Napoléon Bonaparte, neveu de l'Empereur Napoléon I^{er}, est élu, au suffrage universel, président de la seconde République et le restera jusqu'en décembre 1851.

Le 4 Novembre 1848, l'article 9 de la Constitution de la Seconde République proclame la liberté de l'enseignement.

⁶⁰² Yves Gaułupeau, *op.cit.*, p. 48

⁶⁰³ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 80

⁶⁰⁴ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 18

⁶⁰⁵ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 76

⁶⁰⁶ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 219

⁶⁰⁷ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3125>
[consulté le 7/12/2019]

La loi Falloux du 15 Mars 1850, favorable à l'église, préconise que les écoles libres peuvent tenir lieu d'écoles publiques, dispensant ainsi la commune d'en ouvrir une.

Cette loi reconnaît officiellement deux types d'écoles primaires [...] en fonction de la nature de leur financement : « les écoles publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes, les départements ou l'État », les écoles libres sont celles fondées et financées par des particuliers ou des congrégations religieuses ⁶⁰⁸.

Les nouvelles dispositions sont étendues à l'éducation des filles. Les communes de plus de 800 habitants doivent avoir une école de filles, le seuil étant de 500 habitants pour une école de garçons.

La seconde République voit la suppression des EPS et le succès des collèges catholiques. *Les collèges catholiques, stimulés par la loi Falloux, connaissent ensuite une croissance rapide* ⁶⁰⁹. *Les prérogatives scolaires de l'Église sont considérablement accrues* ⁶¹⁰.

La loi Falloux prévoit cependant l'ouverture d'écoles d'adultes et d'apprentissage ⁶¹¹.

La fréquentation scolaire semble s'améliorer. Mais, *une chose était d'être inscrit à l'école, une autre de s'y rendre assidûment et d'en suivre tout le cursus. On estime ainsi que, vers 1850, les classes perdaient en été le tiers de leurs effectifs de l'hiver. Cet absentéisme tend à se résorber au tournant du siècle. [...] Dans toutes les couches de la société, le sentiment s'était répandu que l'école était non seulement la promesse d'un avenir meilleur mais aussi une affaire de dignité* ⁶¹².

Le **Second Empire** (1852-1870) :

Louis Napoléon Bonaparte, souhaitant rétablir l'Empire, organise un coup d'État le 2 décembre 1851 qui lui assure tous les pouvoirs.

Un an plus tard, il proclame le Second Empire, le 2 décembre 1852, mettant fin à la seconde République. Louis Napoléon Bonaparte sera Empereur des Français sous le nom de Napoléon III, jusqu'en 1870.

Sous le Second Empire, l'évolution des mesures d'organisation scolaire exprime la libéralisation progressive du régime ⁶¹³.

En 1863, Victor Duruy (1811-1894) devient ministre de l'instruction publique et le restera jusqu'en 1869.

En France, au milieu du XIX^e siècle, un enfant sur cinq ne fréquente pas l'école et plus de 800 communes sont dépourvues d'école primaire ⁶¹⁴. *En 1863, le quart des enfants quitte l'école en sachant seulement lire et écrire et 13% n'ont même pas appris les rudiments* ⁶¹⁵.

⁶⁰⁸ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p. 14

⁶⁰⁹ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 51

⁶¹⁰ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 73

⁶¹¹ Ibidem

⁶¹² Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 86

⁶¹³ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 74

⁶¹⁴ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p. 15

⁶¹⁵ Ibidem, p. 35

*En 1866, Jean Macé fonde la Ligue de l'enseignement, qui veut concourir au développement de l'instruction publique en créant des bibliothèques populaires, des cours pour adultes*⁶¹⁶.

La loi de Victor Duruy du 10 avril 1867, créera de nombreuses écoles primaires, ouvrira des écoles pour les filles, s'intéressera à l'enseignement secondaire et développera les cours du soir pour adultes.

*Elle permet la généralisation de la scolarisation, le développement de l'enseignement primaire féminin, la fréquentation des écoles et leur gratuité. Elle oblige toute commune de plus de 500 habitants à entretenir une école publique*⁶¹⁷.

Une circulaire de Victor Duruy, du 30 octobre 1867, créera un enseignement secondaire spécial pour jeunes filles. L'État avait jusqu'à présent pratiquement ignoré l'enseignement des filles, ne se préoccupant que de celui des garçons, depuis le début du XIX^e siècle.

*On considère communément que les filles ont moins besoin d'être instruites. [...] Les femmes ne travaillant pas au-dehors, il n'apparaît pas utile au premier chef de leur dispenser une instruction même élémentaire*⁶¹⁸.

Seules, les filles issues de la bourgeoisie bénéficiaient d'une certaine instruction, le plus souvent dans des écoles religieuses. *Les parents de la bourgeoisie moyenne ou haute s'occupent rarement seuls de l'éducation de leur fille.*⁶¹⁹ Les congrégations religieuses s'en chargeaient souvent et s'occupaient de préparer les jeunes filles à devenir des épouses capables de tenir dignement un foyer. Leur instruction vise à *en faire les compagnes de leur futur mari, suffisamment instruites pour leur être complémentaires, mais non supérieures*⁶²⁰.

Georges Sand, (1804-1876) dans son récit, « *Histoire de ma vie* » (1855), nous parle de son passage au couvent des Anglaises où elle est arrivée à l'âge de quatorze ans afin de recevoir une instruction extra-familiale. Cette œuvre romanesque, recueil épistolaire sous forme autobiographique, est un témoignage. Il illustre l'éducation des filles au XIX^e siècle en nous décrivant l'enseignement conventuel. Dans certains milieux, aller en pension c'est montrer son appartenance à une classe sociale, une classe qui n'a pas de soucis financiers. *La mise en pension n'est donc jamais présentée comme exceptionnelle, mais comme un évènement attendu, programmé, un devoir*⁶²¹.

⁶¹⁶ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 225

⁶¹⁷ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p.15

⁶¹⁸ Françoise Mayeur, *op.cit.*, p.120

⁶¹⁹ Bruno Garnier et Pierre Kahn, Introduction, Institutions et milieux d'éducation (XVII^e-XX^e siècle) : concurrences, complémentarités, influences, in *Éduquer dans et hors de l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e -XX^e siècle*, Bruno Garnier et Pierre Kahn dir., Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2016, p.19

⁶²⁰ Isabelle Matamoros, « Moitié brisée, moitié joyeuse ». Souvenirs de pension et concurrence des modèles éducatifs pour filles dans la première moitié du XIX^e, in *Éduquer dans et hors de l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e -XX^e siècle*, *op.cit.*, p.147

⁶²¹ Ibidem, p.146

Dans la pratique, les filles de la bourgeoisie étaient formées dans des écoles privées, pensionnats et externats, souvent congréganistes. Ces établissements, placés sous la surveillance des préfets, n'avaient aucun programme, échappaient à l'Université ⁶²².

Sous le Second Empire, la culture va se propager par l'intermédiaire des bibliothèques populaires s'adressant aux enfants et aux adultes.

Duruy encourage par ailleurs les cours pour adultes ainsi que la lecture publique par la création de bibliothèques dans les communes et les écoles ⁶²³.

À côté des Universités, en marge de celles-ci, se créent des écoles plus spécialisées.

Au XIX^e siècle, recherche et enseignement scientifiques sont l'apanage d'institutions spécialisées hors de l'Université : Collège de France, École Polytechnique, Muséum d'histoire naturelle et, à partir de sa création en 1868, l'École pratique des hautes études ⁶²⁴. Cette dernière, créée par Victor Duruy, est à la fois destinée à l'enseignement et à la recherche. De nouvelles écoles d'ingénieurs voient également le jour. *À partir du Second Empire, l'essor économique favorise la création de nouvelles écoles d'ingénieurs* ⁶²⁵.

L'Université impériale, fondée en 1806, a vue renaître les facultés de droit, de médecine et de théologie, héritées des universités médiévales. Les facultés de lettres et de sciences fondées par Napoléon, viennent s'y ajouter et transformer l'activité universitaire. Mais, *les facultés de droit et de médecine, quoique peu nombreuses, sont de loin les plus fréquentées* ⁶²⁶.

La III^e République, de 1870 jusqu'à la fin du XIX^e siècle :

Lors de la guerre franco-allemande (1870-1871), après la défaite de l'armée française par les Prussiens, à la bataille de Sedan, dans les Ardennes, le 1^{er} septembre 1870, Napoléon III fut fait prisonnier en Allemagne. Deux jours plus tard, le 4 septembre, l'Empire fut renversé et Léon Gambetta proclamera, à Paris, la III^e République.

La vie politique sera agitée et quatorze présidents de la République se succéderont jusqu'en 1940.

Les lois de la Troisième République fixent le profil de l'école élémentaire, tirant les conclusions des évolutions scolaires du siècle écoulé ⁶²⁷.

La III^e République dont on connaît surtout l'œuvre primaire devait marquer aussi le secondaire d'une puissante empreinte ⁶²⁸.

En 1875, des écoles pratiques d'agriculture sont créées. La liberté d'enseigner est rétablie dans le supérieur.

⁶²² Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France », *op.cit.*, p. 270

⁶²³ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p.76

⁶²⁴ Pierre Kahn, « Les laïcités de l'école républicaine » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., *op.cit.*, p.101

⁶²⁵ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 57

⁶²⁶ Ibidem, p. 55

⁶²⁷ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 111

⁶²⁸ Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France », *op.cit.*, p. 271

En 1879, une enquête du recteur L. Maggiolo relève que 28% des adultes sont encore illettrés (34% chez les femmes, 22% chez les hommes)

En 1879, Jules Ferry (1832-1893), devient ministre de l'Instruction publique et le restera presque sans interruption jusqu'en 1883. En faisant de l'école une priorité nationale, il va contribuer à sa rénovation. Il va profondément remanier l'enseignement primaire.

*« Je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple. » Jules Ferry, député de Paris, avril 1870*⁶²⁹.

Il désirait poursuivre l'œuvre commencée sous la Monarchie de Juillet par Guizot et continuée sous le second Empire par Victor Duruy : le but étant d'établir un enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïque.

*C'est la III^e République qui organisera vraiment l'enseignement primaire public avec Jules Ferry et Paul Bert en 1881 et 1882*⁶³⁰.

En 1880, la loi de Camille Sée (député, proche de Jules Ferry), loi du 21 décembre, crée l'enseignement secondaire des jeunes filles. Il diffère beaucoup de l'enseignement masculin : le latin et le grec n'y sont pas enseignés, l'enseignement scientifique est fortement réduit. *Le latin, obligatoire pour se présenter au baccalauréat, leur est interdit, jusqu'en 1924*⁶³¹. Néanmoins, les lycées féminins connaîtront progressivement un réel succès.

*Le lycée de filles ne saurait être d'emblée l'égal de celui des garçons : on n'y enseigne pas de latin et peu de sciences ; c'est en quelque sorte une filière « moderne », privilégiant la littérature (classique), les langues vivantes et l'histoire, sans oublier les arts d'agrément et les disciplines ménagères. Le cursus, de cinq années au lieu de sept, est sanctionné par un diplôme qui, n'étant pas le baccalauréat, ne donne accès à aucune faculté*⁶³².

*La III^e République a permis aux filles d'accéder à l'enseignement public primaire et secondaire. Mais les programmes de l'enseignement féminin ont été élaborés en fonction d'une conception conservatrice du rôle de la femme dans la société*⁶³³.

Ce n'est, en réalité, qu'au début du XX^e siècle que l'enseignement féminin connaîtra une impulsion nouvelle.

*Partout au début du XIX^e siècle, l'alphabétisation des femmes est inférieure certes à celle des hommes, mais à mesure que passe le temps, l'écart diminue, pour rejoindre les taux masculins à la fin du siècle*⁶³⁴.

⁶²⁹ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 79

⁶³⁰ Roger Gal, *op.cit.*, p. 95

⁶³¹ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 45

⁶³² Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 102

⁶³³ Claude Lelièvre, « L'école républicaine et les filles » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., *op.cit.*, p. 131

⁶³⁴ Françoise Mayeur, *op.cit.*, p. 120

Les réformes de la III^e République allaient amorcer un mouvement vers plus de démocratie dans l'enseignement.

Les lois Jules Ferry sont une série de lois sur l'école primaire, votées en 1881-1882.

Le 16 juin 1881, Jules Ferry fait voter la loi instituant la gratuité de l'école primaire publique.

Puis, la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 rend obligatoire l'instruction primaire pour tous les enfants, filles et garçons, de 6 à 13 ans.

La loi laisse aux familles le choix du mode de scolarisation : école publique, privée ou enseignement à domicile⁶³⁵. Tous les enfants recevront une instruction, soit dans les écoles publiques ou privées, soit dans les familles. L'enseignement religieux est supprimé de l'école publique⁶³⁶.

Dorénavant, l'instruction religieuse sera supprimée des écoles primaires publiques - qui deviendront neutres - et remplacée par l'instruction civique et morale. L'instruction religieuse ne sera dispensée que dans les écoles privées.

Mais, garçons et filles ne sont pas scolarisés ensemble, sauf dans quelques petites écoles de campagne⁶³⁷.

Les formes et les contenus de l'enseignement ont évolués. Les pratiques pédagogiques faisant appel surtout à l'oral et à la mémorisation cèdent la place au travail écrit plus individuel.

Jules Ferry rend l'école *laïque* (l'instruction religieuse est éliminée des programmes), et *républicaine* (l'instruction morale et civique devient obligatoire). Il étend au milieu rural une gratuité déjà acquise en général dans les villes grâce à la présence des congrégations religieuses⁶³⁸.

La spécificité de l'école républicaine ne réside pas dans les savoirs enseignés, qui demeurent très utiles, mais dans la gratuité, la laïcité et l'obligation scolaire, qui visent à faire adhérer la majorité des futurs citoyens à la constitution de la III^e République. [...] Comme la loi Guizot en 1833, (sous la Monarchie de Juillet), l'école républicaine vise une instruction utilitaire : « morale », « lecture », « écriture », tout le lexique des « éléments » et des savoirs « appliqués » et conservés. La culture générale demeure réservée à une élite de privilégiés⁶³⁹.

Cependant, après le vote de ces lois scolaires, en assurer l'application était parfois difficile. Dans certains départements ruraux, comme le département de la Creuse, sous la III^e République, les *scolarisations inachevées restent fréquentes. En effet, les travaux des champs ont leurs urgences. Les plus pauvres ne peuvent renoncer au salaire d'appoint des enfants, et les enfants de moins de treize ans sont souvent bergers⁶⁴⁰.*

En 1887, il y avait plus de 200 000 candidats au certificat d'études primaires. Ce diplôme sanctionnait la fin de l'enseignement primaire élémentaire en France et attestait l'acquisition des

⁶³⁵ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 184

⁶³⁶ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 118

⁶³⁷ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 135

⁶³⁸ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p. 16

⁶³⁹ Vincent Troger, *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, *op.cit.*, p. 158-159

⁶⁴⁰ Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p. 16

connaissances de base : lecture, écriture, calcul, histoire-géographie, sciences appliquées. Il était reçu comme une distinction. *L'examen devient rapidement le symbole de la réussite scolaire dans les familles les plus modestes*⁶⁴¹. Mais, bien que créé en 1866, par Victor Duruy, le certificat d'études primaires ne sera pas accessible partout en France : il n'apparaîtra, par exemple, dans le département de la Creuse, qu'en 1873⁶⁴².

Au Moyen-Âge, l'apprentissage d'un métier se faisait avec un maître dans des ateliers ou l'apprenti pouvait devenir compagnon. Mais, pendant la première moitié du XIX^e siècle, la France entre dans la révolution industrielle, à la suite de l'Angleterre, et connaît un développement extraordinaire. Cette révolution va entraîner une profonde transformation de la société. Une partie de la population des campagnes - notamment les personnes les plus pauvres - va se déplacer pour chercher du travail en ville, dans les usines où la main d'œuvre est nécessaire. La France va devenir une grande puissance industrielle et la population des villes va augmenter considérablement.

Ainsi, au XIX^e siècle, la révolution industrielle qui s'accélère va transformer les conditions de vie des Français. Les usines ont besoin de techniciens, de cadres, d'ingénieurs, répondant aux besoins du commerce et de l'industrie. *À partir du XIX^e siècle, chaque apparition de nouvelle technologie fait naître de nouvelles écoles : télécommunications, aéronautique, électricité, électronique...*⁶⁴³

*C'est l'âge du machinisme et du vertigineux progrès scientifique qui commence. [...] Les rapports internationaux se multiplient, les langues vivantes deviennent de plus en plus nécessaires à la vie. L'industrie, le commerce exigent des techniciens toujours plus nombreux ; le souci professionnel envahit tout*⁶⁴⁴.

La mécanisation s'est accompagnée de la division industrielle du travail dans l'entreprise qui consistait à découper les tâches en plusieurs étapes. Dans un pays qui s'industrialisait à grands pas et qui nécessitait une main d'œuvre importante dans les usines des régions industrielles, les enfants seront exploités très tôt pour un travail épuisant, morcelé et répétitif, dans des conditions déplorables, pour un travail considéré comme nécessaire économiquement. *En l'absence de toute réglementation, il devient alors possible, et rentable, de faire travailler les enfants*⁶⁴⁵.

*Les machines sont « servies » par les ouvriers. C'est là qu'on emploie les enfants très tôt, dans des conditions exténuantes et d'ailleurs avec une mortalité incroyable. On leur confie des tâches très élémentaires, rendues possibles par les progrès de la technologie ; et comme les salaires ne permettent pas de faire vivre une famille, les parents sont contraints de les faire travailler ainsi. Il va de soi qu'en pareil cas la fréquentation d'une école est impossible. Si jamais un rapide apprentissage de la lecture et de l'écriture a lieu avant l'entrée à l'usine, tout sera bientôt oublié dans de telles conditions de vie*⁶⁴⁶.

⁶⁴¹ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 121

⁶⁴² Archives départementales de la Creuse, *op.cit.*, p. 36

⁶⁴³ Phillippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 67

⁶⁴⁴ Roger Gal, *op.cit.*, p. 99

⁶⁴⁵ Vincent Troger, « De l'apprentissage à l'enseignement technique », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., *op.cit.*, p. 72

⁶⁴⁶ Viviane Isambart-Jamati, « A quoi attribuer les changements ? », *op.cit.*, p. 103

Dans certains cas, la scolarisation peut être très courte, voire inexistante.

Encore au milieu du siècle, habiter une ville de grosse industrie donne de fortes chances d'être analphabète. [...] Par exemple, en France, Le Creusot, ville minière et métallurgique, a 54% d'analphabètes en 1845, alors qu'à Autun, ville très voisine mais non industrielle, on n'en compte que 25% ⁶⁴⁷.

Cependant, le développement de l'industrie utilisant de nombreuses machines nécessitera un minimum d'instruction, de connaissances élémentaires, et un personnel qualifié pour les faire fonctionner, les entretenir et pour s'adapter aux progrès, aux améliorations des processus techniques. Le besoin d'un minimum d'instruction se faisait sentir pour certains futurs ouvriers afin qu'ils deviennent plus efficaces et capables de s'occuper de machines devenues plus compliquées, plus complexes. L'emploi d'ouvriers expérimentés s'avérait alors nécessaire afin d'obtenir une amélioration professionnelle ou pour compléter une formation. D'où *un besoin vital de former un plus grand nombre de travailleurs qualifiés* ⁶⁴⁸.

Des initiatives seront prises et une multiplicité d'établissements verra le jour afin de répondre aux besoins de la nation pour l'instruction des employés et la formation professionnelle. En 1881, l'École des Hautes Études Commerciales est créée (HEC)... *En 1887, l'État ouvre deux voies de formation : les écoles manuelles d'apprentissage ; et les écoles primaires supérieures comprenant des cours professionnels* ⁶⁴⁹.

En 1892, sont créées les Écoles pratiques de commerce et d'industrie *chargées de former des employés et des ouvriers aptes à être immédiatement utilisés au comptoir ou à l'atelier. [...] À côté d'elles se multipliaient les cours professionnels du soir et du dimanche pour les ouvriers déjà en activité.*⁶⁵⁰ Se développeront également des Écoles techniques privées et des Écoles professionnelles, au fur et à mesure que les besoins se manifestaient.

L'industrialisation a suscité la création d'apprentissages particuliers, spécifiques, qualifiés. La formation pour l'industrie prendra de plus en plus d'importance et des initiatives privées verront le jour pour des enseignements postsecondaires. *Elles prennent des formes diverses : cours du soir, écoles à temps partiel pour les apprentis, écoles d'entreprises, écoles techniques. [...] Des associations ou des municipalités ouvrent un peu partout des cours du soir, pour les jeunes comme pour les adultes* ⁶⁵¹. Mais, *dans l'ensemble, les formations techniques s'adressent aux catégories sociales intermédiaires, certainement pas aux couches de la société les plus défavorisées : un minimum d'instruction est toujours requis* ⁶⁵².

Une discrimination scolaire persistait entre les enfants du peuple qui pouvaient suivre un enseignement primaire supérieur sans accès au baccalauréat et l'enseignement secondaire réservé aux enfants d'une certaine bourgeoisie. De même, au XIX^e siècle, *le décalage restant toujours vif entre les peuples les plus industrialisés et les autres, entre les villes et les campagnes, entre les garçons et les filles, entre les classes sociales* ⁶⁵³.

⁶⁴⁷ Ibidem, p. 104

⁶⁴⁸ Vincent Troger, « De l'apprentissage à l'enseignement technique », *op.cit.*, p. 75

⁶⁴⁹ Phillippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 52

⁶⁵⁰ Roger Gal, *op.cit.*, p. 101-102

⁶⁵¹ Vincent Troger, « De l'apprentissage à l'enseignement technique », *op.cit.*, p. 76

⁶⁵² Jean-Yves Dupont, « Scolarisation des savoirs techniques » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., *op.cit.*, p. 85

⁶⁵³ Jean Vial, « Introduction » in *Histoire Mondiale de l'Éducation, De 1815 à 1945*, *op.cit.*, p. 6

Dans l'enseignement secondaire, le trio français-latin-grec gardera une prépondérance jusque dans les années 1960.

*En un siècle, la France avait connu deux transformations scolaires : l'extension des connaissances primaires à tous ses enfants ; les progrès, lents d'abord puis rapides depuis 1879 de l'enseignement secondaire sous toutes ses formes*⁶⁵⁴.

*Dans le dernier quart du siècle, enfin, l'obligation scolaire pour les masses - à condition qu'elle n'aille pas plus loin qu'une instruction élémentaire - n'a plus guère rencontré d'opposition*⁶⁵⁵.

En 1896, l'Université moderne est créée. Elle regroupe les facultés sous une même direction. *L'Université compte alors 29 000 étudiants*⁶⁵⁶.

D'autre part, Pauline Kergomard (1838-1925) va jouer un rôle fondamental en matière d'éducation dans les écoles maternelles. Elle publiera des ouvrages sur l'éducation concernant le niveau maternel. Elle va œuvrer contre les salles d'asile qui sont pour elle *de petites casernes*. L'école maternelle doit être *un établissement de première éducation, non une école au sens ordinaire du mot*⁶⁵⁷. Pauline Kergomard fait évoluer la pédagogie, travaille à la mise en œuvre d'une pédagogie spécifique pour les plus jeunes et propose des activités sous forme de jeux dans ces écoles maternelles qui sont de plus en plus appréciées par la population. *Son but ultime est de faire reconnaître la spécificité des maternelles*⁶⁵⁸.

En 1887, il y aura 5 882 écoles maternelles publiques ou privées. Sans oublier les crèches, garderies diverses, jardins d'enfants, haltes-garderies (publiques ou privées) ... proposant des activités adaptées aux jeunes enfants.

*L'éducation a peu à peu étendu ses bienfaits à toute la masse de la population scolaire*⁶⁵⁹.

Apprendre au cours du XIX^e siècle a pris des formes différentes suivant les régimes politiques en vigueur :

- Apprendre sous le Premier Empire : pour être au service de l'Empereur
- Apprendre au moment de la Restauration : visera à instruire les masses
- Apprendre sous la Monarchie de Juillet : concernera tous les degrés et tous les âges
- Apprendre au moment de la II^e République : développera l'instruction des filles (écoles libres et écoles publiques cohabiteront)

⁶⁵⁴ Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France », *op.cit.*, p. 275

⁶⁵⁵ Viviane Isambart-Jamati, « A quoi attribuer les changements ? », *op.cit.*, p. 104

⁶⁵⁶ Phillipe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 58

⁶⁵⁷ Christian Verrier, *op.cit.*, p.117

⁶⁵⁸ Jean-Michel Gaillard, *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Éditions du seuil, 2000, p. 37

⁶⁵⁹ Roger Gal, *op.cit.*, p. 97

- Apprendre sous le Second Empire : généralisera la scolarisation pour filles et garçons et verra le développement des écoles spécialisées, des universités, des bibliothèques et des cours d'adultes
- Apprendre au début de la III^e République : l'école primaire devenue gratuite, laïque et obligatoire verra « *l'apprendre* » progresser considérablement. Apprendre : pour répondre aux besoins de la nation et pour être au service de la révolution industrielle

En 1900, *presque tous les enfants sont scolarisés dans les écoles maternelles et primaires, publiques et privées*⁶⁶⁰. Filles et garçons ont accès à la scolarité.

I.2.6. Apprendre au cours du XX^e siècle :

Comme pour les siècles précédents, nous allons suivre la chronologie des évènements⁶⁶¹.

Au début du XX^e siècle, la France est considérée comme une grande puissance. Des découvertes scientifiques, des progrès techniques, des inventions, ont transformé la vie quotidienne des Français.

Le XX^e siècle connaîtra deux Guerres mondiales : celle de 1914-1918 et celle de 1939-1945. La III^e République prendra fin, le 10 juillet 1940, au moment où l'État français sera proclamé. Un Gouvernement, installé à Vichy, dirigera le pays pendant l'occupation allemande, jusqu'en août 1944. Puis, la France sera gouvernée par un Gouvernement provisoire et la IV^e République se mettra en place en 1946. En 1958, une nouvelle Constitution établira la V^e République. Celle-ci est toujours en vigueur actuellement.

*Le XX^e siècle connaît une évolution économique et sociale importante, une transformation rapide des mœurs, des familles, des conceptions de l'enfant*⁶⁶².

L'enseignement est apparu dans les pays industriels avancés comme le lieu d'accumulation et de transformation des connaissances nécessaires aux progrès techniques et économiques. Dès lors, les questions scolaires ont été jugées trop importantes pour être

⁶⁶⁰ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 125

⁶⁶¹ Pour suivre la chronologie des évènements se référer à :

https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_histoire_jusquen_1958/185545 [consulté le 29/12/2019]

https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_vie_politique_depuis_1958/186032

[consulté le 29/12/2019]

En ce qui concerne l'histoire de l'enseignement et de l'éducation se référer aux ouvrages suivants :

- Antoine Prost, Pierre Roche, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, Que sais-je ? Quatorzième édition 2018, 1^{ère} édition 1967
- Jean Vial, *Histoire de l'éducation*. Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 3^{ème} édition 2003, 1^{ère} édition 1995
- Christian Verrier, *op.cit.*

⁶⁶² Christian Verrier, *op.cit.*, p. 133

laissées à des initiatives hasardeuses et ont paru relever d'un État se mettant au service de la croissance et du profit ⁶⁶³.

Le 9 décembre 1905, après de longues discussions et des heurts, fut adoptée la loi concernant la séparation des Églises et de l'État à l'initiative du député républicain-socialiste Aristide Briand. Elle affirme l'indépendance réciproque de l'État et de l'Église (libre exercice des cultes, non-ingérence de l'État dans les questions religieuses). Elle met fin au Concordat instauré par Bonaparte, le 8 avril 1802, qui réglait les rapports entre l'Église et l'État et assurait une situation privilégiée au catholicisme en France. Le Concordat fut abrogé par la loi de 1905. Cette loi concernait également les Églises protestantes et israélites. Ainsi, les Églises sont exclues de l'organisation de l'enseignement : *toutes les dépenses relatives à l'exercice des cultes seront supprimées des budgets de l'État, des départements et des communes. Jusqu'en 1914, les affrontements reprennent entre cléricaux et laïques, entre écoles publiques et écoles catholiques, entre instituteurs et curés* ⁶⁶⁴.

L'éducation a connu une extension remarquable jusqu'à la 1^{ère} guerre mondiale. *L'extension a gagné aussi des catégories humaines, jusqu'ici assez négligées comme les femmes* ⁶⁶⁵.

La **Première Guerre mondiale** (1914-1918) affecta et désorganisa profondément l'école et l'enseignement, privant parfois les élèves de leurs locaux et de leurs enseignants.

Au sortir de la guerre, une réorganisation était nécessaire. De nouvelles mesures seront prises.

En 1919, la loi Astier instaure, pour les apprentis formés par les employeurs dans les entreprises, des cours professionnels gratuits et obligatoires, préparant au CAP (certificat d'aptitude professionnelle) qui sera en plein essor après 1945. C'est une loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial.

La loi Astier, votée le 25 juillet 1919, organise le niveau élémentaire de l'enseignement technique en instituant, entre autres, des cours professionnels, gratuits et obligatoires, à l'intention des apprentis formés dans les entreprises industrielles et commerciales. Ces cours, d'une durée minimum de cent heures par an, sont sanctionnées, au bout de trois ans, par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ⁶⁶⁶.

En 1925, le cursus des lycées de filles s'aligne sur celui des garçons et débouche enfin sur le bac ⁶⁶⁷.

De 1930 à 1975, les gouvernements successifs vont mettre en œuvre une série de réformes visant à accroître l'égalité des chances. *Il faut attendre les années 1930-1933 pour voir s'établir progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire. [...] L'enseignement supérieur ne cesse d'être payant* ⁶⁶⁸.

⁶⁶³ André Robert « De Gaulle, l'école et l'économie » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, *op.cit.*, p. 188

⁶⁶⁴ Christian Verrier, *op.cit.*, p. 127

⁶⁶⁵ Jean Vial, « Introduction », *op.cit.*, p. 11

⁶⁶⁶ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 97

⁶⁶⁷ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 116

⁶⁶⁸ Antoine Léon, *op.cit.*, p. 89-90

*Mais, bien que l'afflux des étudiants ait fait passer le nombre des élèves de vingt-sept mille en 1896 à quatre-vingt-deux mille en 1937, dont dix-huit mille étudiantes, le pourcentage de ceux qui sont issus des classes inférieures est encore très faible et la gratuité des études n'est pas complète*⁶⁶⁹.

Le principe de gratuité de l'enseignement primaire public adopté le 16 juin 1881 a été étendue à l'enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933.

*Dans les années 1930, le lycée n'accueille que 3% d'une classe d'âge. En 1933, pour ouvrir cette filière, la scolarité est rendue gratuite. C'est l'afflux*⁶⁷⁰.

*A la veille de la Seconde Guerre mondiale, trois types d'établissements, alimentés par des couches sociales distinctes, coexistent au-delà du cycle primaire : les lycées et collèges, qui donnent seuls accès aux facultés et aux grandes écoles, les EPS, auxquelles se joignent les cours complémentaires et, en dernier lieu, les diverses écoles techniques qui rassemblent plusieurs dizaines de milliers d'élèves*⁶⁷¹.

En 1932, parution de *Propos sur l'éducation*, d'Alain. Il préconisait l'approche personnelle, individuelle, faite par l'apprenant, plutôt que les cours magistraux déversés par le maître.

C'est à cette époque que Célestin Freinet (1896-1966), pédagogue français, mit en œuvre une pédagogie qui devait marquer l'école primaire française. En 1935, il a créé sa propre école. Il souhaitait rendre l'élève plus actif et l'école plus ouverte sur l'environnement. *L'école doit fonder son action sur quatre principes : le respect de la spontanéité enfantine, la motivation de l'enfant, le caractère collectif du travail, le sentiment de la responsabilité personnelle*⁶⁷². Selon François Jacquet- Francillon, Célestin Freinet *cherchait à transformer l'éducation et, au-delà, à refonder la société elle-même*⁶⁷³. Pour Cousinet et Freinet, *l'école doit devenir un foyer d'activité dans lequel, plus que par les livres, l'élève apprend en observant et en expérimentant*⁶⁷⁴.

La technique Freinet : *C'est une pédagogie de l'évènement, elle est « ouverte sur la vie »*⁶⁷⁵. *C'est l'utilisation d'outils « physiques » (imprimerie, magnétophone, peinture...) et surtout des outils « sociaux » (correspondance interscolaire, responsabilité d'ateliers, conseils de coopérative)*⁶⁷⁶. C'est la coopération tout aussi bien pour les élèves que pour les maîtres.

En 1936, une loi initiée par Jean Zay, et votée le 9 Août, fait passer l'obligation scolaire de 13 à 14 ans. La loi Jules Ferry du 28 mars 1882 avait rendu obligatoire l'instruction primaire pour tous

⁶⁶⁹ Roger Gal, *op.cit.*, p.103

⁶⁷⁰ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 30

⁶⁷¹ Antoine Léon, *op.cit.*, p.102

⁶⁷² Christian Verrier, *op.cit.*, p.134

⁶⁷³ François Jacquet- Francillon « Freinet, entre révolution et tradition », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., *op.cit.*, p. 144

⁶⁷⁴ Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France », *op.cit.*, p 285

⁶⁷⁵ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 376

⁶⁷⁶ Ibidem

les enfants, filles et garçons, de 6 ans à 13 ans. *Cet âge sera ensuite porté à 14 ans en 1936, puis à 16 ans en 1959. Mais cela ne signifie pas forcément que tous doivent fréquenter l'école*⁶⁷⁷.

En 1939, éclate la **Seconde Guerre mondiale**. Elle s'achèvera en 1945.

Pendant cette période de chaos, les écoles furent perturbées par manque d'enseignants, de matériel, de manuels scolaires. D'autres voies de scolarisation se mettront alors progressivement en place permettant un enseignement à distance.

*Les écoles sont réquisitionnées, les enseignants mobilisés, des familles contraintes de se déplacer. Pour que les élèves du secondaire poursuivent leurs études, le ministère de l'Éducation crée le Service d'enseignement par correspondance et radio. Dès 1940, la radio de Vichy diffuse une émission quotidienne qui complète les cours écrits*⁶⁷⁸.

*Le mot « collège » apparaît sous le régime de Vichy qui transforme les EPS (Écoles Primaires Supérieures) en collèges dits « modernes ». Ils sont un équivalent du lycée*⁶⁷⁹.

D'autre part, il est à noter que les mouvements de jeunesse (les Scouts, les Éclaireurs, les Guides...) s'étaient développés pendant l'entre-deux-guerres offrant aux jeunes des possibilités d'expériences nouvelles et formatrices. Leur action a eu une importance dans la société de l'époque et a eu un rôle éducatif sur les jeunes. Elle pouvait être considérée comme un apport supplémentaire pour leur éducation, s'ajoutant ainsi à l'apport de la famille et de l'école, sous une forme différente de l'éducation familiale, sous une forme différente du système scolaire, sous une forme non formelle, par un apprentissage pratique et non théorique. On y apprenait, entre autres, la socialisation, l'esprit de groupe, l'entraide, l'autonomie... Ces mouvements font partie de l'histoire de cette époque. Ils avaient un projet éducatif. *Il est à la fois projet pour l'individu et projet pour la société*⁶⁸⁰.

*Un troisième agent de l'éducation doit compléter les actions conjointes de l'école et de la famille. C'est ici qu'interviennent les mouvements de jeunesse*⁶⁸¹.

Ces mouvements de jeunesse contribueront au développement de la formation professionnelle.

*Des centres de formation professionnelle sont institués en 1939 et se multiplient, durant l'Occupation, sous l'impulsion de l'État et des mouvements de jeunesse*⁶⁸².

À la fin de la **Seconde Guerre mondiale** (1945) :

En 1958, le général de Gaulle sera appelé à fonder une nouvelle République : la V^e République

⁶⁷⁷ https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/06/09/ecole-hors-contrat-ou-a-la-maison-de-quoi-parle-t-on_4945162_4355770.html [consulté le 07/11/2019]

⁶⁷⁸ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 184

⁶⁷⁹ *Ibidem*, p. 51

⁶⁸⁰ Jadin Noémie, « Mouvements de jeunesse : quels apports pour la société ? », *Pensée plurielle*, 2007/1 (n° 14), p. 19-27. DOI : 10.3917/pp.014.0019. URL : <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2007-1-page-19.htm> [consulté le 08/01/2020], p. 22

⁶⁸¹ *Ibidem*, p. 22

⁶⁸² Antoine Léon, *op.cit.*, p. 98

La Constitution promulguée le 4 octobre 1958 est le texte fondateur de la V^e République.

C'est le début d'une longue période de croissance économique sans précédent, désormais connue sous le nom de « trente glorieuses », au cours de laquelle le système scolaire entre dans une nouvelle phase de mutations. Mais, contrairement à la période précédente, où les transformations étaient uniquement le produit de la volonté politique des dirigeants de la III^e République, c'est d'abord à des changements quantitatifs massifs et imprévus que le système scolaire doit faire face. La croissance démographique et de nouvelles demandes de scolarisation se conjuguent pour provoquer une augmentation spectaculaire des effectifs. C'est donc sous la pression constante du nombre que la V^e République met en œuvre des réformes qui transforment rapidement et en profondeur notre système éducatif. L'État intervient notamment de manière beaucoup plus directive qu'auparavant pour mettre l'école au service de la croissance économique ⁶⁸³.

Au XX^e siècle, les progrès techniques se sont considérablement accélérés. De très grandes transformations sont intervenues. Les institutions scolaires et universitaires, touchées par l'accélération industrielle, devront essayer de répondre aux nouvelles exigences de la société.

Parallèlement au développement industriel, le secteur du tertiaire va se développer (services, commerces, bureaux...) et nécessitera des employés ayant des formations spécifiques répondant à des exigences particulières afin de contribuer au fonctionnement économique du pays. Un système éducatif différent était nécessaire afin de répondre aux multiples besoins de la société d'après-guerre et pour s'adapter aux nouveaux impératifs de la production.

Les marchés s'étaient internationalisés, rendant indispensable la possession des langues vivantes pour faire du commerce à un haut niveau. [...] Partout, enfin, avec l'élargissement des possibilités de déplacement, la pratique des langues étrangères s'est mise à figurer elle aussi dans la culture de l'honnête homme ⁶⁸⁴.

La fin de la Seconde Guerre mondiale est marquée par des changements importants dans le second degré : enseignement secondaire obligatoire et gratuit, enseignement technique en réponse aux exigences économiques et sociales, d'une part, accompagnés d'un accroissement sensible de la demande d'éducation, d'autre part.

Dans les pays développés, l'enseignement secondaire n'est plus réservé à une petite élite d'enfants issus des milieux sociaux privilégiés. La scolarisation a gagné toutes les couches sociales ⁶⁸⁵.

À la faveur des mesures prises depuis vingt ans, en particulier le développement des écoles techniques et la gratuité du secondaire, on assistait à l'augmentation sensible des effectifs dans l'enseignement du second degré ⁶⁸⁶.

⁶⁸³ Vincent Troger, « Le regard de l'histoire dans le débat sur l'école », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., *op.cit.*, p.7

⁶⁸⁴ Viviane Isambart-Jamati, « A quoi attribuer les changements ? », *op.cit.*, p.109

⁶⁸⁵ Louis François, « L'enseignement secondaire » in *Histoire mondiale de l'Éducation*, De 1945 à nos jours, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 4. Paris, PUF, 1981, p. 411

⁶⁸⁶ Maurice Gontard, « Les enseignements primaires et secondaires en France », *op.cit.*, p. 284

L'enseignement secondaire se généralisera et offrira de nouvelles opportunités au niveau du second cycle avec trois voies : générale, technologique et professionnelle.

*Le XIX^e siècle a été le siècle de l'école élémentaire pour tous ; le XX^e sera celui du collège - voire du lycée - pour tous. Après une lente maturation, cette évolution s'est accomplie à marche accélérée à partir des années soixante*⁶⁸⁷.

Après la fin de la seconde guerre mondiale de nombreux projets verront le jour, dont le plan Langevin-Wallon, en 1947 [Paul Langevin (1872-1946), Henri Wallon (1879-1962)] concernant l'unification du premier cycle du second degré. Pour des raisons politiques, ce plan ne sera pas appliqué au moment de sa création.

*Le XX^e siècle est celui de la pédagogie nouvelle, du foisonnement d'idées et de pratiques innovantes*⁶⁸⁸.

*Depuis le milieu du XX^e siècle, la pédagogie est en pleine tourmente*⁶⁸⁹.

*Le XX^e siècle voit la réflexion pédagogique s'amplifier [...] Il faut dire qu'aujourd'hui la demande sociale est très importante*⁶⁹⁰.

À la suite du mouvement de mai 1968, l'université est réformée.

Les universités vont connaître un essor sans précédent grâce à la création de bourses pour les étudiants, grâce aux différentes filières créées, grâce aux diplômés qui se spécialisent et aux cursus plus nombreux. L'accessibilité des études supérieures vise à rendre la société plus égalitaire. De plus, les facultés assument une double fonction d'enseignement et de recherche.

La mixité qui ne rencontre plus de réticences, s'est généralisée. *En 1976, deux décrets instaurent la mixité à tous les niveaux de l'enseignement*⁶⁹¹.

*Un millénaire durant, l'école fut réservée à quelques élèves. L'ouverture qui a débuté au milieu du XIX^e siècle, s'est amplifiée et accélérée dans la seconde moitié du XX^e. [...] L'école a dû changer son regard sur les élèves. Elle a dû accueillir les filles, puis les admettre avec les garçons. C'est aujourd'hui la norme. [...] Parallèlement, l'école a dû mieux connaître les élèves ; adapter ses pédagogies*⁶⁹².

L'enseignement à distance mis sur pied en temps de guerre se poursuit et va s'étendre aux formations pour adultes. Il utilisera divers supports techniques.

⁶⁸⁷ Yves Gaulupeau, *op.cit.*, p. 111

⁶⁸⁸ <http://www. formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf>, *op.cit.*, p. 26 [consulté le 14/01/2020]

⁶⁸⁹ Georges Minois, *op.cit.*, p. 312

⁶⁹⁰ <http://www. formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf>, *op.cit.* p. 27 [consulté le 14/01/2020]

⁶⁹¹ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 139

⁶⁹² *Ibidem*, p. 132

Depuis ses débuts, il utilise tous les supports techniques : émissions de radios puis de télé, cours de langues sur disques vinyles puis cassettes, supports informatiques et numériques. En 1986, il devient le Centre national d'enseignement à distance (Cned)⁶⁹³.

L'école a été transformée par les réformes successives. Le cadre scolaire a changé.

D'autre part, s'est mis en place un enseignement postsecondaire : enseignement *qui concerne l'instruction succédant à celle de la scolarité obligatoire et en dehors du système scolaire ou universitaire*⁶⁹⁴. C'est un enseignement qui fait suite à la période de scolarité : pour des cours du soir, des formations particulières, par exemple, permettant d'approfondir ses connaissances, de s'instruire, d'avoir la possibilité de s'élever dans l'échelle sociale, vers une insertion sociale et professionnelle... *On a vu aussi des cours du soir permettre de se perfectionner dans la profession, d'accéder à des échelons plus élevés, parfois de changer de métier*⁶⁹⁵. Ces cours d'adultes étaient dispensés par des organismes de l'éducation populaire, c'est-à-dire des organismes qui se positionnaient en complément de l'enseignement institutionnel.

Cet enseignement postsecondaire pouvait revêtir des formes variées et toucher différentes catégories sociales. *On a organisé plus ou moins rationnellement un enseignement postsecondaire, d'abord professionnel, puis de plus en plus varié*⁶⁹⁶. Il pouvait concerner diverses tranches d'âge et s'adresser également aux jeunes : patronage, scoutisme, clubs, maisons des jeunes, sorties et animations culturelles, rencontres, universités populaires... Ces rencontres offraient de nombreuses possibilités de s'enrichir intellectuellement, d'autres manières d'apprendre. Il existe, actuellement, des associations sportives, des animations socioculturelles, dans le cadre des activités périscolaires...

La formation « tout au long de la vie » : Apprentissage tout au long de la vie, définition :

*"toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi"*⁶⁹⁷.

L'évolution de l'économie, l'évolution des techniques, l'évolution du marché tourné désormais vers l'international, posent la question de la formation des adultes à tous les âges de la vie professionnelle. Cette formation va devenir un enjeu de société. Après la Seconde Guerre mondiale, on reconnaît que *l'éducation devait être l'œuvre de toute la vie*⁶⁹⁸.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'instauration d'une formation continue des travailleurs remonte au début du XIX^e siècle avec la création de cours du soir et du dimanche.

⁶⁹³ Ibidem, p. 185

⁶⁹⁴ <https://www.cnrtl.fr/definition/postsecondaire> [consulté le 09/12/2019]

⁶⁹⁵ Roger Gal, *op.cit.*, p. 112

⁶⁹⁶ Ibidem

⁶⁹⁷ <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/tout-au-long-de-la-vie> [consulté le 12/11/2019]

⁶⁹⁸ Roger Gal, *op.cit.*, p. 112

*En 1959 : La formation continue devient l'école de la seconde chance*⁶⁹⁹.

Les lois de 1971 ont créé un droit à la formation continue pour les travailleurs et, pour les entreprises une obligation d'y consacrer 1% de leur masse salariale⁷⁰⁰. La formation professionnelle sera donc en partie financée par les entreprises elles-mêmes.

*L'Éducation nationale, qui s'est dotée de délégations académiques à la formation continue, invite les établissements scolaires à se grouper pour organiser des stages de formation continue. Mais le système éducatif, s'il s'engage dans cette orientation nouvelle de manière non négligeable, n'en est pas l'acteur essentiel. [...] La formation continue n'est pas une mission première du système éducatif*⁷⁰¹. Elle se fait en partie hors les murs. *La loi du 16 juillet 1971 sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente stipule, dans son article premier, que « la formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale »*⁷⁰². La formation professionnelle continue relèvera d'initiatives privées, d'autres organismes, ou d'autres ministères que celui de l'éducation nationale. On peut alors voir des entreprises développer des formations pour leur personnel.

*La formation professionnelle est un droit ouvert à toute personne entrée dans la vie active. Elle se décline sous la forme de différents dispositifs, qui varient en fonction des besoins en formation et du statut des bénéficiaires. La formation professionnelle est un droit individuel qui permet à toute personne, une fois entrée dans la vie active, de continuer à se former pour améliorer ses compétences, ou acquérir de nouvelles compétences ou techniques. Elle s'adresse, à travers divers dispositifs, aux demandeurs d'emploi, aux salariés, aux travailleurs non-salariés, aux jeunes, aux adultes, ou encore aux travailleurs reconnus handicapés*⁷⁰³.

Depuis la loi de 1971, l'histoire de la formation professionnelle continue en France est jalonnée de dates importantes retraçant les grandes lois et les principales mesures⁷⁰⁴.

*La loi sur l'apprentissage de 1987, qui permet désormais de préparer des diplômes de tous niveaux par l'apprentissage, tend, elle aussi, à organiser des formations hors du dispositif scolaire et au-delà de la formation initiale*⁷⁰⁵.

4 mai 2004, adoption de la loi sur la *formation professionnelle tout au long de la vie*, engendrant le droit individuel à la formation⁷⁰⁶.

La formation professionnelle s'adresse à des adultes et est tournée vers la formation en vue d'un éventuel emploi, pour améliorer ses connaissances, ses compétences, pour les

⁶⁹⁹ <http://www.formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf>, *op.cit.*, p. 14 [consulté le 09/12/2019]

⁷⁰⁰ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 428

⁷⁰¹ Ibidem,

⁷⁰² Antoine Léon, *op.cit.*, p. 110

⁷⁰³ <https://www.defi-metiers.fr/dossiers/se-former-tout-au-long-de-la-vie> [consulté le 12/11/2019]

⁷⁰⁴ <https://pro.choisirmonmetier-paysdelaloire.fr/ContentMedia/OPDL/ARTICLES/2016/Historique-de-la-formation-professionnelle-continue> [consulté le 22/01/2020]

⁷⁰⁵ Claude Lelièvre, Christian Nique, *op.cit.*, p. 428

⁷⁰⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&dateTexte=> [consulté le 22/01/2020]

développer ou pour en acquérir de nouvelles afin de pouvoir progresser dans un emploi, pour la recherche d'un emploi ou pour s'orienter vers une nouvelle profession en fonction de ses aptitudes ou du marché du travail, pendant tout le temps de la vie professionnelle des individus, pour une promotion sociale, une réinsertion professionnelle, une autre orientation... On parle alors de *formation permanente...de formation continue...d'éducation populaire...d'éducation de l'adulte...de formation professionnelle continue ou FPC...*

Vraiment, le XX^e siècle est le siècle de l'explosion scolaire et de la formation. Ce développement sans précédent est à la fois une conséquence et une cause de l'évolution même de notre société. Le progrès des techniques et des productions, l'essor des activités tertiaires, l'autonomie et l'informatique exigeaient une main-d'œuvre plus compétente et plus mobile. Le développement du niveau de formation devenait donc une nécessité, avec d'incessants recyclages ⁷⁰⁷.

La formation se justifie pour une adaptation aux nouvelles conditions de travail et selon l'évolution du marché de l'emploi. Le progrès exige une adaptation permanente et nécessaire.

Rien n'est jamais acquis à l'homme, tout doit toujours être remis en question ⁷⁰⁸.

D'autres possibilités, d'autres voies de scolarisation se sont peu à peu développées :

- L'école à l'hôpital : *depuis 1975, des enseignants publics assurent des cours dans les hôpitaux, et parfois à domicile, pour les enfants malades ou accidentés* ⁷⁰⁹.
- L'école en prison : *depuis 1995, l'enseignement et la formation professionnelle en prison dépendent des ministères de la Justice et de l'Éducation* ⁷¹⁰.
- Accueil des enfants étrangers et des enfants des familles itinérantes et du voyage : *les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et les enfants issus des familles itinérantes et du voyage (Casnav) recensent les besoins et accompagnent les familles* ⁷¹¹.
- Accueil des enfants handicapés : *la loi du 11 février 2005 a permis une augmentation très importante de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire* ⁷¹².
- L'école inclusive pour les élèves aillant des besoins éducatifs particuliers ou des handicaps : *L'école inclusive vise l'adaptation aux apprenants, quelles que soient leurs*

⁷⁰⁷ Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, l'École et la Famille dans une société en mutation, (1930-1980), Louis-Henri Parias dir., Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1981, p. 613

⁷⁰⁸ Ibidem, p. 614

⁷⁰⁹ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 185

⁷¹⁰ Ibidem, p. 186

⁷¹¹ Ibidem

⁷¹² https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2011_scolarisation_des_enfants_handicapes.pdf [consulté le 20/01/2020]

*particularités. C'est une structure qui n'exclut personne et qui met en place des dispositifs adaptés pour tous selon les besoins de chacun*⁷¹³.

Apprendre au cours du XX^e siècle s'adressera à toutes les couches de la population : aux filles comme aux garçons, aux enfants hospitalisés, handicapés ou aillant des besoins spécifiques, aux enfants d'origine étrangère, aux enfants du voyage, aux personnes en prison, aux adultes en recherche d'emploi, aux adultes désirant (ou étant obligés de) se perfectionner dans leur profession (au moyen de formations) suivant la conjoncture économique, désirant s'orienter différemment, reprendre des études, se reconvertir, se recycler, voire changer de métier, pour un projet d'évolution professionnel...

Apprendre, après la fin de la seconde guerre mondiale, s'adressera aux jeunes jusqu'à l'âge de 14 ans et au-delà (vers l'enseignement supérieur), sera accessible à toutes les couches sociales, se fera au sein du système éducatif mais pourra se faire également hors du dispositif scolaire, dans divers lieux (hôpitaux, prisons, lieux de travail, lieux de formations, lieux d'enseignement spécialisés, à domicile...), en enseignement postscolaire, en périscolaire ou à distance...

I.2.7. Apprendre au début du XXI^e siècle. Apprendre « hors les murs » :

À partir de la rentrée 2019, l'obligation scolaire en France s'applique aux enfants à partir de 3 ans. Croissance rapide des écoles maternelles depuis 1945 : elles sont devenues le point de départ incontournable du parcours scolaire.

À partir de la rentrée scolaire 2020 : obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans. Cette obligation peut prendre différentes formes (scolarité, apprentissage, formation professionnelle, service civique...)⁷¹⁴.

Apprendre au XXI^e siècle révèle encore des inégalités en France, comme le souligne la dernière enquête PISA (Programme for International Student Assessment ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves)⁷¹⁵, la plus grande étude pilotée par l'OCDE (L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques), réalisée tous les trois ans dans 79 pays, auprès de jeunes âgés de quinze ans. L'environnement social, culturel et familial aurait un certain impact sur la réussite scolaire. C'est un constat que nous transmet la DEPP (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance), service statistique du ministère de l'Éducation Nationale. *Les données statistiques produites par la DEPP sont des éléments d'information pour diagnostiquer, évaluer et décrire le système éducatif français*⁷¹⁶.

Selon les données recueillies, ces inégalités, déjà présentes en classe de sixième, progressent entre la sixième et la troisième. On note un accroissement des inégalités sociales au collège avec

⁷¹³ <http://www.formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf> *op.cit.*, p.16 [consulté le 23/01/2020]

⁷¹⁴ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1898> [consulté le 20/01/2020]

⁷¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/pid37635/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves.html> [consulté le 24/01/2020]

⁷¹⁶ <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-la-depp> [consulté le 27/01/2020]

des disparités géographiques, (notamment dans le nord de la France et dans l'outre-mer où les difficultés sont plus accrues en classe de sixième et que l'on retrouve vers l'âge de dix-sept ans).

Les résultats de l'enquête PISA 2018, pour la France, permettent de mesurer le poids de l'origine sociale sur l'acquisition des compétences : *c'est le pays de l'OCDE où on a le moins de chance de réussir quand on vient d'un milieu défavorisé. En France, un élève d'un milieu défavorisé a cinq fois plus de risque de se retrouver parmi les élèves en difficulté qu'un élève des milieux favorisés*⁷¹⁷.

De plus, un ouvrage, publié chaque année par la DEPP, confirme une tendance ancienne : *les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Au lycée, grâce à leurs meilleurs résultats, les filles s'orientent davantage vers l'enseignement général et technologique. Elles sont d'ailleurs plus nombreuses à réussir leur baccalauréat avec 84 % de bachelières pour 73 % de bacheliers par génération*⁷¹⁸.

Apprendre au XXI^e siècle, dans le système scolaire, s'adressera aux enfants à partir de trois ans et aux jeunes jusqu'à l'âge de dix-huit ans avec l'instauration d'une obligation de formation (sous diverses formes). Mais, apprendre s'adressera aussi à toute personne désirant s'instruire au-delà, sans limite d'âge, pour toutes les tranches d'âge, toutes les catégories sociales, jusqu'en milieu universitaire, y compris pour les personnes retraitées.

À l'aube du XXI^e siècle, les progrès techniques se sont considérablement accélérés.

Après le télégraphe, le téléphone, la radio, la télévision, le minitel... l'arrivée d'Internet - vaste réseau mondial d'ordinateurs reliés entre eux telle une toile d'araignée - a bouleversé les communications à distance et les échanges qui sont devenus planétaires. Internet est une nouvelle révolution industrielle qui permet de correspondre, de transmettre, de s'informer, d'apprendre, de découvrir, de se documenter, d'avoir accès à de nombreuses ressources ...

Le XX^e siècle avait vu l'apparition de nouveaux moyens de communication. Ils se sont développés au XXI^e, permettant d'entrer en interaction avec l'humanité tout entière. Les progrès de la science, de l'informatique et l'irruption d'Internet (le plus grand réseau de communication de l'Histoire) ont ouvert de nouveaux horizons et instaurés de nouvelles formes de partage du savoir, entraînant de grands changements dans les habitudes.

Le développement et l'usage des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) est la garantie d'accès à de multiples sources (livres électroniques, documents divers, informations de plus en plus importantes provenant de tous horizons, archives ...) qui permettent de se cultiver à distance, depuis de nombreux endroits de la planète. Ce sont de nouvelles opportunités d'apprentissage : un monde sans frontière, de nouvelles façons d'apprendre, un accès illimité à l'information, aux connaissances et aux savoirs.

Le moteur de recherche Google met en place, actuellement, un programme de numérisation de livres pour un accès encore plus important à la culture.

⁷¹⁷ <https://www.bfmtv.com/mediaplayer/video/classement-pisa-la-france-se-classe-dans-la-moyenne-mais-reste-l-un-des-pays-avec-le-plus-d-inegalites-1206068.html> [consulté le 24/01/2020]

⁷¹⁸ https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/73/2/depp-2019-filles-et-garcons_1089732.pdf [consulté le 24/01/2020]

Nous sommes entrés dans une culture de l'innovation perpétuelle, placés sous « l'empire de l'éphémère », suivant l'expression du sociologue Gilles Lipovetski⁷¹⁹.

Nous sommes dans un monde en constante évolution, dans une période d'innovation, de mutation sans précédent. La situation est complexe. C'est un simple constat.

L'obligation de recourir aux techniques récentes, poussera l'école à se moderniser. L'usage des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) fera son apparition en milieu scolaire et entrera dans la pédagogie, afin d'adapter l'enseignement à la société par l'utilisation du numérique pour la transmission des connaissances et pour répondre à une demande sociale plus exigeante afin d'éviter un décalage entre les enseignements, le système éducatif et la vie réelle.

Avec le passage à l'an 2000, l'ère de l'informatique, de l'internet et des réseaux s'est amplifiée. Désormais l'école se réinvente avec des outils numériques (tablettes, tableau numérique interactif, cours mooc...). Des professeurs externalisent partie de leurs cours sur des plateformes communautaires ou/et personnelles. Le rapport à l'enseignement, à l'enseignant, à l'apprentissage se modifie progressivement au profit d'outils à conquérir⁷²⁰.

L'enseignement à distance, également appelé e-learning, est une forme d'enseignement qui s'adresse à un public large et touche des domaines variés. Il ne se déroule pas dans un établissement scolaire et est réalisé sans la présence physique d'un professeur. Plusieurs structures proposent des formations à distance. Les conditions d'inscription et le coût peuvent varier en fonction de l'organisme choisi⁷²¹.

L'enseignement à distance (payant) s'adresse à des personnes qui désirent acquérir des savoirs tout au long de leur vie, pour un enseignement scolaire, une formation personnelle ou professionnelle (du CAP à Bac+5)⁷²².

Le vocabulaire a changé. On parle de *e-learning* ou enseignement à distance utilisant Internet, de *lifelong learning* ou apprentissage tout au long de la vie, de cours *MOOC* (*Massive open online courses*) ou cours en ligne...pour une véritable école « hors les murs ».

Le e-learning : *Mode d'apprentissage requérant l'usage du multimédia et donnant accès à des formations interactives sur Internet*⁷²³. Des départements d'enseignement à distance (EAD) existent dans certaines universités. Les cours sont payants et exigent, à l'entrée, un certain niveau d'étude pour être accessibles (des diplômes sont requis).

Le lifelong learning : *la fourniture ou l'utilisation de possibilités d'apprentissage formelles et informelles tout au long de la vie des gens afin de favoriser le développement continu et l'amélioration des connaissances et des compétences nécessaires à l'emploi et à*

⁷¹⁹ Georges Minois, *op.cit.*, p. 349

⁷²⁰ <http://www.formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf>, *op.cit.* p. 27 [consulté le 14/01/2020]

⁷²¹ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F541> [consulté le 12/11/2019]

⁷²² *Ibidem*

⁷²³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/e-learning/10910399> [consulté le 23/01/2020]

*l'épanouissement personnel*⁷²⁴. Pour permettre l'adaptation des citoyens aux changements de la société et répondre au besoin de se former en permanence afin d'être en concordance avec le marché du travail en constante évolution et transformation à une vitesse accélérée depuis l'arrivée des nouvelles technologies.

Les MOOCs : *Les cours en ligne ouverts à tous bouleversent l'enseignement supérieur mais aussi l'ensemble de l'apprentissage des adultes*⁷²⁵. Nés aux Etats-Unis, les cours MOOCs⁷²⁶ ont fait leur apparition aux alentours de 2011.

*C'est une innovation pédagogique qui permet potentiellement de former à distance plusieurs dizaines de milliers d'apprenants en même temps et c'est un formidable outil pour donner accès à la science et à l'Université, où que l'on se trouve dans le monde. [...] Les MOOCs s'apparentent davantage à de l'autoformation, de l'autodidaxie et, avec leur accès libre aux contenus, ils s'intègrent dans le mouvement des ressources éducatives libres.*⁷²⁷.

Ces cours gratuits sont accessibles depuis le domicile, via Internet. Ils peuvent être suivis, selon les disponibilités de chacun, à tout moment de la journée (vingt-quatre heures sur vingt-quatre) ; ce qui permet d'apprendre à son rythme. Un nombre très important d'étudiants peut assister au cours en même temps. Ces cours sont disponibles en ligne. Ils sont accessibles à tous, sans diplôme exigé. Ils ouvrent de nouvelles perspectives de formation et d'apprentissage dans de très nombreux domaines et couvrent un très large éventail de thèmes. Ces cours démocratisent l'accès au savoir. Ils s'appuient sur des ressources éducatives et sont dispensés par toutes sortes d'établissements : des écoles, des universités, le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), l'Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (Afp), des musées, des entreprises... Ces MOOCs s'adressent donc à un public large désireux de s'instruire ou de se perfectionner.

*Les espaces numériques de travail (ENT) permettent aux élèves et aux enseignants d'échanger des ressources pédagogiques. Depuis 2010, les tableaux numériques interactifs (TNI) remplacent les tableaux noirs*⁷²⁸.

*Depuis 1968, de réforme en réforme, le système éducatif français court après l'évolution des mœurs et de la technologie*⁷²⁹.

D'autre part, il est aussi possible d'apprendre, à tout âge, en reprenant un cursus universitaire, avec la possibilité d'obtenir un diplôme national, ou en auditeur libre à l'université

⁷²⁴<https://www.translatetheweb.com/?from=en&to=fr&ref=SERP&refd=www.bing.com&dl=fr&rr=UC&a=htps%3a%2f%2fwww.collinsdictionary.com%2fdictionary%2fenglish%2flifelong-learning> [consulté le 23/01/2020]

⁷²⁵ https://www.lexpress.fr/emploi/formation/mooc_1550590.html [consulté le 23/01/2020]

⁷²⁶ <https://meilleur-mooc.fr/definition/> [consulté le 23/01/2020]

⁷²⁷ <http://www.foad-mooc.auf.org/Qu-est-ce-qu-un-MOOC.html> [consulté le 23/01/2020]

⁷²⁸ Philippe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 102

⁷²⁹ Georges Minois, *op.cit.*, p. 317

(sans possibilité d'avoir de diplôme final). Les personnes assistant aux cours en auditeurs libres⁷³⁰ peuvent suivre certains cours magistraux de façon régulière, libre, dans la limite des places disponibles, afin d'étudier sans passer d'examens. Mais elles ne participent ni aux T.P (travaux pratiques) ni aux T.D (travaux dirigés). Le statut d'auditeur libre permet à toute personne intéressée de s'inscrire à l'Université sans condition préalable de scolarité ou de diplôme.

Auditeur libre : *Personne qui paie pour suivre des cours sans avoir l'obligation de passer les examens*⁷³¹.

On voit également se développer des universités du troisième âge permettant d'apprendre le plus longtemps possible et répondant à une demande, un besoin. La première « Université du Troisième Âge » (UTA) de France, fut créée à l'Université de Toulouse par le Professeur Pierre Vellas, le 23 février 1973. *Son but est de proposer une éducation permanente et des activités culturelles diverses aux aînés*⁷³². À partir de là, d'autres universités verront le jour et prendront des appellations diverses telles que les Universités Tous Âges (UTA), les Universités Inter-Âges (UIA), les Universités du Temps Libre (UTL), du Tiers Temps (UTT), les Universités pour Tous ...

Ces universités, accessibles par tous, sans condition d'âge ni de diplôme (elles ne permettent pas non plus d'en obtenir un), s'inscrivent *dans la foulée de l'éducation permanente*⁷³³. Elles participent au bien vieillir en offrant aux aînés une large palette de cours. Elles sont regroupées au sein de l'U.F.U.T.A. (Union Française des Universités pour Tous Ages) avec des antennes réparties dans toute la France (métropolitaine et d'outre-mer), dans un très grand nombre de lieux de diffusion du savoir. Une contribution financière est demandée.

C'est un moyen de démocratisation de la culture pour faire en sorte qu'elle soit accessible au plus grand nombre et permette de partager avec autrui, d'élargir ou d'approfondir ses connaissances générales, d'échanger sur divers sujets. Ces UTA, lieux de rencontres et d'échanges, s'adressent à une population longtemps délaissée, voire dévalorisée dans l'opinion publique. Elles proposent un vaste choix d'activités : activités culturelles, activités sportives, conférences sur de multiples sujets, cours de langues, visites de musées, sorties, voyages culturels, ateliers...

Par exemple, le site de l'UTA « Culture et Loisirs » de Limoges et du Limousin⁷³⁴ propose des activités diverses (hors vacances scolaires), des cours et des ateliers nombreux : œnologie, informatique, sensibilisation à la psychanalyse, anglais, espagnol, cercle de lectures, atelier d'écriture, cinéma, peinture, chant, botanique, histoire de l'art roman, histoire des Républiques françaises, scrabble...

Ainsi « *l'apprendre* » s'ouvre à des personnes qui ne sont plus en activité ce qui leur permet de se cultiver, de s'épanouir, selon leurs désirs, leurs centres d'intérêts, pour un enrichissement personnel, une ouverture d'esprit, un contact permanent avec autrui et le monde environnant. Ces activités intellectuelles créent en même temps du lien social indispensable et permettent aux apprenants d'être toujours en éveil.

⁷³⁰ <https://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/universite/article-devenir-auditeur-libre-a-l-universite-1425.htm> [consulté le 12/03/2020]

⁷³¹ <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/auditeur-libre/> [consulté le 12/03/2020]

⁷³² <http://ufuta.fr/presentation/historique> [consulté le 23/01/2020]

⁷³³ Roger Bernier, « Les universités du troisième âge », *op.cit.*, p. 340

⁷³⁴ <http://www.utacultureetloisirs.com/> [consulté le 12/03/2020]

*À la différence des jeunes et même des adultes, ce besoin des personnes âgées s'assouvit surtout dans l'apport même que procurent la connaissance, la culture. C'est un enrichissement personnel qu'on recherche, sans pour cela rejeter l'aspect utile de la connaissance. C'est pour elles un moyen privilégié d'épanouissement, de réalisation de soi ; le but poursuivi n'est donc pas l'exercice d'une profession*⁷³⁵.

*Et qu'on ne nous dise pas que les personnes âgées ne peuvent plus apprendre et que leur offrir de telles activités intellectuelles ne constitue qu'un passe-temps agréable. [...] Des études « ont montré qu'entre cinquante et soixante ans l'intelligence, non seulement ne décline pas, mais au contraire s'améliore...la seule caractéristique frappante des résultats obtenus par des personnes âgées dans des tests d'intelligence, c'était la stabilité jusqu'à l'âge de soixante-treize ans »*⁷³⁶.

Il existe en outre des Universités virtuelles, telle l'Université Virtuelle du Temps Disponible (UVTD). Avec une participation financière, il est possible de suivre des conférences culturelles interactives chaque semaine. Au cours de ces conférences, des échanges en direct peuvent se faire avec le conférencier et avec les autres personnes participantes. Les thématiques sont variées et permettent d'écouter les conférences de son choix. Elles offrent un accès à la culture et sont des rendez-vous qui entretiennent l'attention et la mémoire de chacun. La médiathèque de cette université procure l'avantage de pouvoir voir ou revoir à volonté, quand on le souhaite, de nombreuses conférences enregistrées concernant des sujets très divers.

L'UVTD est une association créée sur le modèle des universités du troisième âge.

*L'idée est la même mais en version numérique : rendre la culture et le savoir accessible et compréhensible au plus grand nombre*⁷³⁷.

Apprendre au XXI^e siècle, en dehors du système scolaire, s'adressera aux personnes qui désirent une formation spécifique, un enseignement spécialisé ou très spécialisé dispensé dans une structure particulière, aux personnes qui ne peuvent fréquenter un établissement scolaire, aux personnes qui ne peuvent se déplacer, qui sont éloignées d'un centre de formation, qui sont en reprise d'études, qui désirent se perfectionner dans des activités quelconques, qui désirent acquérir des savoirs, des connaissances dans divers domaines, qui désirent améliorer des compétences dans de nombreux secteurs...Cet apprentissage pourra avoir lieu dans des espaces très différents et même à domicile.

Les esprits ont évolué et la place occupée par l'école a subi de profondes modifications. Apprendre ne peut se restreindre au périmètre de l'école qui lui était traditionnellement dévolu. Apprendre déborde largement ce phénomène.

Apprendre au XXI^e siècle pourra se faire avec des modes d'accès multiples, des possibilités d'apprentissage tout à fait nouvelles, innovantes et complexes (grâce à l'informatique), depuis de nombreux points du territoire français ayant une connexion au réseau Internet et permettant d'acquérir une culture personnelle.

⁷³⁵ Roger Bernier, « Les universités du troisième âge », *op.cit.*, p. 339-340

⁷³⁶ Ibidem, p. 344 (selon Pines, Maya, cité par Jean Guglielmi in *Université troisième âge*, Programme de l'université du troisième âge de Caen, 1974-1975, photocopié, p. 3)

⁷³⁷ <https://www.uvtd.fr/nos-coups-de-coeur/article/67:uvtd-sur-franceinfo.html> [consulté le 12/03/2020]

*Les modes et les mœurs avancent plus en dix ans qu'autrefois en un siècle*⁷³⁸.

I.3. Vers une synthèse :

Tentons maintenant de dégager les grandes lignes de l'évolution de « *l'apprendre* » dont nous venons d'esquisser les différentes étapes tout au long de notre exploration historique, jalonnée de décrets, d'ordonnances, de lois...

Une synthèse est nécessaire afin de clarifier et résumer notre parcours. Nous espérons ainsi pouvoir faire apparaître la cohérence des évolutions et des transformations en France depuis les origines jusqu'à nos jours, en ce qui concerne « *l'apprendre* ».

Nous nous sommes intéressés à l'histoire des institutions, ce qui nous a permis de souligner la variété des attitudes et des systèmes éducatifs. Nous avons ensuite découvert ce qui échappe à l'institution, pour l'enfant comme pour l'adulte, et qui permet de progresser dans des apprentissages variés, sans toutefois avoir pu mesurer l'ampleur de ce qui se passe en dehors des murs de l'école. Il reste des pistes encore à frayer. Ce qui se passe au sein des familles, dans l'environnement de l'apprenant, dans son entourage, dans la société dans laquelle il vit, ce qui dépasse les murs de l'école, à quelque niveau que ce soit, est difficile à appréhender.

*Que savons-nous sur de nombreux aspects de l'éducation non scolaire, qui reste bien moins connue que l'enseignement proprement dit ?*⁷³⁹ *Nous connaissons mal cette zone interstitielle entre l'école et la famille qui recouvre pourtant des phénomènes majeurs comme la sociabilité des jeunes, l'activité des mouvements de jeunesse, l'occupation ou l'organisation des loisirs et des vacances*⁷⁴⁰.

De même en ce qui concerne les adultes, des jalons ayant été marqués, ces recherches pourraient être poursuivies et approfondies dans différentes directions.

Une première caractéristique s'impose à l'esprit : il y a eu, tout au long de la construction de notre pays, des périodes, des épisodes, complètement différents les uns des autres, avec parfois des conflits très importants et perturbateurs. L'interférence de phénomènes politiques - introduisant des modifications par la législation - de phénomènes économiques, de phénomènes sociaux ou autres, parfois enchevêtrés, eut, notamment, des répercussions sur l'enseignement, l'apprentissage, l'instruction, et « *l'apprendre* », tributaires de ces changements. Tout ceci a bouleversé la société, l'histoire du système scolaire et son fonctionnement.

En effet, l'évolution s'est opérée par vagues successives qui ont contribué à faire avancer les différents apprentissages et les différentes façons d'apprendre, grâce à un réseau de plus en plus précis d'écoles, d'établissements divers pour tous les âges, de la maternelle à l'université (UTA)

⁷³⁸ Georges Minois, *op.cit.*, p. 318

⁷³⁹ Guy Caplat, Pierre Caspard, postface in *Histoire de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, Louis-Henri Parias dir., tome IV, *l'École et la Famille dans une société en mutation*, (1930-1980), *op.cit.*, p. 673

⁷⁴⁰ *Ibidem*, p. 674

et dans de nombreuses structures postcolaires ou périscolaires - en lisière - et qu'il convient de ne pas négliger. Ainsi s'est construit « *l'apprendre* » tout au long de ce parcours, jonché, parfois, de luttes, d'à-coups, de heurts, de difficultés, mais aussi de nouveautés, d'innovations remarquables, de moments d'accélération permettant d'avancer vers de nouvelles possibilités d'apprendre qui nécessiteront une inévitable adaptation.

Nous sommes restés dans un cadre imposé par l'Histoire pour un suivi plus explicite et une meilleure compréhension. Chaque période étudiée correspondait à une période de l'Histoire de notre pays et a marqué des étapes importantes dans l'édification de notre système éducatif et de « *l'apprendre* ».

Nous avons choisi de mettre l'accent, de faire la part belle à « *l'apprendre* », au sein du système institutionnel. Ce système était considéré comme déterminant dans l'apprentissage de base et au-delà et dans la diffusion du savoir.

Afin de mener à bien notre recherche, il s'est avéré nécessaire de faire des choix chronologiques et thématiques. Les choix qui se sont imposés ne prétendent pas à l'exhaustivité. Mais, ils nous ont permis de mettre en évidence ce qui nous a paru être le plus significatif. Nous avons ainsi pu porter un regard aussi lucide que possible par rapport à notre sujet d'étude.

Si nous nous sommes un peu attardés sur l'analyse du passé, c'est que cette analyse nous a permis d'éclairer certains traits caractéristiques de l'évolution de « *l'apprendre* » qui peuvent nous aider à essayer de comprendre le présent.

Comme nous l'avons vu, la société est en constante transformation et les apprentissages sont fonction de ces transformations qui dépendent également de la conjoncture politique, économique et sociale du moment, ainsi que des mentalités. Ces apprentissages sont aussi tributaires de certains obstacles : financiers, en particulier.

Notre cheminement nous a permis d'esquisser l'histoire de la façon d'apprendre à travers les siècles, à tous les âges de la vie de l'individu. On s'est attaché à noter son évolution et ses transformations tout au long de notre parcours.

Comme sous l'effet d'un miroir grossissant, nous avons voulu regarder d'assez près le passé, depuis la préhistoire jusqu'à nos jours.... Maintenant, nous allons prendre du recul, introduire une distance, afin d'analyser les faits historiques recueillis et d'essayer d'en extraire *la substantifique moelle*, (expression rendue célèbre par Rabelais dans le prologue de *Gargantua*, en 1534⁷⁴¹), car il y a des scènes que l'on ne peut appréhender qu'en s'éloignant, en prenant de la distance par rapport au sujet traité. *La substantifique moelle* est ici une métaphore (consistant à employer un terme concret dans un contexte abstrait) qui désigne ce que l'on doit extraire pour comprendre, ce que l'on doit extraire pour faire ressortir ce qu'il y a d'essentiel.

Pour y parvenir, nous allons suivre une méthode de travail s'apparentant à la méthode de l'entonnoir : du plus général vers le plus précis, ou plus exactement en essayant de se rapprocher du plus précis. La partie la plus large de l'entonnoir correspondant à l'aspect général du sujet, la

⁷⁴¹<https://books.google.fr/books?id=kiaaOCEwqzQC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q=la%20substantifique%20moelle&f=false> [consulté le 25/01/2020]

partie plus étroite, à des aspects plus précis. Ceci nous conduira, par étapes successives, à tirer un certain nombre de conclusions par rapport à notre recherche. Nous avons recueilli un maximum d'informations sur « *l'apprendre* » qu'il va nous falloir organiser.

Nous allons structurer notre synthèse par thèmes ou grandes lignes qui se retrouveront dans les différentes périodes historiques étudiées précédemment. Par une action transversale, il nous sera alors possible de dégager, de déduire, de mettre en évidence, au niveau de plusieurs domaines, ce qui nous permettra de finaliser et de donner du sens à cette première partie de notre travail de recherche de manière efficace et pertinente.

Pour ce faire, nous allons utiliser la méthode **QOQCP**⁷⁴². *Il s'agit de répondre à la question suivante : « Qui a fait Quoi, Où, Quand, Comment et Pourquoi ? »*⁷⁴³.

On trouve son origine il y a 20 siècles sous l'empire Romain en l'hexamètre dit de Quintilien.

Son orthographe provient des premières lettres de chacune des questions qui la composent.

En latin : - Quid ? - Ubi ? - Cur ? – Quomodo ? – Quando ?

*En anglais, cette méthode est abrégée en 5 W's qui signifie : « who did what, where and when, and why ? »*⁷⁴⁴

Cette méthode permet, en six questions, d'analyser, de circonscrire, de cadrer, une situation donnée et de faire ressortir les points les plus importants, les aspects essentiels. Elle peut être appliquée et adaptée dans des circonstances diverses. C'est un outil qui aide à cibler des objectifs précis, à repérer des éléments significatifs, des éléments « parlants », à obtenir des informations, à faciliter la lecture des données qui ont été étudiées et à permettre de faire le point sur le sujet traité, de le structurer. C'est un temps d'analyse des données recueillies qui portera sur les personnes, les faits, les lieux, le temps, la manière et les motifs de « *l'apprendre* »⁷⁴⁵.

*Cette méthode permet la récolte d'informations précises et exhaustives d'une situation et d'en mesurer le niveau de connaissance que l'on possède*⁷⁴⁶.

La question « Qui ? » permettra de savoir qui est concerné par « *l'apprendre* », les acteurs de l'apprentissage, les personnes concernées (les garçons, les filles, les jeunes, les vieux, les hommes, les femmes, les riches, les pauvres, les habitants des villes, ceux des campagnes, les travailleurs ...) de qui s'agit-il ? « Qui apprend ? »

⁷⁴² https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-06/aix-marseille_outils_methodo-_qoqcp.pdf [consulté le 14/02/2020]

⁷⁴³ <http://www.ouati.com/gestion-methode-qoqcp.php> [consulté le 14/02/2020]

⁷⁴⁴ Ibidem

⁷⁴⁵ Ibidem

⁷⁴⁶ <https://www.qualiblog.fr/outils-et-methodes/methode-qoqcp-outil-analyse-simple-et-performant/> [consulté le 14/02/2020]

La question « Quoi ? » permettra de définir ce que l'on apprend à une période donnée plus précisément, l'objet de l'apprentissage. « Qu'est-ce que l'on apprend ? »

La question « Où ? » cherche à situer la localisation de « l'apprendre », le lieu, l'espace spécifique concerné par la problématique. « Où apprend-on ? » « Où se trouve le ou les lieux d'apprentissage ? » « Dans quelle(s) institution(s) ? En quel(s) endroit(s) apprend-on ? »

La question « Quand ? » cherche à situer « l'apprendre » dans le temps. « Quand apprend-on ? » « A quel moment ? A quelle période ? A quel âge ? Pendant quelle durée ? Quand le fait d'apprendre, l'acte d'apprendre, se produit-il ? »

La question « Comment ? » fait référence à la manière d'apprendre. « Comment apprend-on ? » « De quelle façon apprend-on ? Comment fait-on pour apprendre ? Quels sont les procédés utilisés pour apprendre ? »

La question « Pourquoi ? » définira les motivations des apprenants, les raisons de leur apprentissage, le but, la finalité de tel ou tel apprentissage, les causes, les objectifs, les désirs d'apprentissage... (motifs qui peuvent être personnels ou non) « Pourquoi apprend-on ? » « Pourquoi veut-on apprendre ou pourquoi a-t-on besoin d'apprendre ou doit-on apprendre ? » « Y a-t-il eu un élément déclencheur à l'apprentissage ? Si oui, lequel ? »

Ce schéma d'analyse nous a conduit à présenter les éléments sous forme de tableaux, afin d'être le plus lisible possible et le plus compréhensible (un tableau pour chaque question, soit six tableaux).

Ils ont été réalisés avec la méthode QQQCP et nous allons les étudier plus en détail, avec pour cible particulière les personnes correspondant à notre sujet d'étude : les personnes plus âgées, les personnes retraitées. C'est cette catégorie sociale qui a retenu notre attention et fait l'objet de notre étude.

Tableau 1 : La question Qui ? : Qui est concerné par « l'apprendre » ?

Dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique	Ce sont les enfants qui sont concernés (filles et garçons), dans la vie quotidienne.
Dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental	Les apprentissages sont différents suivant le sexe et les milieux sociaux (les enfants des milieux modestes recevant une instruction limitée, les filles étant même souvent exclues de l'éducation). Mais, seuls les garçons de familles aisées, après l'âge de sept ou douze ans, pouvaient poursuivre leur instruction. D'autre part, en Grèce, les hommes adultes, ayant un certain niveau de vie, de l'argent et des esclaves, avaient du temps libre pour se cultiver. De même, dans le Monde Romain, les hommes riches, y compris les personnes âgées, sans limite d'âge précise, pouvaient continuer des études (voire aller à l'étranger pour se perfectionner). Ainsi, les garçons, puis les hommes adultes riches étaient concernés, au détriment des femmes.

<p>Au Moyen-Âge</p>	<p>En Gaule, avant l'arrivée des Romains, ce sont les fils de la noblesse qui ont droit à l'instruction. Plus tard, après l'arrivée des Romains, le Moyen-Âge verra un mélange des âges dans un même lieu (enfants, adolescents, jeunes gens et vieillards). Sous Charlemagne, au Haut Moyen-Âge, les enfants du peuple (garçons et filles) peuvent apprendre. Mais, en ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur ce sont les garçons des familles aristocratiques qui sont concernés. Il en est de même au Moyen-Âge « classique » et au bas Moyen-Âge. L'instruction est fonction du niveau social et du sexe (les filles étant pratiquement absentes des écoles, seules les filles de la noblesse étaient instruites). De plus, pendant le Haut Moyen-Âge, les moines dans les monastères avaient le temps de se cultiver. Certains adultes hommes étaient donc privilégiés face à l'accès au savoir.</p>
<p>La période des Temps Modernes</p>	<p>Cette période aura un nouveau regard sur l'enfant. Contrairement au Moyen-Âge, dès la Renaissance, on va distinguer les âges des apprenants et on verra se mettre en place des classes d'âge (excluant les <i>vieillards</i>). L'apprentissage sera alors possible mais différent suivant le sexe, le milieu social, le lieu géographique (les villes, les campagnes) ... Mais, l'enseignement demeure toujours sélectif. Même au siècle des Lumières, l'instruction ne s'adresse pas aux enfants du peuple. Les milieux aisés sont favorisés, y compris pour l'instruction des jeunes filles avec, cependant, un enseignement distinct moins important. Il est également possible de s'instruire, pour les hommes et les femmes de condition sociale élevée, dans les académies, les clubs, les salons.</p>
<p>Au cours du XIX^e siècle</p>	<p>Le premier Empire se distinguera par un enseignement qui s'adressait aux élites, aux garçons, au niveau supérieur de l'enseignement (les jeunes et les filles sont négligés). Sous la Restauration, tous les enfants sont concernés pour une scolarisation de masse (le monde rural restant en retrait ainsi que les milieux ouvriers). Les adultes, en ville, peuvent suivre des cours du soir. Sous la Monarchie de Juillet, les enfants sont différemment concernés suivant le sexe, le milieu social, le rang dans la fratrie, l'environnement, le lieu géographique, le niveau d'instruction des parents. L'enseignement des filles progresse un peu partout mais lentement. Sous la II^e République et le Second Empire, l'enseignement des filles continue à progresser mais s'adresse surtout aux filles issues de la bourgeoisie ; enseignement spécifique pour les garçons dans des écoles spécialisées et apprentissage pour les adultes. Au début de la III^e République, les enfants, filles et garçons, de 6 à 13 ans, sont concernés (enseignement gratuit et obligatoire, lois Ferry), mais l'absentéisme est important. Les enfants d'une certaine bourgeoisie, pour l'enseignement secondaire, sont concernés (décalage entre milieux sociaux, villes et campagnes, zones industrialisées ou non).</p>
<p>Au cours du XX^e siècle</p>	<p>Toutes les couches de la population sont concernées : les filles, les garçons, les enfants hospitalisés, handicapés ou aillant des besoins spécifiques, les enfants d'origine étrangère, les enfants du voyage, les personnes en prison, les adultes en recherche d'emploi, les adultes désirant (ou étant obligés de) se perfectionner dans leur profession ; les garçons (pour l'enseignement technique industriel et commercial); différentes catégories sociales et diverses tranches d'âge sont concernées pour un enseignement postscolaire ; tous les âges de la vie professionnelle sont concernés; les demandeurs d'emploi, les salariés, les jeunes, les adultes, les travailleurs reconnus handicapés sont concernés (pour une formation professionnelle en dehors du dispositif scolaire).</p>

Au début du XXI ^e siècle	Sont concernés les filles et les garçons (hors école), puis, de 3 ans à 18 ans, les enfants et les jeunes en milieu scolaire ou en formation. Au-delà de 18 ans, toute personne désirant poursuivre des études en milieu institutionnel est concernée ou toute personne désirant apprendre dans divers domaines (possibilités d'apprentissage formel et informel tout au long de la vie, <i>lifelong learning</i>), public large désireux de s'instruire ou de se perfectionner, (pour toutes les catégories sociales, sans limite d'âge), y compris les personnes retraitées.
-------------------------------------	---

En résumé :

Apprendre s'est, dans un premier temps, adressé aux enfants, dans les sociétés primitives, au cours de la vie quotidienne. Puis, au fur et à mesure du développement de la civilisation et de l'apparition de systèmes d'instruction consciemment organisés et plus structurés, des différences plus marquées et plus importantes sont apparues au niveau des sexes des apprenants (les garçons bénéficiant prioritairement de l'instruction), au niveau des lieux géographiques (en ville plutôt qu'à la campagne) et apprendre va concerner des couches sociales différentes (les milieux aisés étant davantage représentés).

De nombreux obstacles se sont élevés contre la scolarisation des filles. Apprendre est resté pendant longtemps le privilège des garçons. La volonté de maintenir la différence entre les garçons et les filles était conforme aux mœurs, à l'esprit de la société et au rôle de chaque sexe dans celle-ci. Une distance et même un retard, par rapport à l'enseignement dispensé aux garçons s'est créé, suivant la catégorie sociale dans lequel se trouvaient les filles. Il a fallu attendre la fin du XIX^e siècle pour qu'elles accèdent à la même scolarisation élémentaire que les garçons. Les instruire n'était pas considéré comme très utile jusqu'à cette période, la destinée des garçons et celle des filles étant regardée comme différente. Le rôle de ces dernières était de rester au foyer et de s'occuper de la vie domestique, domaine réservé aux femmes. Ceci expliquait la réticence des familles à l'égard de la scolarisation des filles. D'autre part, les milieux sociaux déterminaient le destin des enfants qui n'étaient pas éduqués de la même façon suivant le milieu dont ils étaient issus. Le Second Empire et le début de la III^e République vont faire évoluer considérablement les mentalités en ce qui concerne les lacunes de l'instruction des filles. Un changement positif s'est alors opéré. L'accès des filles à l'instruction progressera et leur niveau d'étude, après un angle d'approche différent, atteindra, désormais, celui des garçons.

*Le XIX^e siècle est le siècle de l'école et plus encore de la scolarisation*⁷⁴⁷.

Un « rattrapage » s'est alors opéré, en ce qui concerne l'instruction des filles.

En 2018, Guy Lapostolle et Béatrice Mabilon-Bonfils, notent même qu'apprendre chez les filles diffère d'apprendre chez les garçons. Ils soulignent une réussite scolaire plus manifeste chez les filles que chez les garçons. Ils écrivent : « *Les filles réussissent mieux leurs études que les garçons, quel que soit le niveau d'enseignement et quelle que soit la filière ou discipline considérée. [...] Elles sont plus souvent diplômées du supérieur. La croissance de la scolarité*

⁷⁴⁷ https://www.persee.fr/doc/efr_0000-0000_1988_act_104_1_3267 p. 80 [consulté le 18/02/2020]

des filles depuis le début du siècle est régulière et leur réussite scolaire est meilleure, liée à une plus grande maîtrise du « métier d'élève. »⁷⁴⁸

Il est à noter, en ce qui concerne les adultes, tout au long de l'Histoire - depuis les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental - que l'accès au savoir était plus particulièrement une « affaire d'hommes » ; les femmes n'étant mentionnées que plus tard. D'autre part, l'argent et la richesse offraient du temps libre et des loisirs pour se cultiver, échanger, faire circuler les idées et permettait d'accéder au savoir. En Grèce, la possession d'esclaves, et, dans le Monde Romain, le fait d'avoir une certaine richesse, offraient des opportunités d'accès à la culture. Au Moyen-Âge, les moines dans les monastères avaient du temps pour se cultiver. Aux Temps Modernes, les hommes et aussi les femmes des milieux aisés, pourront apprendre, échanger, discuter, dans les académies. Au XIX^e siècle, les hommes auront accès aux cours du soir. À partir du XX^e siècle, hommes et femmes auront un égal accès aux diverses branches de l'enseignement et aux diverses formations professionnelles. Les adultes bénéficieront d'offres en matière de formations de plus en plus diverses. Des possibilités particulières et plus spécifiques seront également offertes aux personnes de tous les âges, y compris aux personnes retraitées.

Le XIX^e et le XX^e siècles étant tourné davantage vers la formation des adultes en milieu professionnel, un regard envers les personnes plus âgées et retraitées n'est apparu qu'à la fin du XX^e siècle (création des UTA, pour hommes et femmes) et au début du XXI^e siècle. À partir de l'Ancien Régime, jeunes et adultes seront séparés. Aujourd'hui, les personnes retraitées forment un groupe distinct.

Tableau 2 : La question Quoi ? : Qu'est-ce que l'on apprend ?

Dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique	À l'époque préhistorique, on apprend à partir de tout ce qui se passe dans le milieu et l'environnement dans lequel on est, au cours de la vie de tous les jours.
Dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental	En Égypte, l'éducation se fait au contact de la nature et dans la vie quotidienne, formation matérielle, éducation morale et spirituelle. De nombreux apprentissages sont possibles pour les garçons issus des milieux favorisés. En Grèce, les apprentissages sont différents suivant l'endroit où l'on se trouve (Sparte ou Athènes), la période (la période hellénistique se distinguera avec des matières intellectuelles nouvelles) et suivant le sexe des apprenants (apprentissage différents pour garçons et filles). Culture du corps et de l'esprit, du sport à l'intellect ; on a la possibilité d'apprendre dans tous les domaines (particulièrement en rhétorique) si l'on est issu de milieux favorisés et de sexe masculin. Pour les garçons des milieux modestes, apprentissage d'un métier de l'agriculture où de l'artisanat. Pour les filles, l'éducation est une éducation domestique, d'ordre pratique, à valeur utilitaire, initiation aux travaux féminins essentiellement. Il en est de même dans le Monde Romain où les apprentissages s'adressant aux garçons sont très variés. Il faut leur ajouter l'apprentissage des langues (grec et latin).

⁷⁴⁸ Guy Lapostolle, Béatrice Mabilon-Bonfils, « La scolarité des filles », Fiche 42, in *Fiches de sciences de l'éducation*, Paris, Ellipses Édition Marketing, 2^{ème} édition 2018, 1^{ère} édition 2010, p. 161-162

<p>Au Moyen-Âge</p>	<p>Avant l'arrivée des Romains, l'enseignement était très étendu, dans tous les domaines. Après l'arrivée des Romains, l'éducation est religieuse. On apprend en latin, dans le psautier : apprentissage des notions de base, des notions élémentaires indispensables (transmission orale en latin, langue de l'école). Il s'agit d'avoir une bonne éducation (valeurs morales, religieuses et sociales), de savoir parler en latin, instrument de communication. Pour les étudiants des milieux aisés, outre les sept arts libéraux, les matières enseignées au niveau secondaire et au niveau supérieur, dans les universités, sont nombreuses et variées, l'accent étant mis, particulièrement, sur l'art de la dialectique que l'on met en pratique dans des combats intellectuels publics. On apprend à lire les textes de l'Antiquité, le latin et le grec (grâce aux humanistes), la littérature latine. Dans les milieux moins favorisés, on apprend à imiter les adultes dans leurs activités de la vie quotidienne et au contact des métiers. Pour les filles, l'enseignement est pratique et familial, reçu auprès des mères (par le geste, l'imitation et la parole), pour apprendre à tenir leur rôle dans la maison (filer, coudre, cuisiner, langer un bébé...). Seules les filles de la noblesse apprennent à lire, à écrire, à chanter, à broder, à prier et les bonnes manières.</p>
<p>La période des Temps Modernes</p>	<p>Cette période voit l'apparition et la pratique de l'écrit, grâce au développement de l'imprimerie (contrairement au Moyen-Âge, dominé par l'enseignement oral). Mais les écoles sont payantes, donc sélectives. Les fils de la bourgeoisie apprennent le latin et à se cultiver. Pour les filles, c'est l'apprentissage des travaux domestiques, avec une éducation de qualité pour certaines filles issues de la noblesse. Pour les garçons, on apprend les sciences et techniques avec des formations plus spécifiques à finalité professionnelle précise. Pour les adultes des milieux aisés, on apprend dans les salons (grande soif de connaissances) par des discussions sur des sujets variés (littéraires, philosophiques, sujets d'actualité...).</p>
<p>Au cours du XIX^e siècle</p>	<p>Sous le premier Empire, on apprend à être au service de l'Empereur (apprentissage en latin dans les établissements secondaires, lycées et collèges). Sous la Monarchie de Juillet, l'enseignement en français fait son apparition, ainsi que l'apprentissage des langues vivantes, dans l'enseignement secondaire. L'instruction religieuse est maintenue dans les programmes. Elle sera supprimée des écoles publiques (dispensée seulement dans les écoles privées) et remplacée par l'instruction civique et morale, au début de la III^e République. L'école républicaine vise une instruction utilitaire par l'apprentissage des connaissances de base. Bien que l'alphabétisation des femmes progresse, les apprentissages demeurent différents pour garçons et filles (disciplines ménagères pour les filles). La culture générale s'adresse à une élite de privilégiés. Les apprentissages professionnels pour les adultes se développent. Au cours du XIX^e siècle, l'enseignement en français prendra de l'ampleur et la religion ne sera plus enseignée que dans les écoles privées.</p>
<p>Au cours du XX^e siècle</p>	<p>Les apprentissages en milieu scolaire et universitaire progresseront mais aussi les apprentissages professionnels (pour les adultes) avec de nouvelles techniques, des formations spécifiques et l'utilité des langues vivantes pour faire du commerce.</p>
<p>Au début du XXI^e siècle</p>	<p>Avant la scolarité obligatoire, on apprend par des activités d'éveil. En milieu scolaire l'instruction est obligatoire puis, ensuite, on apprend suivant l'orientation choisie. Il est aussi possible d'apprendre en dehors du système éducatif : apprentissages pour une formation spécifique ou apprentissages</p>

	choisis pour des connaissances et des savoirs nouveaux dans divers domaines.
--	--

En résumé :

La société a changé de visage : les enfants faisaient leur apprentissage dans le monde des adultes. À la campagne, les enfants apprenaient, se formaient à la vie en s'affrontant aux tâches domestiques. On est passé de « *l'apprendre* » au cours de la vie de tous les jours à un apprentissage de plus en plus structuré, avec des matières de plus en plus nombreuses et variées mises à la disposition des apprenants et accessibles suivant les classes sociales, le sexe et les tranches d'âges.

Dans les civilisations antiques, l'accent était mis sur la culture du corps et de l'esprit, pour les garçons et les hommes, avec une éducation d'ordre pratique, pour les filles. Puis, après l'arrivée des Romains, l'éducation sera religieuse et en latin. À partir du XIX^e siècle, au moment de la Monarchie de Juillet, l'enseignement se fera en français et l'enseignement religieux sera laissé aux écoles privées. Ainsi, on est passé du latin au français et, ensuite, plus tard, à l'apprentissage des langues vivantes. On est également passé d'un apprentissage longtemps imposé ou nécessaire, à la possibilité d'un apprentissage choisi, désiré, volontaire, pour tous les âges, au début du XXI^e siècle, avec l'arrivée des nouvelles technologies et l'accès aux universités du troisième âge. Le sens de « *l'apprendre* » sera modifié, « *l'apprendre* » pouvant correspondre à une demande, de la part d'une certaine catégorie de population.

Tableau 3 : La question Où ? : Où apprend-on ?

Dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique	On apprend au cours des occupations ménagères et agricoles, à la chasse, à la pêche, au moment de la cueillette... (les filles suivant généralement leur mère et les garçons leur père), au moment des cérémonies...
Dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental	En Égypte, l'éducation et l'instruction se font d'abord à la maison ; puis, de façon différente suivant les milieux sociaux (dans des écoles pour les enfants issus des milieux favorisés, à la maison pour les métiers de l'artisanat et pour les filles). En Grèce, on apprend dans les palestres et les gymnases, lieux de sport et de rencontres (lieux de socialisation, de discussions et de convivialité), pour les jeunes hommes et les adultes hommes ayant des esclaves et du temps libre. Dans le Monde Romain, la classe n'avait pas de structure précise et pouvait se faire dans des lieux différents : dans des lieux non définis (en plein air, sous un préau, dans une salle, une boutique...) ; ensuite, possibilité de poursuivre ses études à l'étranger (Athènes, Rhodes, Marseille...), pour les riches Romains.
Au Moyen-Âge	En Gaule, avant l'arrivée des Romains, les druides enseignaient dans les forêts qui étaient leur sanctuaire. Après l'arrivée des Romains, pendant le Haut Moyen-Âge, on apprend dans les monastères, lieux de culture, et dans trois sortes d'écoles : monastiques, épiscopales, presbytérales. Au Moyen-Âge « classique », les possibilités d'apprendre sont nombreuses et l'on se déplace

	<p>pour apprendre dans des villes spécialisées dans certaines disciplines (Paris, Orléans, Montpellier...). Mais les lieux pour apprendre sont mal définis, notamment pour les universités. Faute de locaux, l'enseignement peut se faire chez l'enseignant, en plein air, dans les lieux de passages, une grange, la rue, sur un pont - le pont des arts à Paris - dans un cloître, sur la place publique ou assis par terre sous le porche d'une maison, dans une église, un terrain de jeux (étudiants assis sur des bottes de paille) ... Il en est de même au bas Moyen-Âge. Pour les filles, on apprend à la maison ou dans des écoles tenues par des maîtresses d'école (en ville essentiellement).</p>
<p>La période des Temps Modernes</p>	<p>On apprend d'abord à la maison (avec un précepteur pour les enfants des familles favorisées) ; puis, dans des écoles rurales devenues plus nombreuses mais payantes. Sous l'Ancien Régime, l'apprentissage pourra se faire en dehors des murs de l'école, dans des lieux non institutionnalisés, avec des maîtres itinérants (dans les campagnes), dans des étables, des granges, des hangars, des greniers, aux champs (faire lire les enfants là où on les rencontre), dans un pré, au bord d'un chemin... Les collèges seront divisés en groupes de niveaux. Pour les jeunes filles des milieux aisés (bourgeoisie, aristocratie), apprendre se fera dans des structures spécialement conçues, dans des couvents et des congrégations féminines. Au siècle des Lumières, on pourra apprendre dans de nombreuses écoles spécialisées, dans les académies (assemblées scientifiques, littéraires ou artistiques), les salons, les clubs, pour les milieux aisés.</p>
<p>Au cours du XIX^e siècle</p>	<p>On apprend dans des salles d'asile, à Paris, à partir de la Restauration. Ces salles d'asile auront une vocation pédagogique sous la Monarchie de Juillet. Seront également créées des crèches, garderies diverses, jardins d'enfants, haltes-garderies (publiques ou privées) ... proposant des activités adaptées aux jeunes enfants, au début de la III^e République. Puis, apprendre se fera dans des écoles publiques (qui deviendront gratuites sous le Second Empire) ou dans des écoles privées. Sous la Restauration, il n'y a toujours pas de locaux appropriés, de lieux pour apprendre les rudiments. Il faudra attendre le Second Empire pour qu'apparaisse l'obligation d'avoir une école dans les communes de plus de 500 habitants. Il est aussi possible d'apprendre dans des écoles primaires supérieures (EPS), dans des facultés et des écoles plus spécialisées hors de l'université, dans des écoles d'adultes et d'apprentissage, de nouvelles écoles techniques ou professionnelles, dans des écoles pour l'enseignement supérieur ... Les jeunes filles apprendront dans des écoles secondaires spéciales (souvent des écoles religieuses), dans des couvents, dans des écoles privées, pensionnats et externats, souvent congréganistes. Au début de la III^e République, elles accéderont à l'enseignement secondaire (mais, lycées sans latin, sans grec et peu d'enseignement scientifique).</p>
<p>Au cours du XX^e siècle</p>	<p>Ce siècle sera marqué par de nouvelles possibilités d'apprendre, de nouveaux lieux pour apprendre. Pendant la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement à distance permettra d'apprendre à la maison. Il sera également possible d'apprendre au sein du système éducatif mais hors du dispositif scolaire, dans divers lieux (hôpitaux, prisons, dans des centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones, en école inclusive...), en dehors de l'enseignement scolaire (par un enseignement post-scolaire), dans des cours du soir, des formations particulières, dans des formations professionnelles pour adultes.</p>

Au début du XXI ^e siècle	Il sera possible d'apprendre au sein du système éducatif (avec accès à un diplôme ou sans diplôme, dans les UTA, par exemple), mais aussi en dehors du système éducatif : apprentissage pour adultes par des formations diverses, dans des structures particulières, possibilités d'apprendre dans des lieux d'apprentissage très variés, mais aussi à domicile via Internet, depuis de nombreux endroits ayant une connexion informatique.
-------------------------------------	---

En résumé :

Les lieux pour apprendre n'ont pas toujours été bien définis et apprendre pouvait se faire dans des endroits non spécifiques, parfois improvisés.

Puis, le cadre scolaire a été, pendant longtemps, considéré comme le lieu primordial pour l'acquisition des connaissances, le lieu privilégié de l'apprentissage. *C'est là seulement, pense-t-on, que l'instruction peut se faire avec ordre et avec la plus grande efficacité*⁷⁴⁹. Mais, il n'est pas le seul moyen de parvenir à l'instruction et à l'éducation : le milieu familial, le milieu de vie, l'environnement, le contexte, les outils accessibles et mis à disposition, la période concernée... jouent également un rôle essentiel. L'enfance ou la salle de classe n'ont plus le monopole de « l'apprendre », qui peut se faire tout au long de la vie et dans toute une gamme de situations. Les innovations technologiques constantes ont eu des effets profonds sur la manière d'apprendre, sur les lieux possibles pour apprendre (y compris à domicile) et sur les contenus des apprentissages.

Tableau 4 : La question Quand ? : Quand apprend-on ?

Dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique	On apprend au contact de la vie quotidienne, quand on est jeune.
Dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental	On apprend jusqu'à l'âge de sept ans, en milieu familial. Puis, on apprend jusqu'à l'âge de vingt ans, voire au-delà pour les garçons des milieux favorisés (études supérieures) et pour les filles, avec des apprentissages différents suivant les sexes et les milieux sociaux. En Grèce, les hommes adultes ayant des esclaves et du temps libre ont la possibilité d'apprendre sans limite d'âge (apprentissage possible tout au long de la vie). Pour les riches Romains, il est possible d'aller à l'étranger pour se perfectionner, sans limite d'âge mentionnée.
Au Moyen-Âge	En Gaule, avant l'arrivée des Romains, on apprend jusqu'à l'âge de vingt ans (durée du noviciat). Après l'arrivée des Romains, pendant le Haut Moyen-Âge, on apprend quand on est oblat, quand on est fils de puissants païens, moine. Mais, sous Charlemagne, on a la possibilité d'apprendre quand on est enfants du peuple, garçon ou fille. Au Moyen-Âge « classique » et au bas Moyen-Âge, les enfants sont sollicités dès le plus jeune âge, dans les milieux aisés plus spécialement. Au bas Moyen-Âge, quand on est en âge scolaire, on apprend de sept à douze ans, parfois pendant seulement un ou deux ans, suffisamment pour se débrouiller (car apprentissage individuel payant), puis, possibilité

⁷⁴⁹ Françoise Mayeur, *op.cit.*, p. 12

	d'apprendre au collège pendant quatre à six ans. En ce qui concerne les métiers de l'artisanat, l'apprentissage (payant), peut être parfois long (chez les drapiers, l'apprentissage durait quatre ans, chez les tapissiers, huit ans, chez les cristalliers, dix ans).
La période des Temps Modernes	L'accès à l'instruction est fonction des âges, des sexes, des milieux sociaux et de la situation géographique des apprenants ; possibilités d'apprendre à tout âge mais apprentissage payant donc sélectif (s'adressant aux milieux favorisés et au sexe mâle principalement). On apprend quand on a accès aux académies, aux salons, aux clubs (milieux urbains essentiellement).
Au cours du XIX ^e siècle	On a davantage de possibilités d'apprendre quand on est dans une famille aisée, quand on peut payer pour s'instruire. Puis, à partir du Second Empire, on peut apprendre dans des écoles publiques gratuites. On apprend quand on lit la presse à bon marché, quand on va dans les bibliothèques, quand on bénéficie d'enseignements postsecondaires (cours du soir, écoles à temps partiel pour les apprentis, écoles d'entreprises, écoles techniques...) ou quand on va dans des universités, dans des écoles spécialisées devenue plus nombreuses et diversifiées.
Au cours du XX ^e siècle	On apprend dans le système scolaire et universitaire et en dehors de celui-ci, en formation professionnelle (pour les adultes), pendant tout le temps de la vie professionnelle des individus.
Au début du XXI ^e siècle	Apprendre est possible à tout âge, et tout au long de la vie (<i>Lifelong Learning</i>), y compris pour les personnes retraitées.

En résumé :

La possibilité d'apprendre a été souvent fonction du niveau social des apprenants. Les familles les plus aisées étant les plus favorisées face aux apprentissages.

La question de l'âge des apprenants a été évoquée à plusieurs reprises et on a pu remarquer que des personnes de tous les âges pouvaient avoir accès à l'instruction, au savoir, à la culture, à certains moments de l'histoire de l'enseignement et de l'instruction : en Grèce et dans le Monde Romain (accès réservé aux hommes ayant de l'argent et du temps libre, sans limite d'âge mentionnée), au Moyen-Âge, les moines dans les monastères (sans âge précisé), pendant la période des Temps Modernes, dans les académies (seuls lieux où hommes et femmes pouvaient se cultiver ensemble, âge non spécifié).

Depuis le début du XIX^e siècle, les adultes ont davantage de possibilités d'apprendre dans de nombreux domaines et à tous les âges durant la vie professionnelle ou en dehors de celle-ci. Quand on est retraité, il est possible d'apprendre. C'est un fait nouveau et des structures spécifiques ont été mises en place dans divers lieux. Le temps libéré, la disponibilité, incitent les retraités, hommes et femmes, à se tourner vers des apprentissages, s'ils le désirent.

Tableau 5 : La question Comment ? : Comment apprend-on ?

<p>Dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique</p>	<p>Les enfants apprennent des adultes (les garçons avec leur père, les filles avec leur mère) ou au contact de d'autres enfants. C'est un apprentissage sans le savoir, sans en avoir conscience (acte inconscient, spontané), par imitation, par copie, par reproduction, en faisant la même chose que les adultes, par l'exemple, sans contrainte, en participant à la vie collective (transmission par imitation : apprentissage/imitation)</p>
<p>Dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental</p>	<p>En Égypte, on apprend par une discipline rigide (châtiments corporels, punitions, sanctions sévères et brutales). À Sparte, on apprend par une éducation austère et violente, véritable dressage (coups, privations, souffrances, châtiments corporels, épreuves, discipline militaire, endurcissement...). À Athènes, pour les garçons fréquentant l'école, c'est un apprentissage par cœur, sous la férule, les écrivains, le bâton, le fouet, les châtiments corporels. De même, dans le Monde Romain, on apprend par une discipline sévère (châtiments corporels), enseignement sévère jugé nécessaire avec une discipline qui se voulait éducative, pédagogique (pour modeler l'individu, sous la férule, sous les coups ; les châtiments corporels étant la règle) et non punitive. On apprend « par cœur » par des exercices de mémorisation (jusqu'à l'écœurement), en écoutant des maître célèbres, en partant à l'étranger (pour les riches Romains).</p>
<p>Au Moyen-Âge</p>	<p>En Gaule, avant l'arrivée des Romains, l'apprentissage se fait par la transmission orale. C'est un système d'éducation consciemment organisé, la formation est difficile et sélective pour devenir druide. Après l'arrivée des Romains, pendant le Haut Moyen-Âge, l'apprentissage est sévère même au niveau secondaire et supérieur (discipline, châtiments corporels). Mais, au Moyen-Âge « classique », on prône une pédagogie « douce » (la persuasion plutôt que la férule). L'enseignement est encadré, pour les étudiants des milieux aisés, qui se déplacent de ville en ville, d'un lieu à un autre, suivant les écoles et les disciplines, à la recherche de maîtres prestigieux (grande liberté de choix du maître, de l'école, des disciplines et des universités). Au bas Moyen-Âge, l'enseignement se fait toujours en latin mais peut se faire en français dans certaines écoles tenues par des maîtresses (pour les filles des milieux favorisés).</p>
<p>La période des Temps Modernes</p>	<p>Le système d'éducation est consciemment organisé. Le « par cœur », le gavage de l'enseignement médiéval est remis en question par les humanistes ainsi que l'éducation par le fouet, l'humiliation, la brutalité (utilisée même pour les grands élèves et les fils de la noblesse). Suivant les pensées issues des grands philosophes (vers de nouvelles pédagogies), on préconise un apprentissage par émulation, récompenses, distribution de prix (appel aux sentiments individuels), l'apprentissage en français, en s'appuyant sur la raison, l'expérience, l'observation, avec une pédagogie empiriste basée davantage sur la réflexion que sur la mémorisation (vers une nouvelle manière d'éduquer les enfants). On apprend au cours de discussions dans les académies (pour les adultes des milieux aisés et instruits).</p>
<p>Au cours du XIX^e siècle</p>	<p>Sous le premier Empire, c'est le retour de l'ordre, de la discipline, qui sont les valeurs de base, vœux des familles. On apprend par l'enseignement mutuel sous la Restauration (en milieu urbain), puis par l'enseignement simultané sous la Monarchie de Juillet. Mais, dans les campagnes et les milieux ouvriers particulièrement, les scolarisations inachevées restent fréquentes (absentéisme important à certaines périodes de l'année pour les travaux des</p>

	champs et dans les régions industrielles avec le travail en usine). On est passé du tout oral à l'écrit et l'on apprend en lisant tout ce qui est écrit (apparition de la presse à bon marché) et en allant dans les bibliothèques populaires. Pour les jeunes filles des milieux aisés, on apprend par un enseignement conventuel, dans des écoles privées pour filles (apprentissage sans programme échappant à l'institution).
Au cours du XX ^e siècle	L'apprentissage est tourné vers la formation professionnelle par des cours professionnels gratuits et obligatoires (pour les apprentis formés par les employeurs dans les entreprises industrielles et commerciales). L'enseignement à distance se développera à partir de la Seconde Guerre mondiale, par le Service d'enseignement par correspondance et radio, pour le secondaire, puis, se poursuivra par la création du Centre national d'enseignement à distance (Cned).
Au début du XXI ^e siècle	D'autres manières d'apprendre vont apparaître à l'aide de différents supports techniques, informatiques et numériques. On peut apprendre grâce à de nouvelles possibilités : pour une formation professionnelle ou une formation personnelle (notamment par le <i>lifelong learning</i> , ou dans les UTA créés à la fin du XX ^e siècle), apprentissage à distance ou e-learning, par Internet (accès à de multiples sources : livres électroniques, documents divers, informations de plus en plus importantes provenant de tous horizons, archives ... par cours MOOCs gratuits, au moyen des universités virtuelles...).

En résumé :

Après l'apprentissage sans contrainte (et sans en avoir conscience), dans les sociétés primitives, apprendre s'est longtemps fait sous la menace de châtements avant de prôner, au Moyen-Âge, une pédagogie plus « douce ». Actuellement, apprendre ne consiste plus à imposer un savoir par une discipline corporelle obsolète.

Apprendre s'est aussi fait pendant très longtemps avec la méthode du « par cœur », en répétant mécaniquement, en ingurgitant (jusqu'au « trop plein »), de façon à pouvoir réciter la leçon parfaitement et sans erreur. Puis, cette technique employée à l'école ayant fait l'objet de critiques, elle sera remise en question aux Temps Modernes, par les humanistes. On valorisera alors l'émulation, les récompenses, la compréhension, l'expérimentation, la réflexion, le raisonnement, la découverte, la participation à l'apprentissage et une certaine dynamique dans « *l'apprendre* », y compris une volonté d'apprendre, un désir personnel.

D'autre part, on n'hésitait pas à « bouger » pour apprendre. Il était de bon ton de se déplacer : dans les civilisations antiques, les riches Romains vont à l'étranger pour poursuivre leurs études ; au Moyen-Âge, les étudiants des milieux aisés, se déplacent de ville en ville, d'un lieu à un autre, suivant les écoles et les disciplines, à la recherche de maîtres prestigieux ; aux Temps Modernes, au siècle des Lumières, on va dans les académies, on va d'un salon ou d'un club à un autre pour discuter, s'instruire, échanger. Puis, à partir du XX^e siècle, on se déplace davantage pour des formations ou des apprentissages dans des lieux spécifiques (écoles spécialisées, formations particulières, universités... y compris vers les UTA).

Les méthodes d'apprentissage ont changé, d'autres manières d'apprendre ont vu le jour. On est passé du « *tout oral* » à l'écrit avec l'invention de l'imprimerie et de la presse à bon marché, à la possibilité d'utiliser des outils appropriés aux nouvelles technologies. On est passé de

l'enseignement individuel à l'enseignement mutuel puis simultané et à la possibilité d'apprendre « à distance » et aussi par Internet, grâce à de multiples sources et de nombreux canaux permettant d'accéder aux connaissances, pour tout individu quel que soit son âge et son niveau d'instruction.

Tableau 6 : La question Pourquoi ? : Pourquoi apprend-on ?

Dans les sociétés primitives, à l'époque préhistorique	On apprend pour accéder à une certaine maturité, se débrouiller, s'adapter, se transformer, grandir, évoluer, devenir un homme et vivre sa vie d'homme.
Dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental	En Égypte, on apprend pour s'élever dans l'échelle sociale, arriver à de hautes fonctions (garçons issus des milieux favorisés). En Grèce, à Sparte, on apprend pour être au service de l'État totalitaire pour l'intérêt national (pour les garçons), pour être au service de la cité (pour les filles). À Athènes, on apprend afin de devenir adulte et citoyen (pour les besoins de la collectivité, pour les garçons). Les filles apprennent pour devenir des maîtresses de maison et des épouses. Les hommes ayant des esclaves et du temps libre, apprennent pour se cultiver, s'instruire, déployer leurs facultés. Pendant la période hellénistique, l'accent sera mis sur la personne humaine, pour la réalisation de son être, son épanouissement (théorie humaniste). Dans le Monde Romain, on apprend pour l'intérêt commun et l'équilibre de la communauté, mais aussi pour une préparation à la vie politique ou aux carrières juridiques, pour se perfectionner. On va écouter des maîtres célèbres afin de devenir un jeune homme cultivé.
Au Moyen-Âge	En Gaule, avant l'arrivée des Romains, on apprend pour transmettre les croyances, pour faire des échanges commerciaux. Après l'arrivée des Romains, on apprend pour devenir missionnaire afin d'évangéliser le pays (pendant le Haut Moyen-Âge), mais aussi pour avoir une bonne éducation même sans vocation monastique, par besoin d'instruction, de culture, soit d'apprendre, de connaître et de savoir, pour s'élever dans l'échelle sociale, pour avoir un diplôme, s'enrichir. On apprend pour les nécessités de la vie quotidienne (écrire pour tenir les comptes, écrire pour ses affaires...). Pour les filles de la noblesse, il faut apprendre à écrire pour devenir scribes et travailler dans des ateliers à la copie de manuscrits ; apprendre pour savoir tenir une maison et apprendre les bonnes manières (filles des milieux favorisés).
La période des Temps Modernes	Il faut apprendre pour son épanouissement personnel (point de vue humaniste), pour s'élever dans l'échelle sociale, pour une certaine considération, pour les besoins de la vie quotidienne. Pour les femmes, il faut se cultiver pour devenir femme de lettres ou écrivain (milieux aisés), pour développer des idées et faire circuler des savoirs (hommes et femmes dans les académies).
Au cours du XIX ^e siècle	Sous le premier Empire, il faut apprendre pour être au service de l'État et de son action politique, pour devenir hauts fonctionnaires, ingénieurs et officiers de l'armée (pour les garçons). Puis, on apprend pour avoir un certain niveau d'instruction pour devenir cadre (dont le commerce et l'industrie avaient besoin), pour répondre aux nécessités de la société moderne, pour accroître ses capacités professionnelles, pour un avenir meilleur mais aussi pour une affaire de dignité et pour obtenir un diplôme, y compris pour les filles (qui n'ont cependant pas accès au baccalauréat et ne peuvent toujours pas entrer à

	l'université). Le manque ou l'insuffisance d'instruction seront un élément important et déclencheur pour certains adultes au moment de l'apparition des cours du soir et une chance pour ceux qui désiraient acquérir des connaissances qu'ils n'avaient pas eu à l'école ou, pour d'autres, les perfectionner. Cette volonté, issue d'une initiative personnelle et ayant rencontré des circonstances favorables, a été soulignée par l'exemple de Martin Nadaud, précédemment cité, au XIX ^e siècle. Il voulait s'instruire.
Au cours du XX ^e siècle	On apprend pour avoir un diplôme, pour répondre aux nouvelles exigences de la société, aux besoins de la société d'après - guerre, pour être au service de la croissance économique et pour s'adapter aux nouveaux impératifs de la production, pour se perfectionner dans une profession, accéder à des échelons plus élevés, parfois changer de métier ; pour améliorer ses compétences, ou en acquérir de nouvelles, pour être plus performant, pour pouvoir s'adapter aux nouvelles conditions de travail et à l'évolution du marché de l'emploi, pour une promotion sociale, une réinsertion professionnelle, une autre orientation...
Au début du XXI ^e siècle	On apprend en enseignement obligatoire, mais aussi en dehors de celui-ci, pour des raisons professionnelles et/ou personnelles, pour se perfectionner, se recycler, se réorienter (voire changer de métier), pour trouver un emploi, poursuivre ou reprendre des études, améliorer ses compétences, acquérir des savoirs, des connaissances dans des domaines variés. On apprend dans les Universités du troisième âge ou par des cours en ligne. On apprend pour un enrichissement personnel, une ouverture d'esprit, pour se cultiver, avoir une activité intellectuelle, pour faire travailler sa mémoire, pour le plaisir et le partage des savoirs.

En résumé :

Les raisons de « *l'apprendre* » ne sont pas les mêmes suivant les époques et les milieux sociaux considérés. On est passé de « *l'apprendre* » pour devenir adulte, dans les sociétés primitives, à « *l'apprendre* » pour être au service de l'État, au service de la société industrielle ou autres besoins, souvent imposés. Mais, apprendre pouvait également concerner l'individu lui-même pour s'élever dans l'échelle sociale, pour avoir un diplôme ou un emploi, pour se perfectionner, pour un enrichissement personnel et intellectuel, un épanouissement, une ouverture d'esprit, pour se cultiver (comme à Athènes, ainsi que dans le monde romain ou selon la théorie humaniste, puis, pour les personnes qui ont la possibilité de suivre des cours).

On a longtemps considéré « *l'apprendre* » comme faisant suite à un besoin émanant de la société, de la volonté de tel ou tel gouvernement, de telle ou telle nécessité économique et/ou commerciale. Mais, « *l'apprendre* » s'est aussi, progressivement, intéressé à la personne, quel que soit son âge.

Nous avons pu noter, tout au long de notre recherche, que de profondes transformations, de profonds changements se sont opérés sous diverses influences : religieuses, sociales, économiques, démographiques, politiques, morales... Les régimes politiques, l'alternance des pouvoirs, les évolutions sociétales, l'impact de la législation mise en place, les poussées d'industrialisation et d'urbanisation, le développement et l'efficacité des moyens mis à disposition pour apprendre (de la pénurie, de la rareté, de l'insuffisance du matériel disponible, à

l'abondance, voire à la surabondance), ont joué un rôle certain dans les villes comme dans les campagnes. C'est le fruit d'une longue évolution, une œuvre de longue haleine, qui s'inscrit dans un paysage culturel différent suivant les époques, avec parfois des échanges entre cultures, des emprunts d'autres cultures, des influences d'autres pays apportant des nouveautés ayant eu plus ou moins d'effet, d'impact, d'ampleur et de conséquences sur notre pays.

Apprendre a été fonction, parfois, de contextes économiques ou sociaux et de certaines volontés politiques, du développement de projets multiples émanant de penseurs ou d'élus...

Les progrès pour permettre d'aller vers « *l'apprendre* », pour permettre de s'engager dans cette voie, ont résulté de la volonté, du courage, de l'obstination parfois, de certains hommes ou groupes d'hommes impliqués dans un contexte précis, face à des objectifs ou des besoins et essayant de répondre à une demande collective et/ou personnelle.

Avec le recul du temps, après une exploration historique, non exhaustive, de l'enseignement, de l'instruction et de l'apprentissage... nous pouvons constater qu'il s'est souvent agi d'une mainmise, d'une domination, soit de l'Église, soit de l'État, sur l'éducation des enfants, sur leur instruction et aussi sur l'apprentissage chez les adultes, dans la mesure où « *apprendre* » avait, la plupart du temps, un but qui n'avait pas été choisi par l'apprenant lui-même mais par une instance dirigeante, une autorité supérieure (religieuse, politique ou autre) à telle ou telle époque de l'Histoire en France.

L'histoire de « *l'apprendre* » est toujours en train de s'écrire. Apprendre est fréquemment dépendant de facteurs qui sont inhérents à la société, à l'époque dans laquelle vivent les individus et parfois fonction des changements politiques, des changements de régimes, induisant souvent des modifications plus ou moins importantes dans les institutions, dans les mœurs, les tendances, l'environnement social, culturel et dans la vie en général.

Nous sommes passés par une succession de périodes d'expansion, de crises, de stagnation, de phases constructives ou non, au cours desquelles des décisions politiques ont infléchi, modelé et déterminé l'évolution du système éducatif en fonction des acteurs et des circonstances sociologiques, culturelles, historiques...qui évoluent sans cesse. Les unes et les autres ont été nécessaires pour arriver à la situation que nous connaissons actuellement.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle et le début du XXI^e actuel, avec les transformations rapides et profondes du monde, tout a été remis en question en ce qui concerne « *l'apprendre* ». Une appréhension différente, une approche nouvelle de cette notion ont vu le jour en l'espace de quelques décennies.

« *Apprendre* » a gardé des restes des états précédents et a fait place à des nouveautés.

Nous avons assisté à un bouleversement considérable en l'espace de quelques siècles. Nous avons ici esquissé les grandes lignes évolutives qui ont présidé à ces transformations mais l'avenir reste ouvert et nous conduira vers de nouvelles formes d'apprentissage que nous ne pouvons pas prévoir.

On est passé, progressivement, du processus d'apprentissage où le rôle du maître était central, où l'adulte, le précepteur, l'enseignant, avaient un rôle propre, étaient les détenteurs du savoir, incarnant la connaissance, où leur présence était nécessaire, essentielle, à un processus d'apprentissage complètement différent, où l'apprenant peut apprendre sans la présence physique indispensable d'autrui, y compris seul, à domicile (l'utilisation de supports nouveaux et riches le permettant désormais). Notre parcours à travers les siècles, jusqu'à nos jours, nous a

conduit vers un monde transformé et qui continue sa transformation vers des moyens d'apprendre qui n'auraient pu être imaginés et qui continuent à se développer. Mais, ce qui apparaît aujourd'hui comme important et révolutionnaire (l'apparition, l'utilisation et même l'invasion des nouvelles technologies débouchant sur une explosion de savoirs permettant d'apprendre autrement) pourra devenir insignifiant dans le futur pour ceux qui referont l'histoire de « *l'apprendre* » à une autre époque. Apprendre devra suivre désormais les constants bouleversements des techniques.

Nous avons convoqué l'histoire du système éducatif français à la lumière duquel nous avons pu parcourir les siècles et essayé de comprendre l'évolution de la façon d'apprendre en fonction des aléas de l'évolution de la société. Cette recherche nous a permis d'analyser le passé pour arriver à ce que nous constatons aujourd'hui. En balayant les siècles nous sommes passés de « *l'apprendre* » de façon inconsciente à la volonté d'apprendre, au désir d'acquérir de nouvelles connaissances grâce aux nouvelles technologies actuellement présentes partout.

Un retour sur le passé de « *l'apprendre* » nous a permis d'aborder avec plus de lucidité le présent et ses diverses composantes.

Nous avons essayé de retracer aussi fidèlement que possible l'historique de l'enseignement en y incluant « *l'apprendre* » et son devenir depuis les premiers temps jusqu'à nos jours, en tenant compte de ce que nous ont légué les civilisations antérieures. Ceci nous a permis de souligner l'apparition de formes et de domaines nouveaux tout au long de l'Histoire. Nous sommes ainsi passé de « *l'apprendre* » sans le savoir à un apprentissage conscient ayant un but orienté, nécessaire, utilitaire, indispensable - volontaire ou non, choisi ou non par les apprenants - à un véritable panel de possibilités, jusqu'à « *l'apprendre* » hors les murs de l'école, hors institution, jusqu'à la formation des adultes, à l'éducation tout au long de la vie (ETLV) et à « *l'apprendre* » au moment de la retraite.

Au cours de notre travail de recherche, nous n'avons pas eu la prétention d'embrasser les multiples facettes de l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France. Nous nous sommes limités aux structures, aux moyens et, dans une certaine mesure, aux méthodes. Nous ne nous sommes, volontairement, pas intéressés aux programmes ; ce qui nous aurait conduit beaucoup trop loin sur le chemin de l'investigation pédagogique. Une nouvelle recherche pourrait être faite dans ce sens avec un nouveau regard, une nouvelle approche et de nouvelles interrogations sur le passé nous conduisant vers le présent actuel, afin d'étendre le champ de l'investigation historique grâce à une analyse plus précise, plus poussée, plus approfondie par de nouveaux travaux, de nouveaux supports plus élaborés et l'étude de nouveaux thèmes de recherches.

On est passé de « *l'apprendre* » avec un but considéré comme utilitaire, au départ, (religieux, politique, économique...), à « *l'apprendre* » pour soi, pour le plaisir, pour les loisirs, en passant par des moments historiques aussi divers que la Restauration, la Monarchie de Juillet, le Second Empire et les Républiques, ayant des points de vue complètement différents... En matière d'éducation et d'enseignement, l'école a occupé une place prépondérante et nous avons pu voir le rôle de plus en plus important de l'État vis-à-vis de l'apprentissage. *L'importance de l'école dans l'éducation est donc une réalité historique*⁷⁵⁰. Apprendre était très centré sur l'école, qui occupait une place importante dans la tâche éducative. Mais il ne faut pas se limiter à l'espace institutionnel et considérer « *l'apprendre* » comme une possibilité de tous les instants.

⁷⁵⁰ Bruno Garnier et Pierre Kahn, *op.cit.*, p. 7

*Que la jeunesse s'instruise en dehors de l'école est un truisme sociologique. [...] comme si on pouvait réserver à l'école le privilège d'être la seule institution explicitement orientée vers l'éducation*⁷⁵¹.

Apprendre « dans l'école » et « en dehors de l'école » ne peut pas se faire de manière hermétique ; les différents milieux côtoyés ne se juxtaposent pas mais se mêlant, se confondant parfois, s'enrichissant mutuellement, se complétant ou s'opposant, s'articulant, s'interpénétrant...

Comme nous l'avons constaté, il existe des formes non scolaires d'éducation et d'enseignement. Notre étude en porte la trace. *À côté de l'école et souvent au-delà, ont coexisté et continuent d'exister d'autres formes et d'autres milieux éducatifs*⁷⁵². Parmi eux, il faudra citer les familles, divers milieux ou communautés (la religion, l'armée, le monde économique et social...), les associations et mouvements de jeunesse, le péri et postscolaire... divers espaces éducatifs ayant joué un rôle (quel qu'il soit) dans « l'apprendre ». Nous savons donc que l'on peut apprendre « dans l'école » et « hors de l'école », en marge, à côté ou au-delà. Depuis le début du XIX^e siècle, nous avons assisté à une explosion de l'institution scolaire avec le développement de nombreuses filières éducatives (l'offre de diplômes est de plus en plus importante), de nombreux apprentissages et formations s'adressant à tous les âges, avec un intérêt accru pour les nouvelles technologies et leurs richesses, tout en sachant que ce que l'on apprend aujourd'hui dans ce domaine sera obsolète demain car remplacé par de nouvelles avancées qui nous contraindront à apprendre encore.

Nos recherches nous ont permis de comprendre comment « l'apprendre » a parcouru les siècles et s'est modifié de façon tout à fait particulière suivant les époques, les contextes. Nous avons pu suivre les grandes tendances de l'évolution de « l'apprendre ». Nous avons accumulé brique après brique des éléments de connaissance qui nous ont amenés jusqu'à la période actuelle et ses avancées technologiques révolutionnaires.

Une métamorphose considérable s'est opérée, entraînant un changement de forme et de structure tout au long des siècles que nous avons parcourus. Cette métamorphose se poursuit sans cesse avec le développement de nouveaux médias, de nouveaux moyens de communication, permettant la diffusion du savoir, l'ouverture au monde, à la culture et à la connaissance, la transmission de messages écrits, sonores, visuels, audiovisuels... par des processus divers, des ressources multiples, des progrès continuels, des technologies au service de l'apprentissage, de l'enrichissement, sous toutes ses formes.

*L'Histoire n'attend pas, car sous nos yeux s'accomplit une révolution scientifique et technique qui bouleverse notre savoir, notre pouvoir, nos façons de penser et de vivre ; la diffusion de l'information transforme la compréhension du monde et en réduit les dimensions. Même lorsqu'elle n'en fait pas un parfait usage, l'école elle-même est pénétrée par la cybernétique, l'informatique*⁷⁵³.

Apprendre est partout sous des aspects multiformes. Nul besoin d'un cadre rigide comme celui de l'institution scolaire pour acquérir des savoirs et des connaissances. La société a évolué, s'est transformée.

⁷⁵¹ Ibidem, Conclusion, p. 276

⁷⁵² Ibidem, p. 8

⁷⁵³ Jean Vial, *Histoire de l'éducation, op.cit.*, p. 118

Apprendre par le seul système scolaire traditionnel et par les méthodes prônées par celui-ci, n'a plus cours. La situation a changé. Les connaissances arrivent désormais par diverses voies. Il ne faut pas réduire l'histoire de « *l'apprendre* » à celle de l'école.

Apprendre était considéré débuter avec l'entrée dans le système scolaire ou dans une forme apparentée (enseignement familial, préceptorat, apprentissages préscolaires, postsecondaires...). Aujourd'hui, nous savons qu'il est possible d'apprendre partout et sous diverses formes, avec des moyens toujours plus développés mais qui peuvent être concurrentiels et/ou complémentaires. Apprendre est corrélatif des institutions mais pas seulement. Nous avons pu voir qu'il n'était pas possible de présenter ce travail sans faire référence aux instances éducatives. Mais, nous avons également pu voir que d'autres possibilités pouvaient être utilisées pour apprendre.

Apprendre ne s'explique pas seulement par la scolarisation, par le besoin ou le désir d'obtenir un diplôme, et ne nécessite pas forcément un lieu fixe, un endroit précis, préétabli, un lieu qui aurait le privilège de « *l'apprendre* ».

Apprendre n'est plus l'apanage de la jeunesse, d'un sexe ou d'un milieu social en particulier, mais peut se faire à tout âge et quel que soit le sexe, comme en témoigne le succès des UTA. Au cours de ces dernières années, on a vu se développer une nouvelle forme d'apprentissage : « *l'apprendre* » pour soi, pour faire travailler sa mémoire afin de préserver et de conserver une faculté intellectuelle le plus longtemps possible.

Apprendre en tenant compte du temps libre, de l'argent, des âges et des sexes :

- Dans les civilisations antiques, ancêtres du monde occidental, en Grèce, **des hommes de tout âge**, ayant du temps libre, se rassemblaient dans les palestres et les gymnases pour pratiquer un sport mais aussi pour discuter, s'instruire, se cultiver.
- Au II^e siècle av. J.C, l'Empire romain ayant conquis la Grèce, les hautes classes de la société romaine aisée vont s'approprier la culture grecque : les personnes distinguées, **y compris les personnes âgées**, se devaient d'apprendre le grec.
- Pendant le Haut Moyen-Âge, les monastères, à l'écart du monde, étaient des lieux de prière mais aussi d'échanges et de culture pour les moines **sans limite d'âge mentionnée**.
- Le Moyen-Âge mêlait les âges et l'on pouvait voir des adultes parmi les écoliers : c'était la matière enseignée qui importait, **quel que fût l'âge des écoliers** (enfants, adolescents, jeunes gens et vieillards).
- Aux Temps Modernes, on verra progressivement apparaître un enseignement propre à chaque **tranche d'âge (excluant « les vieillards »**, sans préciser ce que signifie « vieillards », Ignace de Loyola étant étudiant à l'université à l'âge de 36 ans, en 1527). Certains adultes (hommes et femmes) éprouveront le besoin de se retrouver, en marge du système, dans des académies pour discuter, échanger et s'instruire.

Il est à noter - en ce qui concerne « *l'apprendre* » - que la présence des personnes plus âgées n'apparaît plus dans notre recherche, au-delà des Temps Modernes. Elle n'est mentionnée, que récemment (au XX^e siècle et au début du XXI^e). Cette population n'était pas concernée par « *l'apprendre* » au sein d'une institution quelle qu'elle soit. Nous avons pu constater qu'elle n'apparaissait dans aucune configuration. L'accès aux universités publiques étant possible quel que soit l'âge des apprenants (il n'y a pas de limite d'âge supérieure pour s'inscrire à l'université),

peut-être y a-t-il eu, ou y a-t-il, des étudiants retraités parmi cette population. Mais, nos recherches ne nous ont pas permis de le souligner.

Aujourd'hui, on ne distingue plus les sexes mais on distingue les âges et les personnes plus âgées et/ou retraitées constituent une population d'apprenants spécifique.

Il est désormais possible d'apprendre, pour ceux qui le désirent, sans limite d'âge, sans distinction de sexe, par divers moyens : par reprise d'un cursus universitaire (interrompu par obligations familiales, professionnelles ou pour d'autres raisons), dans les UTA, avec les Universités virtuelles, par le CNED ou autres organismes (si l'on ne peut pas se déplacer ou s'il n'y a pas d'université à proximité), dans des clubs, des associations, en marge du système institutionnel, par autodidactie, en se cultivant par soi-même librement et/ou virtuellement...pour enrichir ses connaissances, sans contrainte et sans le stress des examens.

Les offres proposées et les possibilités d'apprendre, seul ou avec d'autres, sont à rechercher et à explorer. C'est ce que font les personnes appartenant au public ciblé par notre recherche.

Notre travail de Master 2 EFIS (Mention Éducation Formation et Intervention Sociale) en Sciences de l'Éducation⁷⁵⁴, nous avait conduit à mener des entretiens auprès de personnes retraitées participant à des cours d'anglais. Ce travail de recherche avait été mené à l'UTA de Limoges. Nous avons pu souligner le fait suivant, en ce qui concerne le statut social et culturel des personnes :

Il est à noter que les participants sont, pour la plupart, des femmes, appartenant à une certaine catégorie sociale (enseignants, professions médicales...) ⁷⁵⁵.

Suivant les résultats issus de notre enquête, nous sommes incités à faire l'hypothèse que le désir d'apprendre, chez les seniors (d'apprendre la langue anglaise en particulier) concernerait une certaine catégorie sociale qui se donnerait, par conséquent, les moyens de le faire.

Notre recherche sur le terrain nous permettra peut-être de vérifier cette hypothèse. C'est une variable non négligeable.

Reprendre un apprentissage à la retraite est un fait nouveau que nous allons étudier plus en détail dans la suite de notre travail.

La présentation de ce parcours historique s'achève et nous conduit à la période actuelle et à des interrogations auxquelles nous allons essayer de répondre aux chapitres suivants.

⁷⁵⁴ Marie-Christine Lafont, *Les personnes retraitées, de 60 ans et plus, et l'acquisition de l'anglais. Une Éducation Tout au Long de la Vie*. Master 2 EFIS, Mention Éducation Formation et Intervention Sociale, Sciences de l'Éducation. Spécialité « Éducation Tout au Long de la Vie », Année Universitaire 2013-2014, Université Paris 8 Vincennes Saint Denis

⁷⁵⁵ Ibidem, p103

Chapitre II. Apprendre : les théories d'apprentissage, les formes d'apprentissage, les facteurs d'apprentissage et les phases de l'acte d'apprendre

Des recherches sur « *l'apprendre* », ainsi que des travaux sur ce sujet, ont été réalisés depuis de nombreuses années, dans l'espoir d'éclairer les mécanismes pour apprendre et les conditions nécessaires pour y parvenir.

Des études expérimentales dans différents domaines, des débats scientifiques autour de cette question, se poursuivent toujours à l'heure actuelle.

Des théories ont été élaborées en ce qui concerne « *l'apprendre* » afin d'essayer d'expliquer, de comprendre, ce qu'il se passe lorsque l'on apprend, lorsque l'on essaye d'apprendre ou lorsque l'on veut faire apprendre quelque chose à quelqu'un (pour l'enfant comme pour l'adulte). Nous les suivrons selon un cheminement historique.

Ce qui est théorique étant, par définition, ce qui est abstrait (par opposition à ce qui est pratique, concret), ces théories sont un ensemble d'idées, de points de vue, de notions, de concepts, relatifs au domaine de « *l'apprendre* ». Elles visent à expliquer ce phénomène qui a interrogé les scientifiques, continue à poser de constantes interrogations et donne lieu à des recherches en vue d'examiner cet élément plus à fond. Les idées qui se sont dégagées de ces théories ont fourni des outils de réflexion qui ont donné lieu à des discussions et à des analyses de pratiques pédagogiques. Puis, des questions se sont posées au niveau de « *l'apprendre* » en ce qui concerne une population d'adultes.

Nous décrirons ensuite les formes d'apprentissage - apprentissage formel, non formel et informel - qui sont trois moyens d'appréhender « *l'apprendre* » et qui entrent en jeu dans le processus d'apprentissage, suivant un contexte donné : apprendre étant le plus souvent associé à l'école, mais pas seulement.

Il sera également intéressant d'analyser les facteurs qui favorisent ou non l'apprentissage, ce qui est favorable ou défavorable à « *l'apprendre* », les stimulants ou les obstacles, ainsi que l'importance des émotions ressenties, des perceptions et des sensations qui influent sur la manière d'apprendre, et ce tout au long de la vie...

Pour tout apprentissage, l'individu doit passer par des phases successives. Ce sont les phases de l'acte d'apprendre que nous étudierons aussi, en essayant de prendre en compte l'âge des apprenants.

À partir de la révolution des sciences humaines marquant les deux derniers siècles, nombre de courants de pensée ont cherché à comprendre et formaliser l'acte d'apprendre, un acte si profondément humain, que les sciences humaines ne pouvaient l'ignorer...¹

Puis nous prendrons en considération l'apport des recherches qui ont enrichi nos connaissances, notamment en ce qui concerne les découvertes récentes sur le cerveau et le fonctionnement cérébral, l'apport des neurosciences. En lien avec ces découvertes et les progrès réalisés, des études se sont multipliées donnant accès à des données de plus en plus précises pour expliquer « *l'apprendre* ». Des variantes sont alors apparues.

¹ <http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf> [consulté le 02/10/2020] p . 2

La confluence de ces différents éléments nous conduira vers le chapitre suivant et notre recherche sur le terrain concernant les personnes retraitées apprenantes qui étudient une langue étrangère actuellement, en l'occurrence la langue anglaise.

Mais, qu'est-ce qu'apprendre ?

Question cruciale, capitale, mais délicate et à laquelle nombreux sont les chercheurs qui ont essayé de trouver une réponse et tenté d'expliquer les mécanismes qui sont constitutifs à « l'apprendre ».

Philippe Perrenoud, sociologue, nous dit :

Qu'est-ce qu'apprendre ? Chacun n'est-il pas censé le savoir, puisque c'est l'expérience humaine la mieux partagée ? Les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant, rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage ².

En français, le mot apprendre signifie à la fois « s'instruire » (learning, lernen) et « instruire » (teaching, lehren) ³.

Olivier Reboul, philosophe, définit les trois sens d'apprendre : *apprendre que, apprendre à, apprendre.*

Apprendre n'est pas, mais pas du tout, un verbe passif ; on « s'informe », on « s'exerce », on « s'instruit » ; dans les trois cas, la construction pronominale indique bien qu'apprendre est un acte, et un acte que le sujet exerce sur lui-même. [...] Qu'est-ce qu'apprendre ? C'est acquérir une information, ou un savoir-faire, ou une compréhension ⁴.

Il parle ensuite d'apprendre « dans la vie » qu'il exprime par l'expression « apprendre à être ». C'est apprendre dans la vie de tous les jours, partout au quotidien et tout au long de la vie : c'est, selon lui, la forme d'apprendre *la plus importante, la seule importante peut-être* ⁵.

Cette expression émane du Rapport de l'UNESCO, « Apprendre à être », du 18 mai 1972 ⁶. Les auteurs de ce rapport de la commission pour l'éducation de l'Unesco sont partis du postulat *qu'il ne s'agit plus d'acquérir de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution* ⁷.

² Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in Revue Enfances & Psy, *Comment les enfants apprennent-ils ?* 2003/4 (n°24), Éditeur ERES, p. 9

³ Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF, 10^{ème} édition 2010, 1^{ère} édition 1980, p. 9

⁴ Ibidem p. 9-17

⁵ Ibidem

⁶ Edgar Faure Rapport de l'UNESCO, « Apprendre à être », 18 mai 1972

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982> [consulté le 15/08/2020]

⁷ https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2001_num_76_1_2465_t1_0211_0000_8 [consulté le 15/08/2020]

*Nous sommes tous et toutes, un jour ou l'autre, confrontés à la question de l'apprendre et du savoir : nous savons des choses, nous en transmettons et nous en acquérons de nouvelles, volontairement ou non*⁸.

Apprendre, au sens subjectif du terme, et faire l'apprentissage de quelque chose se combinent pour construire un savoir pendant toute la vie de l'être humain.

*L'apprentissage est un phénomène trop commun pour qu'il soit aisé de le définir. On apprend tout au long de la vie, depuis sa naissance (et peut-être même avant) jusqu'à sa mort*⁹.

*Le cerveau est déjà en mesure de réaliser des apprentissages in utéro*¹⁰

Qu'est-ce qu'apprendre ? Est-il possible de définir la façon dont l'être humain apprend ? Comment apprend-on ? Pourquoi apprend-on et de quelle(s) façon(s) ? Quelles sont les composantes de l'apprentissage ? Quels sont les mécanismes, les processus, les voies pour apprendre ? Quelles sont les conditions nécessaires pour apprendre, les conditions qui favorisent l'apprentissage et les obstacles qui peuvent, parfois, être rencontrés ? Quels sont les facteurs qui sont susceptibles de faciliter, d'aiguiser, de motiver, de stimuler l'apprentissage, de l'encourager ou, au contraire, de le freiner, de le gêner, de l'entraver, de le bloquer, de l'inhiber, voire de l'empêcher ? Quels sont les processus à l'œuvre ? Quel est le « rapport au savoir »¹¹ des apprenants : apprendre, soif ou désir d'apprendre, plaisir d'apprendre, vouloir (ou non) apprendre, essayer (ou non) d'apprendre, avoir peur d'apprendre, ne pas arriver à apprendre ou refuser d'apprendre, vouloir et/ou pouvoir apprendre ? ...

Ces interrogations ont fait l'objet de nombreux champs de recherches.

Les chemins empruntés pour apprendre sont multiples et la décision de s'y engager implique de réunir les ingrédients nécessaires pour le faire.

En nous appuyant sur les découvertes récentes, nous allons essayer de donner des éléments de réponse à ces questions, sans cependant vouloir dresser un bilan exhaustif de la recherche dans ce domaine.

L'avancée des connaissances permet aujourd'hui aux psychologues de dire qu'*apprendre dépend de conditions à la fois cognitives, sociales et affectives, ces trois dimensions agissant en interaction constante*¹².

⁸ Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2007, p. 9

⁹ Jean Caston, *L'Enfant et l'École. Approche psychophysiologique*, PUF, 1993, p. 9

¹⁰ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », in *Sciences Humaines*, numéro spécial, *Comment apprend-on ?* Septembre-Octobre 2017, n° 296 S, p. 30

¹¹ Selon Françoise Hatchuel, *op.cit.*, cette expression « rapport au savoir » semble due à Lacan, au début des années 1960, « Le rapport au savoir, une notion récente », p. 17

¹² Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? », in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle dir., Paris, PUF, 2011, p. 13

<https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/apprendre-et-faire-apprendre--9782130583912.htm> [consulté le 04/05/2020]

Apprendre est une opération très complexe qui mobilise des fonctions cognitives, des facteurs émotionnels, souvent des attitudes corporelles et se joue dans un environnement. Ces composantes ne sont pas isolées les unes des autres mais toujours en interaction. [...] On ne dira jamais assez que l'acte d'apprendre est complexe, composé de nombreux facteurs « tissés ensemble »¹³.

Apprendre est à la fois d'ordre affectif, cognitif et social et, par conséquent, les trois sont forcément conjoints. En même temps, c'est être toujours convaincu que construire un savoir c'est traverser des zones d'incertitude où l'on est sur le fil du rasoir¹⁴.

Apprendre est un acte qui nécessite - pour être efficace - une dynamique, de la part de l'apprenant :

Apprendre nécessite aussi l'action. En effet, apprendre c'est faire; on apprend en faisant¹⁵.

« Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote (Ethique à Nicomaque, 1103 a)¹⁶.

Apprendre est un processus qui met donc en jeu un ensemble d'éléments, mais c'est un processus qui exige de faire un effort et demande, parfois, une certaine témérité, comme le souligne Philippe Meirieu :

Disons-le tout net : apprendre requiert un engagement délibéré et un effort intellectuel assumé pour se coltiner la complexité des choses. Apprendre, c'est compliqué : on tâtonne, on perd du temps, on gâche du matériel. Apprendre, c'est difficile : il y a des détours à faire, des obstacles à surmonter, des échecs à dépasser. Apprendre, c'est toujours risqué : il faut quitter ses certitudes et s'engager dans l'inconnu sans être jamais sûr d'arriver à bon port. Apprendre est tout sauf une démarche spontanée¹⁷.

Apprendre, c'est difficile, et on ne fera pas l'économie de cette difficulté¹⁸.

Apprendre est contraignant, difficile, cela suppose d'accepter de ne pas savoir, de tâtonner, de recommencer, de se sentir impuissant, maladroit, incompetent. Mais il faut que l'aspect contraignant de l'apprentissage soit à la mesure de l'individu, et transitoire : il faut que l'individu éprouve régulièrement le sentiment qu'il " s'en sort bien ", qu'il n'est pas écrasé par une tâche démesurée et impossible à surmonter, sans issue. On le voit, ce qui est en jeu dans la question de la réussite est moins la quantité de savoir dont pourra faire preuve un individu, que la qualité de son expérience cognitive individuelle et le sentiment de sa

¹³ André Jaligot, *Être acteur dans l'acte d'apprendre*. Dynamiser une formation avec la méthode Romain, Clamecy, La Nouvelle Librairie Laballery, 2015, p.10

¹⁴ <http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Aumont.pdf> [consulté le 02/09/2020] p. 3

¹⁵ <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/articles.php?lng=fr&pg=7116#top> [consulté le 24/07/2020]

Qu'est-ce qu'apprendre ? Par Pierre-Jean Haution

¹⁶ Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 42

¹⁷ Philippe Meirieu et col., *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Éditions Autrement, 2014, p. 34

¹⁸ Françoise Hatchuel, *op. cit.*, p.119

compétence, grâce auxquels il affrontera ensuite les circonstances complexes de l'existence pour "réussir à s'en sortir" ¹⁹.

Apprendre se fera de façon différente suivant les apprenants qui sont des individus singuliers avec une histoire personnelle et sociale unique. Chacun aura sa méthode et il y a de multiples façons d'apprendre. Chaque processus est individuel et chacun apprend par lui-même, chacun son chemin vers la découverte de nouveaux savoirs :

Répétons-le, il n'existe pas une unique façon d'apprendre. Chaque individu passe par des cheminements spécifiques. La transformation des conceptions relève d'un processus personnel ²⁰.

C'est ce que prônaient les célèbres postulats formulés par le psychologue Robert Burns en 1971 : « *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui utilisent les mêmes méthodes pour apprendre, qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. Bref, il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière.* »²¹

Le fait d'apprendre comprend plusieurs composantes et met en jeu des formes d'activités complexes. Philippe Perrenoud, sociologue, souligne la fragilité de tout apprentissage.

En 2004, à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? », il répondait :

Apprendre, c'est désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer, exercer un drôle de métier, mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir ²².

Il explicite sa réponse à l'aide de quelques traits significatifs que nous allons relever plus particulièrement ²³ :

- Apprendre, c'est désirer : *On peut apprendre sous la contrainte. Même alors, une forme de désir sert de moteur. Non celui de savoir, mais le désir d'être aimé, de ne pas être puni ou exclu, ou simplement de faire bonne figure. [...] Même en l'absence de toute ambivalence quant au contenu d'un savoir, le désir d'apprendre dépend d'un calcul d'intérêt. [...] Il faut créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir.*
- Apprendre, c'est persévérer : *il faut persister dans les apprentissages. C'est une démarche progressive et longue. C'est une contrainte délibérée, voulue, consciente. Chacun sait que pour apprendre le violon, le golf, le patinage artistique, le saut à la perche ou l'art du funambule, il faut une immense patience. Si l'on ne tient pas la distance, la performance ne progressera pas. L'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une science est aussi une longue marche. [...] C'est un travail qui connaît des avancées, mais*

¹⁹<http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%20complet.htm> [consulté le 15/10/2020] « Penser pour grandir quand on est un enfant », Marie-Luce Verdier-Gibello, in 10èmes Entretiens de la Villette (1999), « *Apprendre autrement aujourd'hui ?* », p. 5

²⁰ André Giordan, *Apprendre !* Paris, Belin, 1999, p. 183

²¹ Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF, 2017, 1^{ère} édition 2013, p. 64

²² Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p. 17

²³ *Ibidem*, p. 9-17

aussi des phases de stagnation, voire de régression. [...] Pour persévérer, sans doute faut-il de la volonté, une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire une forme de souffrance. [...] Il faut aussi une capacité de se projeter dans l'avenir.

- Apprendre, c'est construire : *La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif.*
- Apprendre, c'est interagir : *On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui.*
- Apprendre, c'est prendre des risques : *Nul ne peut apprendre sans se mettre en déséquilibre, volontairement ou non. On ne peut apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire.*
- Apprendre, c'est changer : *Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes.*
- Apprendre, c'est exercer un drôle de métier : *Apprendre, surtout durant l'enfance et l'adolescence, c'est assumer un rôle social qui a ses exigences, mais donne en même temps une place dans la société et une identité légitime et stable. [...] Apprendre devient un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles, pour appartenir au « corps apprenant ».*
- Apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir : *Le savoir est une composante permanente de notre environnement, comme le pouvoir, l'incertitude, l'espace, etc. Au fil de notre expérience, nous développons un rapport à ces composantes, un rapport fait de dispositions, de goûts, d'attitudes, de représentations, d'habitudes, de désirs et de peurs.*

En 2007, Bernadette Aumont, Psycho-sociologue et formateur-conseil en pédagogie, répondait à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? » en disant :

Apprendre, c'est prendre. Et dire « l'acte d'apprendre », ça veut bien dire qu'apprendre est un acte. C'est prendre avec soi, c'est faire sien, c'est s'approprier une connaissance pour en faire son propre savoir. [...] La construction du savoir est un processus, c'est-à-dire un ensemble de phénomènes actifs et organisés dans le temps. C'est forcément de l'ordre de l'action et ça suppose du temps²⁴.

En 2019, Bruno Robbes, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, répondait à cette même question :

Apprendre est un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes²⁵.

Nous allons tenter de cerner l'acte d'apprendre dans ses multiples composantes.

²⁴ <http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Aumont.pdf> [consulté le 02/09/2020] p.1

²⁵ https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf [consulté le 24/08/2020] p.1

Pour ce faire, nous allons d'abord nous tourner vers le passé, convoquer les différentes théories de l'apprentissage et les étudier depuis John Locke jusqu'à nos jours.

Il s'agira ensuite de considérer les formes et les facteurs d'apprentissage puis les phases de l'acte d'apprendre afin de tenter de répondre à la question : « Comment apprend-on ? ».

Puis nous nous tournerons vers les recherches actuelles, nous questionnerons notamment les neurosciences et leurs apports dans le domaine de la connaissance du fonctionnement cérébral.

*Apprendre, c'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu*²⁶.

*En première approximation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu*²⁷.

Il faut connaître le fondement de ce qui a déjà été écrit sur le sujet avant de s'engager dans une recherche afin de comprendre comment les études antérieures ont été élaborées et ont conduit à ce que l'on observe actuellement. Il s'agit donc de s'enquérir des méthodes précédentes et de leurs prolongements jusqu'aux recherches récentes.

Beaucoup d'horizons sont encore inexplorés, restent à découvrir, à sonder, à parcourir en observant, en cherchant, pour en connaître les différentes ressources.

Le premier modèle d'apprentissage est un modèle antique apparu au temps d'Aristote, philosophe grec de l'Antiquité : c'est un modèle transmissif magistral, vertical, où le cours est donné par un maître. C'est un cours collectif. L'élève doit assimiler les savoirs, s'imprégner de ces savoirs qui sont transmis par le professeur, un adulte jugé compétent pour le faire. Cet élève est en position de récepteur passif et doit acquérir de nouveaux savoirs en mémorisant, en accumulant des connaissances déversées par l'enseignant de façon magistrale, c'est-à-dire à l'aide d'un cours dont le contenu dépend de l'enseignant lui-même, par opposition à une forme d'apprentissage qui se ferait en impliquant l'élève, en le faisant participer activement.

*Celui qui détenait le savoir enseignait à quelqu'un qui ne savait pas et allait apprendre (posture magistrale)*²⁸.

À l'heure actuelle, « apprendre » et « comment apprend-on ? » ont pris une autre dimension. C'est un fait relativement récent et notre travail de recherche portera plus spécifiquement sur une population de personnes désirant apprendre à l'âge de la retraite, tranche d'âge quelque peu négligée en ce qui concerne « l'apprendre » (car on apprend à l'école mais on apprend aussi sans l'école, en dehors de l'école, dans diverses structures, par divers moyens et à tout âge). Des modes d'appréhension de cette notion seront alors étudiés afin de mieux comprendre les motivations de ces personnes et ce qu'elles mettent en jeu dans « l'apprendre ».

Apprendre concerne les choses de l'esprit, les activités intellectuelles et - tout autant - les activités manuelles, les apprentissages manuels (qui se font en employant « les mains », où

²⁶ https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/theories_de_l_apprentissage_2.pdf [consulté le 02/10/2020] p.9

²⁷ http://www.formations.philippeclazard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 28/10/2020] p.2

²⁸ <http://www.formations.philippeclazard.com/cours-connaître-élève-processusapprentissageTC1UE2-2014.pdf> [consulté le 02/10/2020], p. 18

l'activité est surtout physique, relevant du domaine psychomoteur et des connaissances procédurales), suivant les aptitudes de chacun.

II.1. Les théories d'apprentissage ²⁹ :

Les théories d'apprentissage ont un ancrage, un enracinement historique et ont revêtu des aspects différents suivant les époques et/ou les courants de pensée ³⁰. Elles se succédèrent au fil du temps en s'appuyant sur le développement social et le développement scientifique. Nous en retiendrons cinq qui nous paraissent essentielles et que nous décrirons brièvement. Leur connaissance nous permettra de les analyser et de suivre le cheminement des idées, leur évolution, en ce qui concerne « *l'apprendre* ».

Cinq théories ont joué - ou jouent encore - un rôle important dans les apprentissages :

- la transmission avec **John Locke** (1632-1704)
- le behaviorisme avec les travaux de **Watson** (1878-1958) et de **Skinner** (1904-1990)
- le mentalisme avec le philosophe américain **Chomsky** (1928-)
- le constructivisme en référence à **Piaget** (1896-1980)
- le socioconstructivisme avec les travaux de **Vygotski** (1896-1934) et de **Bruner** (1915-2016)

Ces théories se différencient les unes des autres par le processus qu'elles utilisent pour expliquer le résultat de l'apprentissage, considéré comme un comportement nouveau, observable, analysable, à la fin de la période d'apprentissage.

Elles se sont parfois opposées ou ont rivalisé. Elles seront suivies par d'autres en fonction des connaissances, des progrès, des découvertes et des recherches scientifiques.

II.1.1. La théorie de la transmission :

John Locke (1632-1704), philosophe et pédagogue anglais, l'un des principaux précurseurs des Lumières, « *conçoit l'esprit comme une table rase et la sensation comme le point de départ de toute notion* » ³¹.

Cette théorie de la transmission considère l'esprit de l'enfant comme une page vierge, sans aucune idée innée, où rien n'est écrit au moment de la naissance (par opposition aux rationalistes qui sont innéistes). C'est une « *tabula rasa* »³², « *table rase* », selon l'expression de Locke. L'élève est un cerveau vide, passif, que le maître doit remplir.

²⁹ Ces théories ont fait l'objet d'une recherche dans Marie-Christine Lafont, *op.cit.*, p. 34-39

³⁰ <http://www.formations.philippeclauzard.com/UE15-2016-cours6.pdf> [consulté le 07/05/2020]

³¹ Roger Gal, *op.cit.*, p. 79

³² André Giordan, *op.cit.*, p. 33

On parle du modèle de l'empreinte. *La connaissance est transmise par l'enseignant. Elle viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève comme dans de la cire molle* ³³.

Le processus d'apprentissage se ferait selon un schéma simple : d'un émetteur savant, détenteur d'un savoir vers un récepteur ignorant et docile³⁴, par *un simple mécanisme d'enregistrement* ³⁵. L'enseignant - dont le rôle est déterminant - doit envoyer un message clair. Il doit démontrer, donner des explications compréhensibles en s'adressant à un élève qui écoute. Ce dernier devra être un récepteur attentif, malléable, un destinataire prêt à recevoir ce que le maître lui enseignera dans la matière concernée. Ainsi, il recevra le savoir et le transformera en connaissances.

Effectuée par un cerveau « vierge », disponible et toujours attentif, l'acquisition d'un savoir est tenue pour le fruit direct d'une transmission ³⁶.

*C'est une relation linéaire entre un émetteur détenteur d'un savoir (enseignant, journaliste, muséologue) et un récepteur mémorisant docilement les messages (élève ou grand public)*³⁷.

L'élève est vierge de tout et avide de connaissances. Le maître ou le précepteur est celui qui sait, c'est le modèle. Il n'y a pas d'interaction entre élèves, pas d'apprentissage entre pairs. Le maître, seul, détient le savoir et transmet la connaissance. Il la déverse, selon un schéma de remplissage³⁸. *Principe d'empreinte (typos) : on imprime des modèles ou des connaissances exemplaires sur un élève malléable et passif. Principe de remplissage : tant que ça rentre, on verse* ³⁹. Et l'on apprend dans une perspective utilitaire, *pour devenir un citoyen conforme et civilisé* ⁴⁰. L'apprenant passe de l'état de « tête vide » à l'état de « tête pleine » de savoirs.

Éveiller les sens et apprendre par l'expérience : Locke emprunte l'expression philosophique « *tabula rasa* » à la métaphysique d'Aristote à qui il reprend la formule : « *Rien n'existe dans la conscience qui n'ait existé dans les sens.* ». [...] *Pour apprendre, il suffit que les sens de l'élève (son oreille dans un premier temps, puis ses yeux) soient en situation de réception* ⁴¹.

*Selon cette doctrine, les idées, et par conséquent le savoir, ne peuvent venir que des perceptions fournies par les sens et de plus en plus élaborées [...] « La conséquence naturelle de ce système, écrit Guex, était l'enseignement par les choses, l'observation directe et l'expérience comme point de départ de toute étude »*⁴².

Mais - nous dit Morère - pour être efficace, ce modèle suppose que l'apprenant soit désireux de s'instruire, attentif, motivé. C'est la clef de la réussite de cette méthode. L'éducation s'appuiera sur la curiosité et la soif d'apprendre. *Associer intimement plaisir et apprentissage stimule le*

³³ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_464684/trois-grandes-positions-en-education-et-leurs-liens-avec-la-transmission-des-savoirs-en-matiere-d-education-artistique [consulté le 07/05/2020]

³⁴ <https://coggle.it/diagram/WLkbsr9qTgAB0Ocl/t/historique-des-th%C3%A9ories-d%27apprentissage> [consulté le 16/05/2020]

³⁵ André Giordan, *op.cit.*, p. 31

³⁶ Ibidem

³⁷ Ibidem, p. 32

³⁸ https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/theories_de_l_apprentissage_2.pdf p.20 [consulté le 07/05/2020]

³⁹ <http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf> p. 44 [consulté le 07/05/2020]

⁴⁰ Ibidem, p.45

⁴¹ André Giordan, *op.cit.*, p. 33

⁴² Roger Gal, *op.cit.*, p. 79

*désir de l'enfant*⁴³. La parole du maître est considérée comme toute puissante et l'apprentissage se ferait par un échange entre maître et élève, tout en respectant la nature de celui-ci et son épanouissement, pour avoir l'assurance d'une bonne assimilation et d'une parfaite adéquation avec le milieu social. Selon Morère, *il ne s'agit pas de couler l'esprit de l'enfant dans un moule préconçu mais de le former en conformité avec ses aptitudes naturelles afin de lui réserver les meilleurs atouts pour qu'il réussisse en société*⁴⁴. L'esprit humain naît vierge (rien n'est inné, tout doit être acquis) et il serait formé par des expériences sensorielles, mais sans aucune initiative de la part de l'apprenant ; formation faite à l'aide du maître qui « *accompagne l'enfant dans l'acquisition de son expérience personnelle* »⁴⁵, toujours dans un but utilitaire, pour être en phase avec la société et être *un animal social*⁴⁶.

Dans son *Essai sur l'entendement humain* (1690), Locke décrit une nouvelle philosophie de l'esprit. *L'auteur y lutte contre le principe des idées innées et affirme qu'on ne peut rien connaître en dehors de l'expérience*⁴⁷.

Dans *Pensées sur l'éducation* (1693), il explique comment éduquer l'esprit. Sa théorie de la connaissance était qualifiée d'empiriste car il considérait que l'expérience était à l'origine de la connaissance : *nos pensées sont le surcroît de nos diverses expériences*⁴⁸.

II.1.2. La théorie behavioriste :

Le behaviorisme ou comportementalisme (« behavior », en américain, signifiant « comportement ») est une doctrine élaborée aux Etats-Unis, à la fin du XIXe siècle avec Thorndike puis Watson.

C'est la première grande théorie de l'apprentissage.

Cette théorie a de nombreux points communs avec la réflexologie du physiologiste russe **Pavlov** (1849-1936) qui a travaillé sur le conditionnement comme type d'apprentissage particulier. Les conditionnements sont des apprentissages de base et le conditionnement pavlovien est le modèle le plus ancien.

Au début du XX^e siècle, Pavlov a réalisé de nombreuses expériences sur la digestion, sur le réflexe, et notamment sur la salivation réflexe du chien⁴⁹.

A l'origine du réflexe il y a un stimulus. *Le terme « stimulus » désigne tout objet ou événement observable qui déclenche des manifestations réactionnelles observables de l'organisme, ou*

⁴³ Pierre Morère, « L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques » in: *XVII-XVIII. Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*. N°61, 2005. p. 77

⁴⁴ Ibidem, p. 79

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ Ibidem, p. 72

⁴⁷ https://www.larousse.fr/encyclopedie/oeuvre/Essai_sur_l_entendement_humain/118139 [consulté le 07/05/2020]

⁴⁸ André Giordan, *op.cit.*, p. 33

⁴⁹ Jean-Pierre Rossi, *Les mécanismes de l'apprentissage. Modèle et applications*, Paris, De Boeck-Solal, 2014, p.112

réponses⁵⁰. Ce stimulus est inconditionnel (SI). Il déclenche une réponse inconditionnelle (RI) : par exemple, la perception de nourriture déclenche la salivation du chien. Lorsque l'on présente de la nourriture à un chien il va saliver : SI---RI. La réponse du chien est une réponse automatique, réflexe, non volontaire, sans apprentissage préalable. Le chien salive de façon instinctive, en présence de la nourriture. C'est un réflexe salivaire normal.

Si un son de cloche - répété plusieurs fois - est associé à la nourriture présentée, le seul son de la cloche finira par déclencher la salivation du chien, au bout d'un certain nombre de présentations de la nourriture associée au son de la cloche. Ce son est ici considéré comme un stimulus conditionnel (SC), c'est à dire un stimulus neutre au départ (SN), qui ne produit aucun effet et qui va provoquer une réponse sous certaines conditions. Son efficacité a été acquise. Il va déclencher la réponse inconditionnelle - la salivation du chien - correspondant au réflexe (RI) : SC---RI. L'animal a appris à saliver en réponse au son de la cloche, mais en l'absence de nourriture. Les expériences de Pavlov démontrent qu'en fin d'apprentissage, le chien a transféré une valeur à la cloche qui, auparavant, n'en avait pas. Le son de la cloche (stimulus neutre) a acquis un nouveau sens, une nouvelle signification. Le stimulus conditionnel s'est substitué au stimulus inconditionnel. À la fin de l'expérience, il a déclenché la même réponse que ce dernier.

D'inconditionnelle, la réponse devenait conditionnelle. D'où l'expression « réflexe conditionné »⁵¹.

C'est un apprentissage appelé réflexe conditionné, suite aux expériences de Pavlov.

Il avait démontré en 1903 qu'en répétant un stimulus neutre (par exemple un son de cloche) à chaque présentation d'un stimulus signifiant (par exemple la nourriture), le premier stimulus finissait par provoquer la même réaction de salivation que le second. Cette découverte du réflexe conditionné le conduisit avec ses élèves à interpréter selon le même mécanisme le psychisme humain dans son ensemble⁵².

C'est une association simple entre un stimulus et une réponse. Cette théorie est fondée sur l'idée que *l'apprentissage est la clé du comportement humain. La première forme d'apprentissage est le conditionnement, dont le chien de Pavlov propose un modèle⁵³.*

On appelle conditionnement toute réaction ou tout comportement appris par la répétition ou le renforcement (gratification associée à la production de la réaction)⁵⁴.

Mais, pour que l'apprentissage ait lieu, un certain nombre de conditions doivent être remplies au moment de la mise en place du conditionnement⁵⁵, dont :

⁵⁰ Claudette Mariné, Christian Escribe, « John B. Watson (1878-1958). Une science du comportement », in *Les grands penseurs des Sciences Humaines*, Nicolas Journet éd., Editions Sciences Humaines, 2016, p. 51

⁵¹ André Giordan, *op.cit.*, p. 35

⁵² <http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf> , *op.cit.*, p. 16 et 17 [consulté le 18/05/2020]

⁵³ Jean-François Dortier, « Motivation, la liste de nos envies », in *La motivation*. Ouvrage collectif. Éditions Sciences Humaines, 2017, p. 13

⁵⁴ Alex Mucchielli, *Les motivations*, Paris, PUF, collection Que sais-je ? 2^{ème} édition 1987, 1^{ère} édition 1981, p. 60

⁵⁵ Jean-Pierre Rossi, *op.cit.*, p. 113

- Existence d'un réflexe : ici, le réflexe de salivation (*en matière de conditionnement, le réflexe doit être entendu comme synonyme de réaction* ⁵⁶)
- Existence d'un besoin : l'animal ne doit pas être repu, rassasié. Il doit avoir faim.
- Une proximité temporelle : une contiguïté est nécessaire entre les stimuli, c'est à dire entre le son de la cloche et l'apport de nourriture. Le stimulus « son de cloche » doit être accompagné de la récompense « la nourriture ».
- Une répétition de la situation : de nombreux essais sont nécessaires
- Nécessité d'un renforçateur : ici, la nourriture (SI) comme récompense qui est donnée lors du conditionnement.

On assistera à une extinction du conditionnement (le son de la cloche seul ne provoquera plus la salivation du chien) si on cesse de le renforcer. Cependant, l'apprentissage pourra se manifester de nouveau, par récupération, même après une période de repos, si de nouveaux essais sont réalisés. On verra alors réapparaître une réponse conditionnelle préalablement éteinte ⁵⁷.

Une fois établis, les conditionnements sont difficiles à effacer. Les réponses peuvent être provisoirement inhibées, mais la relation entre le stimulus conditionnel et la réponse persiste en mémoire. Peut-on penser qu'il en est de même pour tout apprentissage ? La question est posée ⁵⁸, nous dit Jean-Pierre Rossi.

Ce conditionnement pavlovien est dit « classique » par opposition au conditionnement instrumental ou skinnérien que nous étudierons.

À la suite des expériences faites par Pavlov, d'autres recherches seront réalisées, par Thorndike et Watson notamment, aux États-Unis, avec parfois de profondes divergences.

Une vaste investigation sera menée en recherche expérimentale sur l'apprentissage.

Edward L. Thorndike (1874-1949) ⁵⁹ publie, en 1898, les résultats de ses premières recherches dans *Animal Intelligence*. Ses travaux ont porté sur l'animal puis sur l'être humain.

Il a élaboré une théorie de l'apprentissage qui se fait par essais et erreurs. Cette théorie sera à la base du behaviorisme et précédera les expériences de Skinner sur le conditionnement opérant.

Ce psychologue américain a mené une série d'expériences sur des animaux enfermés dans une cage. Ils doivent trouver - en procédant par des essais répétés - la solution leur permettant d'accéder à la nourriture. En cherchant par tâtonnements, et suivant la fréquence des répétitions, ils découvrent la manipulation qui doit être faite. *C'est pourquoi l'on appelle « apprentissage par essais et erreurs » ce type d'apprentissage* ⁶⁰.

Thorndike plaçait dans une boîte fermée des chats affamés, séparés par des barreaux d'une portion de nourriture ; les chats [...] partant d'une activité désordonnée, finissaient,

⁵⁶ Jean-François Le Ny, *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, PUF, 5^{ème} édition 1975, 1^{ère} édition 1961, p. 190

⁵⁷ Jean-Pierre Rossi, *op.cit.*, cf. schéma p. 116 (formation, extinction, récupération d'un conditionnement)

⁵⁸ Ibidem

⁵⁹ https://www.universalis.fr/encyclopedie/edward-lee-thorndike/#i_8209 [consulté le 25/05/2020]

⁶⁰ Ibidem

après de nombreux essais et un certain nombre d'erreurs, par ouvrir la boîte, sortir, et consommer leur nourriture ; et progressivement, ils parvenaient de plus en plus vite à la solution⁶¹.

On mesure le temps qui sépare le moment où le chat est placé dans la cage, et le moment où il réussit à ouvrir la porte. D'un essai à l'autre, ce temps diminue, et il diminue progressivement, d'abord de manière rapide, puis plus lentement⁶².

Thorndike s'appuie sur deux lois pour rendre compte de l'apprentissage⁶³:

- la *loi de l'exercice* : l'exercice, c'est-à-dire l'action du sujet apprenant, renforcera la relation entre la situation et la réponse. *La probabilité d'apparition de la réponse s'accroît avec le nombre d'essais effectués*⁶⁴.
- la *loi de l'effet* selon laquelle : « *Tout comportement renforcé positivement donc récompensé, a tendance à se reproduire dans la même situation.* »⁶⁵. *Un comportement tend de plus en plus fortement à apparaître s'il conduit à un effet favorable à l'organisme et à disparaître s'il conduit à un effet défavorable*⁶⁶. Il s'agit alors d'un renforcement négatif.

Le comportement suivi d'une récompense sera associé à la situation qui aura provoqué cette récompense. Il apparaîtra d'autant plus facilement qu'il sera renforcé par une satisfaction. De même dans la situation inverse : la sanction, la punition peut faire disparaître un comportement.

*Une connexion est renforcée ou affaiblie par l'effet de ses conséquences ; si elle est suivie d'un état de satisfaction, elle est renforcée ; sinon elle est affaiblie*⁶⁷.

Ces deux lois (de l'action et de l'effet) se conjuguent. Dans cet apprentissage par essais et erreurs, l'individu procède par une série de tentatives désordonnées (infructueuses au début, comportement aléatoire), puis sa recherche s'affine. Il va éliminer progressivement les comportements les moins efficaces, les essais infructueux, les mauvaises réponses ou les erreurs. Ces essais vont ainsi se poursuivre de plus en plus rapidement jusqu'au succès final. C'est la conséquence, c'est-à-dire le renforcement qui est donné, qui va construire l'association entre le stimulus et la réponse. Si le renforcement est positif alors le comportement est renforcé jusqu'à devenir totalement automatique. Si le renforcement est négatif, s'il y a une punition, alors le renforcement entre le stimulus et la réponse est affaibli et le comportement va disparaître. Dans cette situation, l'erreur fait partie de l'apprentissage.

⁶¹ Jean-François Le Ny, *op.cit.*, p. 51

⁶² Daniel Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Les Éditions Didier, 1991, p. 12

⁶³ Ibidem, p. 13

⁶⁴ Ibidem

⁶⁵ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 10^{ème} édition 2014, 1^{ère} édition 2005, p. 11

⁶⁶ Jean-François Le Ny, *op.cit.*, p.185

⁶⁷ Daniel Gaonac'h, *op.cit.*, p. 13

John Watson (1878-1958)⁶⁸ rejettera la *loi de l'effet* de Thorndike en préconisant que des variables internes à l'individu n'entrent pas en jeu dans l'apprentissage.

Il fait correspondre la réponse à un stimulus défini. Il faut se limiter aux éléments observables, mesurables, sans faire référence à des processus internes, se baser uniquement sur l'observation et le comportement.

Ainsi Watson était matérialiste, par opposition aux mentalistes qui fonctionnent en faisant intervenir ce qui se passe au niveau du cerveau humain. Il s'en tenait à l'étude rigoureuse des comportements où l'introspection est exclue. Cette théorie se contente d'enregistrer les phénomènes que l'on peut observer : « stimulus et réponse », *sans que cela nécessite d'aucune manière une quelconque activité mentale de l'individu* ⁶⁹.

L'apprentissage est un conditionnement :

Selon Watson, le principe du conditionnement est à la base de toutes les acquisitions comportementales, ou habitudes. [...] Il se fixe un objectif de recherche qui exclut toute investigation de la « boîte noire » cérébrale ⁷⁰.

Ce processus envisage le sujet du dehors, se refusant à tenir compte de ce qui peut se passer ou non dans son esprit entre le stimulus et la réponse.

Toute conduite est la conséquence d'un apprentissage « stimulus-réponse » (S-R) ⁷¹.

Il rejette la psychologie introspective et déclare que la psychologie doit être strictement objective, laissant de côté les données subjectives ou les interprétations en termes de conscience ⁷².

La réponse est une réaction réflexe et l'apprentissage est considéré comme terminé à ce moment-là pour les behavioristes, au moment où cette réaction réflexe apparaît : l'apprentissage est maîtrisé et l'objectif est alors atteint.

Selon Watson - dont l'opinion diffère de celle de Thorndike - tous les comportements sont le fruit de l'apprentissage (apprentissage par conditionnement) et ils sont visibles, quantifiables. Il a démontré que le conditionnement peut également être effectué sur des êtres humains et a publié ses idées dans divers ouvrages dont *Behaviorism*, paru en 1925.

Burrhus F. Skinner (1904-1990), psychologue américain, sera à l'origine du néo-behaviorisme. Il s'appuiera sur la *loi de l'effet* de Thorndike. Mais l'apprentissage se fera différemment. Il se fera par l'action et les conséquences de cette action, en excluant toute activité mentale du sujet apprenant.

⁶⁸ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-de-la-psychologie/6-l-age-d-or-du-comportementalisme/> [consulté le 03/10/2020]

⁶⁹ Étienne Bourgeois, « Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 27

⁷⁰ Claudette Mariné, Christian Escribe, « JOHN B. WATSON (1878-1958) Une science du comportement », in *Les grands penseurs des Sciences Humaines*, Nicolas Journet éd., *op.cit.*, p. 52

⁷¹ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-de-la-psychologie/6-l-age-d-or-du-comportementalisme/> [consulté le 25/05/2020]

⁷² https://www.universalis.fr/encyclopedie/behaviorisme/#i_0 [consulté le 25/05/2020]

*Skinner est résolument béhavioriste, c'est-à-dire qu'il rejette les explications « mentalistes » et toute spéculation sur les relations qui pourraient exister entre le comportement et le système nerveux*⁷³.

*Toutefois, Skinner n'est pas un béhavioriste qui limite le comportement au modèle S-R : pour lui, ce n'est pas tel ou tel stimulus qui déclenche une réponse, par une série d'intermédiaires plus ou moins complexes. Au commencement est le comportement ; et ce sont les contingences de l'environnement qui permettent de sélectionner telle ou telle conduite. [...] C'est par ses conséquences sur l'environnement que le comportement se trouve modulé*⁷⁴.

Dans les années 1960, Skinner et les behavioristes étudient l'animal en laboratoire (rat, chien, pigeon...). L'expérience repose sur l'utilisation de récompense (stimulus agréable) répondant à un besoin fondamental de l'animal (la faim, par exemple). Cette récompense servira de renforçateur et tendra à faire réapparaître la réponse : appuyer sur un levier pour avoir de la nourriture, pour un rat affamé enfermé dans une cage appelée « boîte de Skinner », en l'occurrence. C'est le principe du « *renforcement instrumental ou opérant* », selon Skinner. Pour lui, ce conditionnement est dit « *opérant* »⁷⁵ car c'est le sujet lui-même qui agit sur le milieu. Le comportement n'est pas une réaction réflexe de l'organisme, comme chez Pavlov. Ce comportement se maintiendra grâce à un ou des renforcements. Ici, le stimulus agréable (l'obtention de nourriture) apparaîtra d'autant plus souvent que le levier sera actionné. C'est ce qui va encourager l'animal à appuyer sur ce levier autant de fois que nécessaire afin d'assouvir sa faim. L'action a des conséquences. L'apprenant aura appris les actions à effectuer. Ici, le renforcement est positif. Il est plus probable que le comportement se reproduise de nouveau.

*Le renforcement (ici l'obtention d'une boulette de nourriture) accroît la probabilité de réapparition de la réponse. Celle-ci devient capacité acquise s'il y a renforcement répété*⁷⁶.

*Par exemple, si l'on désire conditionner un rat ou un pigeon à appuyer sur un levier, on augmente la probabilité de bonne réponse en la renforçant par une distribution de nourriture*⁷⁷.

*Une réponse arbitraire, sans lien physiologique préétabli, contrairement à Pavlov, peut se maintenir grâce à un renforcement*⁷⁸.

Ces conditionnements s'éteignent s'ils ne sont pas renforcés, s'ils ne sont pas ravivés par l'octroi du stimulus qu'est la récompense. Le stimulus positif favorisera l'apprentissage.

Le comportement skinnérien diffère du conditionnement pavlovien. Ici, c'est la réponse conditionnelle elle-même qui provoque l'apparition du renforcement. Ainsi, si on laisse un animal dans une cage munie d'un levier permettant de délivrer de la nourriture, on peut constater que l'animal apprendra progressivement la relation entre l'appui sur le levier et la distribution de

⁷³ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/burrhus-frederic-skinner/> [consulté le 01/09/2020]

⁷⁴ Ibidem

⁷⁵ André Giordan, *op.cit.*, p. 35

⁷⁶ Daniel Gaonac'h, *op.cit.*, p. 14

⁷⁷ Claudette Mariné, Christian Escribe, « JOHN B. WATSON (1878-1958) Une science du comportement », in *Les grands penseurs des Sciences Humaines*, Nicolas Journet éd., *op.cit.*, p. 53

⁷⁸ André Giordan, *op.cit.*, p. 35

nourriture. Les conséquences de l'action induisent le comportement. L'apprentissage par essais et erreurs et un comportement récompensé vont encourager, diriger l'action. Le conditionnement que l'on veut voir reproduire est renforcé par l'obtention d'une récompense. L'animal aura élaboré une nouvelle acquisition à l'aide d'éléments clés : le stimulus, la réponse et le renforcement.

C'est une nouvelle forme de conditionnement étudiée par Skinner :

*Dans le conditionnement opérant ou skinnérien, il y a apprentissage d'un nouveau comportement*⁷⁹.

L'apprentissage est une sorte de conditionnement, selon cette théorie, mais un conditionnement qui résulte d'une action. L'apprenant est actif.

On pourrait dire la même chose en ce qui concerne l'apprentissage *d'échappement* et l'apprentissage *d'évitement*⁸⁰ : l'animal, enfermé dans une cage au plancher électrifié, devra apprendre à appuyer sur un levier pour ne pas recevoir un courant électrique. Son action permettra d'arrêter le courant désagréable ou d'empêcher son apparition pour éviter la punition.

*La théorie de Skinner : « Skinner complète la théorie du connexionnisme en distinguant un second type de conditionnement appelé instrumental ou opérant. Ce n'est plus le stimulus déclencheur du comportement qui retient l'attention, mais les conséquences qui encouragent ou découragent sa reproduction (renforcement positif ou négatif)... L'apprentissage n'est donc plus conçu comme la réponse directe au stimulus mais comme la stabilisation de cette réponse »*⁸¹

Cette théorie est applicable à l'être humain et son comportement peut être expliqué de la même façon, selon Skinner, par les mêmes concepts : stimulus, réponse et renforcement. À la suite de cette théorie, Skinner fut l'inventeur de l'enseignement programmé qui consistait à « découper » la matière enseignée en étapes. Ces étapes seraient réussies à chaque fois par l'apprenant ou corrigées immédiatement, selon le principe du renforcement. Ainsi, encouragé par ses succès, l'individu continuera à chercher et à apprendre. Acquérir une capacité dépendrait de la maîtrise de la capacité précédente. Elle serait ainsi conditionnée. Les acquisitions seraient réalisées de manière très progressive, selon le rythme de chacun. Cette méthode sera suivie par *une méthode d'apprentissage sur ordinateur où l'élève apprend et progresse à travers un parcours personnel jalonné de questions/réponses sanctionnées par des encouragements : « bravo continue » ou « recommence, tu peux faire mieux »*⁸² (renforcements positifs). Chaque bonne réponse est associée à un comportement qui permet de continuer dans la bonne direction.

Les principes du behaviorisme sont applicables à quantité de disciplines, selon Skinner. C'est le point de départ de plusieurs perspectives.

Selon la théorie behavioriste, les lois du conditionnement s'appliquent à l'animal mais aussi à l'homme. Elles ont fait l'objet de débats scientifiques.

Suivant l'hypothèse behavioriste, toute conduite humaine, même le langage, est considérée comme une suite de réponses. L'association stimulus-réponse serait renforcée par

⁷⁹ Jean-Pierre Rossi, *op.cit.*, p. 118

⁸⁰ Jean-François Le Ny, *op.cit.*, p. 53-54

⁸¹ Philippe Maubant, *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, Paris, PUF, 2004, p. 10

⁸² « Théories de la motivation et apprentissages » in *La motivation, op.cit.*, p. 39

<https://www.cairn.info/la-motivation--9782361064273.htm> [consulté le 01/09/2020]

l'environnement, le contexte extérieur : réaction aux stimuli de l'environnement. C'est le milieu, l'entourage dans lequel vit l'individu, qui va favoriser ou non l'apparition de tel ou tel comportement langagier. Il agira sur la probabilité d'apparition d'une réponse favorable. Si la bonne réponse est immédiatement renforcée elle sera alors apprise. Le rôle de l'environnement est donc primordial, déterminant, et sert de stimulus qui va renforcer le comportement verbal. Skinner et le courant behavioriste ont défendu cette conception dans le débat autour des notions d'inné et d'acquis afin d'expliquer comment les enfants apprennent à parler. L'acquisition du langage était considérée *comme un mécanisme de conditionnement : une sorte d'association systématique entre certaines réponses et certains stimuli. L'environnement conditionnerait l'apprentissage du langage. Ainsi selon cette conception, les enfants n'auraient pas une prédisposition au langage à la naissance*⁸³.

Selon Gaonac'h⁸⁴, Skinner parle d'un ou de plusieurs « *auditoires* » jouant un rôle dans l'environnement de l'apprenant en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue. Ce contexte encouragerait les réponses attendues en tant que « *stimulus discriminant* » qui renforcerait le comportement verbal.

C'est à cette époque qu'apparaît un courant nouveau qui s'est développé en Allemagne : la *gestalt psychologie*, ou psychologie de la forme.

Selon les gestaltistes, l'individu qui reçoit des stimuli va les organiser par la pensée. Il les « *met en forme* »⁸⁵. Ce qui se passe à l'intérieur de notre cerveau est à prendre en considération au moment de l'apprentissage. Pour eux, il existe des phénomènes qui ne sont pas explicables par les lois du conditionnement.

*Les gestaltistes insistent sur le rôle central de l'activité mentale du sujet dans l'apprentissage et, plus généralement, dans ses interactions avec l'environnement*⁸⁶.

Ce point de vue permettra de progresser et de s'orienter vers le cognitivisme.

II.1.3. La théorie cognitiviste :

Elle va se développer, à partir des années 1960, en réaction contre le behaviorisme qui se limitait volontairement à n'étudier que les phénomènes visibles, les manifestations qui permettent de rendre compte de l'existence d'un apprentissage et de voir, de savoir, que l'objectif qui était visé est atteint.

Pour les cognitivistes, ce point de vue ne suffit pas. Il est trop réductionniste. Cette théorie détrônera progressivement le behaviorisme.

⁸³ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.foudon_n&part=145079 [consulté le 07/10/2020]

⁸⁴ Daniel Gaonac'h, *op.cit.*, p. 18

⁸⁵ Guy Lapostolle, Béatrice Mabilon-Bonfils, « Les théories de l'apprentissage », Fiche 55, in *Fiches de sciences de l'éducation, op.cit.*, p.213

⁸⁶ Étienne Bourgeois, « Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 29

*Les psychologues cognitivistes tentent de comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire » du psychisme humain. Le sujet ne se contente pas d'assimiler des données brutes ; il les sélectionne et les met en forme*⁸⁷.

Le cognitivisme reconnaît l'existence d'une activité mentale et va s'y intéresser. Il y aura alors changement de paradigme à ce moment-là. Les cognitivistes feront des hypothèses sur le fonctionnement du cerveau.

*Les behavioristes se sont concentrés sur le comportement, les néo-behavioristes ont constaté qu'il se passait quelque chose dans la boîte noire en analysant les écarts entre les stimuli et les réponses, les gestaltistes se sont intéressés aux phénomènes perceptuels, les neurologues au fonctionnement du cerveau et les linguistes aux phénomènes d'acquisition du langage. C'est tout cela qui mena les cognitivistes à s'interroger sur le mode de fonctionnement du cerveau*⁸⁸.

Il s'agira de prendre en considération l'activité du cerveau apprenant, des processus ou des stratégies invisibles ayant leur siège dans le cerveau appelé la « boîte noire », parce qu'on ne peut pas regarder à l'intérieur. Le cognitivisme s'intéresse aux différents processus impliqués dans l'apprentissage.

*Le terme cognitivisme vient du terme cognition, qui signifie tout simplement connaissance, conçue à la fois comme une activité (connaître) et comme le résultat de cette activité (les connaissances). Le cognitivisme s'intéresse avant tout au fonctionnement de l'esprit et de l'intelligence, ainsi qu'à l'origine de nos connaissances, aux façons dont nous les assimilons, conservons et réutilisons*⁸⁹.

*Ce modèle s'intéresse à ce qui se passe dans la tête de l'apprenant.[...] L'apprentissage exige l'organisation des connaissances par le sujet. Il s'intéresse aux stratégies mentales, aux modes de résolution de problème mis en œuvre par l'apprenant*⁹⁰.

Ces processus mentaux, ces mécanismes internes d'acquisition de la connaissance vont traiter les informations, les organiser ou les réorganiser et entrer en jeu dans l'apprentissage, ce qui demande une certaine activité de la part de l'apprenant. Grâce à ce système actif, un comportement nouveau sera alors étudié et va caractériser l'apprentissage. Le but est de rendre compte de l'existence d'un dispositif mental et de son fonctionnement.

*Le modèle cognitiviste cherche à comprendre les mécanismes internes en jeu, considère l'élève comme un sujet engagé activement dans la construction de ses savoirs et savoir-faire. [...] Apprenant=cerveau à réorganiser*⁹¹.

⁸⁷ Martine Fournier, « Psychologie des apprentissages : objet et histoire » in *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*, Martine Fournier dir. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2016, p. 106

⁸⁸https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_apprentissage2009_10_05.pdf [consulté le 09/10/2020] p. 13-14

⁸⁹ http://eta1001.criifpe.ca/docs/notes_de_cours/Module_15.pdf [consulté le 09/10/2020] p. 20

⁹⁰ <https://coggle.it/diagram/WLkbsr9qTgAB0Ocl/t/historique-des-th%C3%A9ories-d%27apprentissage> [consulté le 09/10/2020]

⁹¹ <http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf> [consulté le 10/10/2020], p. 23

*Au contraire des théories béhavioristes, les théories cognitivistes du traitement de l'information décrivent l'apprentissage comme une série de transformations de l'information qui s'opèrent à travers les structures du cerveau*⁹².

Suivant la manière de concevoir la cognition, plusieurs courants de pensées ont vu le jour et ont tenté d'expliquer le comportement sur la base de processus mentaux. L'enjeu étant de comprendre ces processus pour les utiliser au mieux pour apprendre.

Dans les années 50, le linguiste et philosophe américain **Chomsky** (1928-) sera un des critiques les plus sévères du behaviorisme. Pour lui, cette théorie est trop simplificatrice et ne peut expliquer certains apprentissages très complexes. Il a tenté d'infirmer l'hypothèse behavioriste de Skinner.

En 1979, Chomsky s'adressant à Skinner: « *En raison de leur degré de complexité, les règles du type S-R ne peuvent rendre compte de beaucoup de capacités humaines telles que le langage, la résolution de problèmes, etc.* »⁹³.

En ce qui concerne l'acquisition du langage, Chomsky avance l'idée d'un système spécifiquement linguistique. Il existerait des capacités innées, des mécanismes qui seraient propres à l'espèce humaine. Ces capacités initiales, antérieures à l'apprentissage, présentes en nous dès la naissance, seraient un socle qui servirait de base à l'apprentissage d'une langue. Elles seraient activées par l'environnement langagier ; ainsi l'enfant pourrait acquérir le langage du milieu qui l'entoure. Les acquisitions se font par l'activité mentale de l'apprenant lui-même en traitant les informations qu'il reçoit.

L'apprenant est actif. Son cerveau n'est pas vide. Il va se servir de ce qu'il possède déjà pour organiser ses connaissances et construire lui-même ses apprentissages en lien avec son vécu personnel et son entourage. C'est un processus de construction de la connaissance et du savoir de la part de l'apprenant qui donnera lieu à de multiples cheminements de l'apprentissage.

*Il existe un état mental inné, commun à l'espèce, qui sert de base à l'acquisition du savoir grammatical [...] L'une des composantes de l'esprit-cerveau humain est donc une configuration initiale, génétiquement déterminée, que nous pouvons appeler « l'état initial de la faculté de langage »*⁹⁴.

*Pour Chomsky, la rapidité et l'uniformité du processus d'acquisition du langage par l'enfant, ainsi que la complexité de ce qui est appris, ne peuvent s'expliquer que par l'hypothèse d'un équipement inné*⁹⁵.

Chomsky (1959) adopte la position suivante : le langage n'est pas un phénomène acquis mais qui se développe naturellement grâce à l'environnement (linguistique) dans lequel évolue l'enfant. Les enfants seraient en possession à la naissance d'un système inné d'acquisition du langage (Language Acquisition Device) qui leur permettrait d'isoler des

⁹²https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitivist_apprentissage2009_10_05.pdf [consulté le 10/10/2020] p. 2

⁹³ <http://fastef.ucad.sn/articles/ndiaye/ndiaye7.pdf> [consulté le 12/10/2020] p. 7

⁹⁴ <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Chomsky.pdf> [consulté le 07/10/2020], p. 8

⁹⁵ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/universaux-linguistique/2-noam-chomsky-et-la-grammaire-universelle/> [consulté le 07/10/2020]

*descriptions grammaticales à partir des données linguistiques. [...] Les enfants auraient à leur disposition, dès la naissance, toute une série de relations grammaticales. Ils n'auraient donc plus qu'à activer celles correspondant à leur langue maternelle*⁹⁶.

Le langage n'apparaîtrait pas d'emblée. Il n'apparaîtrait pas de manière spontanée. Il dépendrait de l'environnement dans lequel se trouve l'individu. Un dispositif inné d'acquisition du langage serait présent chez tous et devrait être mis en œuvre par chacun.

Cette théorie émet l'hypothèse d'un module cognitif humain universel qui servirait de base à la faculté de langage. Ainsi, la langue maternelle serait acquise très rapidement, et ceci serait valable pour toutes les langues. Chomsky parle du caractère « naturel » de l'acquisition de la langue première.

Les prises de position de Chomsky auront des répercussions importantes et donneront à l'enseignement des langues vivantes étrangères une nouvelle base théorique.

Syntactic Structures sera publié en 1957 et sera une référence dans le domaine de la linguistique à partir des années soixante. De nombreuses études auront lieu afin d'essayer de comparer les processus d'acquisition d'une première langue et ceux d'une seconde.

De nombreux domaines et disciplines seront explorés par les cognitivistes.

D'autres théories se développeront à partir de celle de Chomsky.

*L'approche cognitive, en pédagogie, considère l'élève comme un sujet engagé activement dans la construction de ses savoirs et savoir-faire. Ce processus dynamique ne consiste pas en l'accumulation des éléments de connaissance isolés mais plutôt dans la mobilisation de stratégies cognitives pour organiser et réorganiser des connaissances*⁹⁷.

Les théories cognitivistes s'intéressent à la manière de s'approprier les savoirs, au fonctionnement de la mémoire, au traitement des informations : celles-ci sont perçues par l'individu, analysées puis emmagasinées, stockées en mémoire pour être ensuite réutilisées. C'est le travail du cerveau qui est ainsi étudié ; les démarches mises en œuvre par les apprenants. Les connaissances nouvelles, venant de l'extérieur, et qui seront intégrées dans la mémoire à long terme pourront ensuite être réutilisées pour résoudre de nouveaux problèmes, trouver des solutions à des problèmes qui se présenteront ultérieurement à l'apprenant.

Les cognitivistes s'interrogent sur la manière dont les apprenants recueillent, trient, structurent, organisent, encodent, emmagasinent, et interprètent les informations. Il s'agit de construire de nouvelles connaissances ou d'ajouter des connaissances à des savoirs déjà existants. Pour cela, il faut traiter de manière consciente les informations qui arrivent en se servant de ses connaissances antérieures, connaissances préalables dont il faut tenir compte. Les outils cognitifs permettront d'intégrer ce qui est nouveau dans la mémoire à court ou à long terme. L'apprenant est actif sur le plan cognitif. Il va mettre en œuvre des stratégies mentales pour apprendre. Il possède un bagage de connaissances à l'aide duquel il doit traiter l'information afin de construire son savoir.

⁹⁶ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.foudon_n&part=145079 [consulté le 07/10/2020]

⁹⁷ <http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf> [consulté le 10/10/2020] p. 21

Les cognitivistes étudient ce qui se passe dans le cerveau apprenant pour essayer d'expliquer les comportements. Ces comportements dépendraient de la façon dont les informations provenant de l'extérieur ont été traitées par le sujet apprenant.

L'acte de connaître implique plusieurs actions complexes, telles que stocker, reconnaître, comprendre, organiser et utiliser l'information reçue par les sens. Le cognitivisme cherche à comprendre comment les gens comprennent/perçoivent la réalité dans laquelle ils vivent sur la base de la transformation de l'information sensorielle ⁹⁸.

Selon la conception cognitiviste, apprendre c'est successivement : *comprendre, acquérir des informations, des capacités, intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive, modifier ses représentations et/ou ses comportements* ⁹⁹.

II.1.4. La théorie constructiviste :

C'est la théorie de Jean **Piaget** (1896-1980), psychologue et épistémologue suisse, théoricien de la genèse des connaissances. C'est la théorie de la connaissance et de la construction.

Opposé au behaviorisme, Piaget est le fondateur de la psychologie cognitive. Il a cherché à répondre à la question : « *Comment la connaissance vient-elle aux individus ?* » ¹⁰⁰

La théorie constructiviste s'est développée à la fin du XVIII^e siècle. Kant avait repris les idées de Locke dans sa *Critique de la raison pure* (1781).

Il soutient, à l'instar de Locke, que le savoir émane des sens. Toutefois, il n'évacue pas la raison. La conscience [...], elle seule peut interpréter ce que nous percevons du monde ¹⁰¹.

Pour Piaget, l'enfant passe par différentes phases au cours de son développement intellectuel. Ce sont des stades successifs - qui sont traversés dans un ordre établi - que Piaget définit suivant les âges de l'enfant et au cours desquels l'intelligence va se construire en fonction des sollicitations de l'environnement. Pour lui, c'est le passage de ces stades qui permet l'apprentissage suivant un âge déterminé, suivant le stade de développement atteint. Le développement cognitif serait fonction de ces stades et l'individu apprenant devrait atteindre un certain âge pour pouvoir acquérir certaines connaissances.

L'interaction entre le sujet et la construction de son savoir sera connu sous le nom de « *constructivisme* ».

Les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend ¹⁰².

⁹⁸ <https://lesdefinitions.fr/cognitivisme> [consulté le 19/10/2020]

⁹⁹ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 63

¹⁰⁰ Ibidem, p. 27

¹⁰¹ André Giordan, *op.cit.*, p. 37

¹⁰² Jean-Pierre Astolfi et al. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies.* De Boeck Supérieur, 2008, p. 50

Cette théorie est issue des travaux de Piaget.

Il accorde un rôle très important au « sujet connaissant ». Les connaissances préalables et l'activité constituent les facteurs déterminants de l'apprendre ¹⁰³.

Cette théorie de l'apprentissage est fondée sur l'idée que la connaissance est construite progressivement par l'apprenant qui a son propre rythme d'évolution. Il y a donc une activité mentale de la part de celui-ci en fonction de ses connaissances antérieures, de ses acquis de base, de ses perceptions par rapport au monde qui l'entoure, de ses expériences vécues, de son niveau de développement personnel, d'une certaine maturation...et l'apprentissage se fait par l'action, en s'adaptant. Ce sont les apprenants qui construisent eux-mêmes leur savoir.

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. [...] L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. ¹⁰⁴.

L'individu, au cours de son développement, confronté à une situation donnée, va mobiliser un certain nombre de structures cognitives que Piaget nomme *schèmes opératoires*. *Pour Piaget, toutes les actions d'un individu sont régies par des « schémas d'action » qui se sont progressivement inscrits dans le cerveau au cours du développement de l'individu. Ces « schémas », Piaget les appelle schèmes.*¹⁰⁵. Ce sont des structures de pensées que tout individu possède dans le cerveau, selon Piaget, et qu'il devra utiliser. Ces structures évolueront progressivement en fonction de l'âge (de la naissance à l'âge adulte) et en fonction de l'activité déployée par l'apprenant sur son environnement pour traiter une situation d'apprentissage.

Pour les constructivistes, l'apprentissage est une construction qui est personnelle et qui évolue sans cesse. L'apprenant manipule l'information et élabore sa propre construction.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend: il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation ¹⁰⁶.

L'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Deux actions y contribuent, l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est l'action de l'individu sur les objets qui l'entourent, en fonction des connaissances et des aptitudes acquises par le sujet. Mais il y a inversement une action du milieu sur l'organisme, appelée accommodation, qui déclenche

¹⁰³ André Giordan, *op.cit.*, p. 38

¹⁰⁴ http://www.formations.philippeclauzard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020] p.7

¹⁰⁵ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 440

¹⁰⁶ http://www.formations.philippeclauzard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020] p.7

*des ajustements actifs chez ce dernier. On appelle « constructivisme » cette approche basée sur l'interaction sujet-environnement*¹⁰⁷.

Pour Piaget, l'apprentissage est donc le résultat d'une interaction continue entre le sujet et son environnement sous l'influence de deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation, puis viendront l'équilibration et l'adaptation.

- Assimilation : *processus [...] par l'intermédiaire duquel un individu intègre un objet ou une situation nouvelle à sa structure mentale*¹⁰⁸.

*Il y a assimilation lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà*¹⁰⁹.

L'apprenant acquiert des connaissances et va se les approprier à l'aide de ce processus d'assimilation. Par un acte de l'esprit, il va transformer en connaissances personnelles les savoirs qu'il aura absorbés, en prenant des éléments dans ce qui lui sera présenté, à l'aide des différents contacts qu'il rencontrera sur son chemin et qui le nourriront. Il va les intégrer de façon singulière à des savoirs existants antérieurement aux nouvelles connaissances. Par l'assimilation, s'opère une restructuration de la pensée. Dès lors, une nouvelle organisation apparaît.

- Accommodation : *processus par lequel un organisme se modifie sous la pression de l'environnement*¹¹⁰. qui permettra d'acquérir de nouveaux savoirs.

L'apprenant face à des situations nouvelles, inconnues, face à des apprentissages nouveaux, va être obligé de s'adapter et devra trouver des manières d'appréhender ces situations inconnues, ses schèmes d'action n'étant plus adaptés à ce dispositif inédit. Par le processus d'accommodation, il s'agira d'atteindre une nouvelle forme d'équilibre, un équilibre modifié qui permettra d'acquérir de nouveaux savoirs.

*Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où modification de ses cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet*¹¹¹.

Apprendre, c'est construire des connaissances. L'apprenant construit ses savoirs. Il agit. Il est actif dans le processus d'apprentissage et au fur et à mesure qu'il apprend il s'adapte. Il intègre des connaissances nouvellement acquises pour construire son propre savoir qui pourra être réutilisé à des moments opportuns. C'est ce que Piaget appelle l'accommodation.

¹⁰⁷ Martine Fournier, « Psychologie des apprentissages : objet et histoire » in *Éduquer et Former*, Martine Fournier dir., *op.cit.*, p. 107

<https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580.htm?WT.tsrc=cairnSearchAutocomplete> [consulté le 20/10/2020]

¹⁰⁸ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 85

¹⁰⁹ http://www.formations.philippeclazard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020] p.7

¹¹⁰ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 44

¹¹¹ http://www.formations.philippeclazard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020] p.8

Jean Piaget a bien souligné la dynamique d'appropriation des savoirs par les individus, au moyen des procédures d'assimilation (produisant un enrichissement de ce que l'individu sait déjà, grâce aux interactions avec un environnement nouveau) et des procédures d'accommodation où la nouveauté du savoir oblige à des réélaborations internes des acquisitions (de ce que l'on savait déjà) ¹¹².

Pour qu'il y ait assimilation, il faut faire des liens avec ce que l'on sait. Pour qu'il y ait accommodation, il faut qu'il y ait compréhension de l'information, puis stockage dans la mémoire.

L'apprenant confronté aux données nouvelles issues de l'environnement devra réorganiser ses savoirs en fonction de ces nouvelles données qu'il lui faudra incorporer. Le milieu aura donc une influence sur le sujet apprenant qui devra rechercher des solutions pour reconstruire son savoir. Cette situation peut s'avérer perturbante, « *déstabilisante* »¹¹³ et faire obstacle à tout apprentissage. Le sujet apprenant devra peut-être remettre en question ses savoirs ou savoir-faire antérieurs déjà intégrés dans sa structure cognitive, les modifier, les remodeler, les réajuster.

On parle alors d'un certain déséquilibre, d'une instabilité induite par cette situation qui risque de créer un conflit chez l'apprenant. (Piaget l'appellera « *conflit cognitif* »¹¹⁴). Selon Piaget, l'individu devra rechercher des moyens, des solutions, afin de retrouver un certain confort par rapport à cette nouvelle donnée. Il sera donc actif (consciemment ou non) dans la reconstruction de son savoir augmenté ou modifié. Il s'agira alors d'équilibration puis d'adaptation.

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes - assimilation et accommodation - caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, c'est à dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté ¹¹⁵.

Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorante ¹¹⁶.

L'apprentissage se fait à travers ces deux processus, ces deux interactions : l'assimilation et l'accommodation. L'accommodation complète le processus d'assimilation. L'apprenant agit sur le milieu et apprend de celui-ci. Il reçoit des informations de ce milieu en retour : satisfactions, erreurs, difficultés... Ces interactions sont propices au développement cognitif de l'apprenant.

Assimilation et accommodation sont comme l'avant et le revers de la médaille. Le schème assimile l'objet et ce faisant, est modifié par lui ¹¹⁷. L'assimilation et l'accommodation sont les deux processus fondamentaux qui caractérisent l'adaptation¹¹⁸.

¹¹² <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-theories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] p. 2

¹¹³ Ibidem, p. 3

¹¹⁴ Jean-Pierre Astolfi et al., *op.cit.*, p. 37

¹¹⁵ http://www.formation.philippeclauzard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020] p.8

¹¹⁶ Ibidem, p. 9

¹¹⁷ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 45

¹¹⁸ Ibidem, p. 85

Pour Piaget : « *Tout apprenant est un constructeur* »¹¹⁹. En cela il rejoint la formule d'Aristote selon laquelle « *on ne sait bien que ce que l'on a fait soi-même* »¹²⁰.

Tout apprentissage est une construction intégrant des savoirs antérieurs et des savoirs nouveaux ; ces derniers modifiant les premiers par un processus de rétroaction, en passant par une phase de déséquilibre, selon la théorie constructiviste de Piaget.

L'équilibration est ainsi un mécanisme d'apprentissage par adaptation¹²¹.

*Pour Piaget, le concept d'équilibration est le concept central de l'apprentissage. [...] Apprendre, pour Piaget, c'est donc acquérir de nouveaux schèmes d'action*¹²².

La théorie constructiviste étudie les mécanismes internes, le mode de construction des connaissances chez l'individu apprenant afin d'essayer de comprendre comment se construit le savoir et quels sont les mécanismes qui sont responsables de l'apprentissage. Apprendre c'est passé d'une conception ancienne du savoir qui est susceptible d'être remise en cause par l'apprenant, à une conception différente, nouvelle, qui a été reconstruite en contact avec le monde. La connaissance s'acquiert puis se construit.

Le savoir est donc issu d'une élaboration constante de nouvelles structures.

*Pour Piaget, c'est l'interaction permanente entre l'individu et les objets (le monde) qui permet de construire les connaissances, d'où le nom de constructivisme attribué à cette théorie de l'acquisition de la connaissance*¹²³.

Différentes phases caractérisent le schéma de l'apprentissage, selon Piaget. Ce sont successivement : *la rencontre d'une nouvelle situation, la création d'un déséquilibre, l'assimilation et l'accommodation, la modification du schème ancien ou la création d'un schème nouveau*¹²⁴.

II.1.5. La théorie socioconstructiviste :

Cette théorie s'inscrit dans la lignée du constructivisme mais va au-delà. Elle introduit une dimension différente et supplémentaire : *celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration*¹²⁵.

Pour les socioconstructivistes, l'activité de l'apprenant dans l'apprentissage est nécessaire mais insuffisante. Un intermédiaire, un élément autre est indispensable : l'apport du contact avec autrui. Des interactions sociales sont associées au développement et à la construction des connaissances. Cette théorie met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage.

¹¹⁹ <http://www. formations.philippeclauzard.com/Histoire-Education-3volets.pdf> [consulté le 30/09/2020]

p.4

¹²⁰ Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, op.cit., p. 13

¹²¹ <http://www. formations.philippeclauzard.com/cours-connaître-élève-processusapprentissageTC1UE2-2014.pdf> [consulté le 22/10/2020] p. 56-61

¹²² Françoise Raynal, Alain Rieunier, op.cit., p. 63-64

¹²³ Ibidem, p. 64

¹²⁴ Ibidem

¹²⁵ http://www. formations.philippeclauzard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020] p.9

Un processus de médiation est toujours un « passage obligé », y compris pour les autodidactes ¹²⁶.

L'acte d'apprendre n'est plus seulement considéré comme transmission d'un savoir nouveau accompagné d'une mise en activité cognitive de la part de l'apprenant. Il est augmenté d'un élément additionnel par la présence d'une dimension sociale : en interagissant pour apprendre.

L'acquisition de connaissances, de comportements, se fait en interaction entre l'environnement et les particularités de chaque individu, ce qui le caractérise. Il y a une transmission du savoir mais aussi des mises en mots, des échanges, des actions réciproques avec des partenaires pour une construction ou reconstruction des connaissances. Le langage, les échanges et les collaborations riches, l'aspect social, seront donc des éléments très importants chez les socioconstructivistes. L'accent est ainsi mis sur le rôle d'autrui dans l'activité de l'apprenant, sur les interactions sociales nécessaires entrant en jeu dans le développement cognitif.

La construction du savoir - bien que personnelle - s'effectue dans un cadre social, par la coopération avec autrui, à l'aide de l'entourage. Piaget avait négligé cette dimension.

Ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. [...] C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit ¹²⁷.

Lev S. Vygotsky (1896-1934), psychologue russe est contemporain de Piaget. Sa théorie s'appuie sur une composante sociale de l'apprentissage. Il a élaboré une théorie interactionniste de l'apprentissage qui met l'accent sur la composante sociale et culturelle.

« Dans notre conception, dit-il, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. » Selon lui, la pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un environnement social déterminé ¹²⁸.
Pour Vygotsky, *il ne peut y avoir de développement individuel que par le biais de la socialisation* ¹²⁹.

Vygotsky s'est intéressé à ce qui se passe entre des individus dans une situation d'apprentissage : les relations entre les personnes (adultes-enfants, enfants entre eux...), les réseaux de relations mis en œuvre dans le processus d'apprentissage. Ces relations sont progressives et permettront à l'apprenant de construire de nouveaux outils cognitifs. C'est un apprentissage qui peut se faire par imitation, imitation de l'adulte en particulier, pour l'apprentissage du langage, par exemple. Ce processus contribue à l'apparition de nouvelles conduites dans divers domaines par l'accompagnement de l'apprenant.

¹²⁶ André Giordan, *op.cit.*, p. 44

¹²⁷ http://www.formations.philippeclazard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020] p.9

¹²⁸ Martine Fournier, « Psychologie des apprentissages : objet et histoire » in *Éduquer et Former*, Martine Fournier dir., *op.cit.*, p.108

¹²⁹ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 77

L'apprentissage selon Vygotsky ne peut s'effectuer qu'au travers des pratiques de coopération sociale qui règlent les échanges avec autrui ¹³⁰.

En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul ¹³¹.

Vygotsky va développer la notion de *Zone Proximale de Développement (ZPD)*¹³² qui correspond à la distance, l'écart, entre le niveau de développement de l'apprenant à un moment donné (celui qu'il possède lorsqu'il est face à l'apprentissage à réaliser) et le niveau qu'il pourrait potentiellement atteindre après une aide appropriée, si un adulte ou un pair expert lui vient en aide. Le but étant de pouvoir atteindre ce niveau supérieur, y arriver seul, sans l'aide d'autrui, dans un deuxième temps.

C'est une marge d'apprentissage - différente d'un individu à un autre - à mettre en évidence et qui doit être utilisée en tant que possibilité à explorer. Ce processus favoriserait le développement cognitif de l'apprenant. C'est un supplément dans l'apprentissage, une façon différente d'apprendre, en tenant compte des possibilités de chacun.

La distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte est la « zone proximale de développement », espace sur lequel l'apprentissage doit s'effectuer. C'est l'espace du potentiel d'apprentissage. La ZPD est tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée ¹³³.

Cette zone se situe entre l'état de développement actuel (ce que l'enfant sait faire seul à un moment donné) et un état de développement futur. C'est la zone du potentiel des apprentissages : ce que l'enfant est capable de faire tout d'abord avec l'aide d'autrui avant de pouvoir ensuite le réaliser de manière autonome ¹³⁴.

Les adultes, ou les pairs compétents, jouent un rôle de médiateurs, d'accompagnateurs, guident l'apprenant par un travail d'explicitation, de compréhension, de verbalisation, pour organiser, gérer le savoir. Ces aides permettent à l'apprenant d'aller plus loin dans son apprentissage, de faire des choses qu'il ne parviendrait pas à faire seul mais qu'il pourra ensuite réaliser en autonomie si la coopération a été fructueuse et les apports productifs, efficaces.

En conséquence, la médiation sociale, l'enseignement notamment, permet un véritable apprentissage à condition d'intervenir dans cette zone ¹³⁵.

Vygotsky accorde la primauté à l'intervention de l'entourage social de l'apprenant.

¹³⁰ <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] p. 38

¹³¹ https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/theories_de_l_apprentissage_2.pdf [consulté le 22/10/2020] p.35

¹³² Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 503-504

¹³³ <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] p. 22

¹³⁴ *Ibidem*, p. 38

¹³⁵ Michel Grangeat, « Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe » in *Éduquer et Former, op.cit.*, Martine Fournier dir., p.135

Jérôme Bruner (1915-2016), psychologue et chercheur américain, partage de nombreuses idées avec les tenants du constructivisme et s'inscrit dans la dynamique socioconstructiviste.

Ses travaux visent à essayer d'expliquer et de développer les stratégies cognitives chez les apprenants. Ils portent sur leur manière de mémoriser, d'apprendre, de traiter les informations.

Bruner reprend et prolonge les idées et les travaux de Vygotsky.

Pour apprendre, il préconise une pédagogie de la découverte et l'utilisation du langage comme facteur structurant de la pensée associé à un soutien extérieur : *il souhaite des situations d'auto-apprentissage dans lesquelles l'élève découvre les règles, les concepts et les lois d'une discipline, mais accorde cependant un rôle capital au maître en tant que médiateur des apprentissages* ¹³⁶.

Comme Vygotsky, il parle d'une activité de soutien dans le processus d'apprendre qu'il appelle *processus d'étayage*. L'apprentissage est lié à ce dispositif.

C'est par un système de tutorat ou d'étayage (*scaffolding*)¹³⁷ personnalisé, adapté à la structure cognitive de l'apprenant et à ses connaissances acquises au préalable, qu'il apprendra à faire ce qu'il ne sait pas ou ne peut pas faire. Certains apprentissages, considérés comme difficiles - voire très difficiles - peuvent devenir alors accessibles, réalisables.

C'est ce que Bruner nomme « *l'interaction de tutelle* » qui se fait par l'assistance d'autrui dans la matière concernée. C'est une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à mener à bien une tâche. Sans assistance, sans soutien, le but à atteindre aurait été au-delà des possibilités de l'apprenant, au-delà de ses capacités.

L'adulte aide l'enfant à réfléchir en le guidant, en l'aiguillant sur la bonne voie, en lui faisant comprendre les stratégies à adopter, les bonnes directions à prendre et en lui permettant de surmonter ses difficultés.

Les interactions de tutelle entre un adulte et un enfant forment un processus grâce auquel l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. [...] L'enfant, grâce à l'étayage de l'adulte, pourra s'autonomiser vers des conduites de résolutions. L'étayage désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte en direction de l'apprenant ¹³⁸.

On parle alors de métacognition, c'est-à-dire de *la capacité à analyser et à piloter consciemment et volontairement ses activités intellectuelles* ¹³⁹.

Pratiquer la métacognition c'est tenir compte des différences interindividuelles. C'est installer des temps de réflexion permettant un retour sur l'apprentissage et une compréhension de ses erreurs afin d'essayer de les surmonter et de progresser dans l'acquisition du savoir.

¹³⁶ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p.118

¹³⁷ Bruner distingue six types de fonctions différentes pour l'étayage : cf. <http://ll.univ-poitiers.fr/dime-serveur/theories-apprentissage/socioconstructivisme/#vignettes/theorie/bruner.html> [consulté le 10/11/2020]

¹³⁸ <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] p. 23

¹³⁹ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 26

Ce terme, [...] désigne la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience ¹⁴⁰. *C'est l'analyse de son propre fonctionnement intellectuel*¹⁴¹.

La métacognition permet de porter un regard sur son propre apprentissage, sur sa manière d'apprendre en se servant de ses savoirs, sur la façon de les utiliser et d'en élaborer de nouveaux. Elle permet à chacun de construire ses propres outils pour apprendre. L'apprenant devient conscient de la façon de s'approprier de nouveaux objets de connaissances et des démarches à mettre en œuvre pour y parvenir. Il analyse ses processus de pensée afin d'améliorer son aptitude à traiter l'information, à analyser ses conduites ou à résoudre un problème.

L'activité de métacognition est importante dans les stratégies d'apprentissage. Elle prend en compte le rôle de l'erreur : comprendre ses erreurs stimule l'apprentissage. C'est un outil de recherche pour expliquer, corriger et progresser. Pour les socioconstructiviste, les erreurs sont considérées comme des étapes, des obstacles à comprendre et à franchir. L'erreur est gérée par l'apprenant lui-même en collaboration avec les autres pour un apprentissage efficace.

Deux idées-forces traversent l'œuvre de Bruner :

- *la culture donne forme à l'esprit,*
- *l'activité mentale ne se produit jamais isolément.*

*Pour lui, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres »*¹⁴².

Selon Bruner¹⁴³, les effets du processus d'étayage peuvent être immédiats ou à long terme :

- *effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;*
- *effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution*

Ainsi, Bruner met en évidence le fait que tout apprentissage nouveau vient enrichir les connaissances antérieures de l'apprenant ; ces acquisitions nouvelles étant fonction de son héritage personnel et de l'environnement culturel dans lequel il se trouve.

Il est convaincu que le rôle de l'adulte est d'être un « médiateur de la culture » dont l'intervention bienveillante et exigeante est absolument nécessaire pour permettre le développement de l'enfant ¹⁴⁴.

Tout apprentissage est « *construction de sens* » :

À une époque où domine la vision behavioriste, [...] il montre que les sujets mettent en œuvre des stratégies mentales afin de résoudre activement des problèmes. [...] Selon lui, l'éducation ne peut être réduite à un processus de traitement de l'information, mais doit aussi aider l'élève à construire du sens et lui permettre ainsi de s'intégrer à la culture dont

¹⁴⁰ https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/theories_de_l_apprentissage_2.pdf [consulté le 22/10/2020] p.42

¹⁴¹ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 324

¹⁴² http://www.formations.philippeclauzard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 10/11/2020] p.11

¹⁴³ *Ibidem*, p.12

¹⁴⁴ Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, op.cit.*, p. 37

il dépend. Pour lui le sens des choses ne se construit pas dans le cerveau mais est donné par la culture ¹⁴⁵.

Ainsi, la conception de Bruner ne se réduit pas à l'étayage adulte/enfant, il met l'accent sur le lien entre apprentissage et environnement et considère l'adulte comme un « *médiateur de la culture* ». Son aide est une intervention qui sert d'intermédiaire entre le sujet apprenant et la culture. Les rapports, les relations et les contacts avec d'autres êtres humains enrichissent l'apprenant, favorisent et facilitent « *l'apprendre* ». Apprendre consisterait à échanger dans des rapports sociaux fructueux. Pour Bruner, il s'agit de porter un autre regard sur *le savoir en construction*. Ce savoir nouveau sera acquis par l'apprenant en participant activement à son élaboration avec l'aide d'autrui, dans un contexte culturel donné. C'est cet aspect culturel qui est mis en avant par Bruner.

Traditionnellement, le savoir est conçu comme une entité statique, un « produit » abstrait, que l'élève ou l'étudiant doit mémoriser. La psychologie culturelle proposée par Bruner met la recherche du sens au centre du questionnement et de l'apprentissage et souligne que la signification naît de l'usage. [...] Le savoir est une construction sociale et culturelle ¹⁴⁶.

*J. Bruner insiste sur l'ancrage culturel de la connaissance. [...] Toute connaissance est dès lors située (on parle de « situated cognition ») dans un contexte, une culture ou encore une pratique sociale propre à un groupe donné. Accéder à la connaissance, c'est accéder ou « s'affilier » à un groupe, c'est participer à un mouvement de co-construction des connaissances*¹⁴⁷.

II.1.6. Évolution des théories :

Les théories d'apprentissage que nous venons d'étudier - considérées comme des travaux fondateurs - ont engendré de vastes débats. La connaissance de ces théories nous aide à comprendre l'évolution des idées sur « *l'apprendre* ». Chacune a son intérêt dans un contexte historique donné.

Nous l'avons vu, en ce qui concerne « *l'apprendre* », et selon André Giordan, *trois grandes traditions s'imposent et s'opposent* ¹⁴⁸ et ¹⁴⁹ principalement :

¹⁴⁵ <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] p. 23

¹⁴⁶ https://www.unige.ch/SIV2018/files/9315/1870/8383/Barth_2016_La_psychologie-culturelle-de-Jerome-Bruner-et-impact-sur-pedagogie.pdf [consulté le 10/11/2020] p. 7

¹⁴⁷ <http://ll.univ-poitiers.fr/dime-serveur/theories-apprentissage/socioconstructivisme/#vignettes/theorie/bruner.html> [consulté le 10/11/2020]

¹⁴⁸ André Giordan, *op.cit.*, p. 31

¹⁴⁹ En ce qui concerne le modèle transmissif, le modèle behavioriste et le modèle constructiviste, se reporter à l'intervention d'André Giordan « Apprendre : une alchimie complexe », p.1 in 10èmes Entretiens de la Villette (1999), « *Apprendre autrement aujourd'hui ?* »

<http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%20complet.htm> [consulté le 15/10/2020]

- 1) *La première décrit l'apprendre comme un simple mécanisme d'enregistrement. [...] L'acquisition d'un savoir est tenue pour le fruit direct d'une transmission. C'est la **théorie de la transmission de Locke** (transmission-réception)*
- 2) *La deuxième repose sur le **conditionnement**. [...] L'apprentissage est favorisé par des « récompenses » (renforcements positifs) ou des punitions (renforcements négatifs). C'est la **théorie béhavioriste** aussi appelé comportementalisme : École behavioriste. Ce courant de recherche sera utilisé jusqu'au milieu du XX^e siècle.*
- 3) *La troisième est dite « de la **construction** ». [...] L'élève ne se contente plus de recevoir des données brutes mais les recherche, les sélectionne. Il construit son apprentissage. C'est celle de Piaget : **théorie constructiviste**. Elle favorise la motivation.*
- 4) *Le **socioconstructivisme** (Vygotski) vient ensuite et accorde un rôle prépondérant aux interactions sociales et à l'intériorisation des instruments de pensée véhiculés par la culture ¹⁵⁰.*

Le modèle behavioriste a longtemps dominé. Il s'intéressait (comme nous l'avons mentionné) essentiellement aux comportements d'apprentissage observables et ignorait la « boîte noire » (à laquelle on ne peut accéder), c'est-à-dire ce qu'il se passe dans le cerveau de l'apprenant au moment de l'apprentissage : *les comportementalistes ignorent, en effet, la « boîte noire » et les processus mentaux (ou opérations mentales) qui la constituent ¹⁵¹*. Il n'est intéressant et possible d'observer que ce qui entre (le stimulus) et ce qui sort (la réponse) de cette boîte et non l'intérieur. Il est *plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes ¹⁵²*. Les comportementalistes *refusent de faire des hypothèses sur ce qui se passe à l'intérieur du cerveau ¹⁵³*. Ce qui intéresse ce sont les effets produits, les réponses obtenues.

Théorie de E. L. Thorndike : « Une telle théorie évite tout mentalisme, c'est-à-dire l'explication du comportement par ce qui peut se passer dans l'esprit, dans le système nerveux. Un stimulus donné provoque (comme mécaniquement, automatiquement) une réponse déterminée » ¹⁵⁴.

Pour les béhavioristes, l'origine de tous les comportements humains se rattache, d'une manière ou d'une autre, aux besoins ¹⁵⁵.

Le système behavioriste est basé sur la récompense et la punition. Olivier Reboul associe le dressage au conditionnement de type pavlovien.

Dans le sens le plus technique, le dressage est le conditionnement pavlovien, qui transfère, par association, le pouvoir d'un stimulant sur un autre objet. Le dressage des animaux se

¹⁵⁰ Ibidem, intervention de Jacques Lautrey, « Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ? », p. 1

¹⁵¹ Philippe Maubant, *op.cit.*, p. 10

¹⁵² https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/theories_de_l_apprentissage_2.pdf [consulté le 06/10/2020] p.25

¹⁵³ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p.11

¹⁵⁴ Philippe Maubant, *op.cit.*, p. 8

¹⁵⁵ Fabien Fenouillet, « Les multiples facettes de la motivation », in *Mémoire, langages et apprentissage*, Gérard Toupiol dir., ancien président de la FNAME, Paris, Éditions Retz, 2011, p. 134

fait en partie ainsi. ¹⁵⁶. Et il pose la question : « *avoir acquis un réflexe conditionné revient-il à avoir appris quelque chose ?* » ¹⁵⁷.

Mais cette théorie est très vite devenue insuffisante à expliquer les différentes facettes de l'apprentissage ¹⁵⁸. Ce paradigme est aujourd'hui obsolète, dépassé par les avancées de la psychologie cognitive et des neurosciences ¹⁵⁹.

Puis, selon d'autres conceptions, selon d'autres façons d'envisager « l'apprendre », d'autres systèmes vont s'imposer. L'approche cognitive qui étudie les processus mentaux, a progressivement gagné du terrain, par opposition aux conduites automatiques issues du behaviorisme. On ne se contente plus de la seule étude du comportement pour expliquer un apprentissage.

Apprendre apparaît rarement comme le résultat d'une simple transmission et il est encore moins un simple conditionnement ¹⁶⁰.

Pour les constructivistes, apprendre procède de l'activité d'un sujet ¹⁶¹ :

D'un point de vue constructiviste, l'apprentissage est toujours individuel et basé sur l'expérience. Les nouvelles connaissances reprennent toujours des savoirs déjà existants, en les transformant et en les affinant ¹⁶².

En revanche, les modèles constructivistes pêchent quand il s'agit de décrire la subtilité des mécanismes intimes de l'apprendre ¹⁶³.

Ils ne tiennent pas compte du contexte, de l'environnement social et des émotions.

Les constructivistes isolent l'individu apprenant. [...] En mettant l'accent sur les seules capacités cognitives, les constructivistes minimisent la place et le rôle du milieu scolaire ou culturel. Ce dernier contribue pourtant à donner du sens aux situations. [...] La sphère affectivo-émotionnelle, si elle n'est niée par personne, n'est pas prise en compte. Tout ne se joue pas sur un plan cognitif ; les sentiments, les désirs, les passions éventuels jouent un rôle stratégique dans l'acte d'apprendre ¹⁶⁴.

¹⁵⁶ Olivier Reboul, *op.cit.*, p. 43

¹⁵⁷ Ibidem

¹⁵⁸ Jean Caston, *op.cit.*, p.133

¹⁵⁹ Claudette Mariné, Christian Escribe, « JOHN B. WATSON (1878-1958) Une science du comportement », in *Les grands penseurs des Sciences Humaines*, Nicolas Journet éd., *op.cit.*, p. 52

¹⁶⁰ André Giordan, *op.cit.*, p. 13

¹⁶¹ Ibidem, p. 39

¹⁶² https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page241 [consulté le 16/09/2020] p. 240

¹⁶³ André Giordan, *op.cit.*, p. 39

¹⁶⁴ André Giordan, « Apprendre : une alchimie complexe », in 10èmes Entretiens de la Villette, *op.cit.*, p.3

Pour les socioconstructivistes, le processus décrit par Piaget ne suffit pas. Vygotsky nuance les propos de Piaget en accordant plus d'importance à l'environnement. L'action sur les objets suppose à ses yeux une médiation sociale, c'est à dire une relation avec autrui¹⁶⁵.

Les neurosciences confirment aujourd'hui la théorie du psychologue russe Lev Vygotski (1896-1934) selon laquelle on apprend par interactions avec les autres¹⁶⁶.

*En se limitant à décrire des fonctionnements généraux et des états d'équilibre (les « stades »), les modèles constructivistes ne rendent pas compte du traitement des situations spécifiques par les apprenants ou toutes les interférences qu'ils peuvent faire à partir des informations dont ils disposent*¹⁶⁷.

Le rôle du milieu, de l'environnement, sera étudié par Wallon et Bruner.

Une interaction entre l'individu et l'environnement (les autres) est nécessaire pour apprendre.

*Une avancée dans l'apprendre n'est pas seulement le fait de l'individu, comme le martèlent les constructivistes, ou dans l'environnement, comme le suggèrent les behavioristes. Elle résulte d'une émergence née de l'interaction des deux*¹⁶⁸.

Nous l'aurons compris, apprendre ne se fait pas par un mécanisme d'accumulation. C'est un engagement ; un engagement qui mobilise l'apprenant lui-même mais aussi, parfois, son entourage et qui peut être fonction de son environnement.

*Ces « anciens » modèles – behaviouriste, constructiviste, socioconstructiviste – largement « idéologisés » proposaient des oppositions simples pour répondre à la question éminemment complexe de l'apprentissage. Ils séparaient, de manière parfois péremptoire, l'enseignant « déverseur » du savoir de l'enseignant « constructeur » de connaissances par l'activité. Les recherches en psychologie cognitive et plus particulièrement les neurosciences cognitives ont bouleversé cette « idéologisation » de l'apprentissage en proposant ce que l'on pourrait nommer une nouvelle science. En effet, les nouvelles techniques d'imagerie – par exemple, les PEV (Potentiels électriques évoqués) et l'IRMf (Imagerie fonctionnelle par résonance magnétique) – en permettant d'observer l'activité cérébrale au moment où elle se produit, en révèle les circuits corticaux et les mécanismes. Cette observation des cartographies du cerveau en fonctionnement a désormais pénétré la société entière*¹⁶⁹.

L'approche humaniste sera orientée vers le besoin d'accomplissement de l'individu. Pour s'approprier des connaissances une relation nouvelle est désormais nécessaire.

A partir de toutes ces théories se sont élaboré des modalités de pratiques pédagogiques mais il y a des forces et des faiblesses dans chacun de ces courants.

¹⁶⁵ André Giordan, *op.cit.*, p. 40

¹⁶⁶ Martine Fournier, « Apprendre autrement », in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on ? op.cit.*, p. 56

¹⁶⁷ André Giordan, *op.cit.*, p. 40

¹⁶⁸ Ibidem, p. 197

¹⁶⁹ Martine Caraglio, Philippe Claus, « Quelles conceptions des apprentissages sous-tendent les évolutions de notre système éducatif ? », in Revue « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* », Administration & Éducation 2016/4 (N° 152), Éditeur : Association Française des Acteurs de l'Éducation, p. 129-130

Ces recherches nous ont permis de lire hier. Ce sont des données fondamentales qui ont essayé de comprendre les mécanismes entrant en jeu dans « *l'apprendre* ». Elles continuent à inspirer des travaux dans leur sillage en considérant les différences individuelles.

Qu'en est-il aujourd'hui des théories d'apprentissage ?

Elles ont contribué progressivement à l'émergence du consensus généralisé d'aujourd'hui autour de la nécessité reconnue de considérer l'importance de deux grandes dimensions de l'apprentissage : d'une part, l'activité cognitive du sujet et, d'autre part, la dimension sociale et culturelle ¹⁷⁰.

Le behaviorisme est aujourd'hui largement remplacé par le mentalisme : [...] conception qui considère que l'activité mentale de l'apprenant ne peut être « traduite » en comportements observables ¹⁷¹.

Philippe Meirieu, universitaire, spécialiste des Sciences de l'Éducation, prolongera les perspectives de Bruner en ce qui concerne l'étayage qu'il considère comme une phase nécessaire pour le sujet apprenant. Il parle d'un « *point de bascule* » qui permet à un sujet de passer de la nécessaire phase d'étayage – où l'aide est absolument indispensable – à la phase de désétayage – où l'aide est progressivement supprimée pour que le sujet puisse effectuer seul, à sa propre initiative et dans de nouveaux contextes, les opérations mentales vers lesquelles on l'aura conduit ¹⁷².

En 1987, André Giordan et Gérard De Vecchi ont proposé un nouveau modèle pour tenter de comprendre « *l'apprendre* ». Ce modèle va au-delà du constructivisme : c'est le *modèle allostérique de l'apprendre (allosteric learning model)* ¹⁷³. Ce concept a été créé par ces deux biologistes en regard des molécules allostériques qui sont des protéines ayant la possibilité de se transformer, de se modifier, sous l'influence ou à l'aide de leur environnement qui se modifierait lui aussi, par un processus qui serait transposable à l'individu apprenant. Une suite de ruptures, de remise en question - parfois de mise en doute de certitudes antérieures - puis de reconstructions, de réorganisations individuelles, conduirait ainsi au savoir.

On ne peut modifier la fonction de ces molécules autrement qu'en modifiant leur environnement. Il en va de même avec l'apprentissage humain. [...] L'apprentissage est une activité basée sur des interactions entre l'individu, ses conceptions, ses caractéristiques (affectives, intellectuelles, sociales, etc.) et les expériences qu'il vit de manière directe ou indirecte ¹⁷⁴.

¹⁷⁰ Étienne Bourgeois, « Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 37

¹⁷¹ Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment* Paris, ESF, 1987, p. 181 et 187

¹⁷² Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, *op.cit.*, p. 37

¹⁷³ https://www.hepfr.ch/sites/default/files/profile_publications_other/gymnasium_helveticum_2.pdf [consulté le 12/01/2021] (*Le modèle allostérique de l'apprendre* a été développé au LDES, Laboratoire de Didactique et d'Épistémologie des Sciences, à Genève)

¹⁷⁴ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 65

Ce modèle est basé sur la déconstruction/reconstruction des « *conceptions* » des apprenants ¹⁷⁵. Une représentation mentale, une notion, une idée ou des idées que l'on se fait (consciemment ou non, sous-jacentes) sur l'objet d'apprentissage, sur le sujet à apprendre...peuvent être préalablement présentes à l'esprit de l'apprenant avant tout apprentissage. L'apprenant (enfant ou adulte) part de ses « *conceptions* » précédentes, de ses idées, de ses façons de réfléchir, d'argumenter et de raisonner. Il va s'appuyer dessus et les retravailler (les compléter ou les transformer, les modifier, les changer, les revoir sous un angle différent, ou les repousser, les lâcher, voire les réfuter en prenant conscience de leur fausseté, en reconnaissant que l'on s'est trompé, les abandonner peut-être...) en rapport avec les nouvelles connaissances qu'il est en train de découvrir afin de se « *reconstruire* », pour pouvoir changer son comportement, sa façon de penser, sans se bloquer, franchir des obstacles, avancer et élaborer de nouveaux savoirs.

Ces "conceptions" ont une certaine stabilité ; l'apprentissage d'une connaissance, l'acquisition d'une démarche de pensée en dépendent complètement. Si l'on n'en tient pas compte, ces conceptions se maintiennent et le savoir proposé glisse généralement à la surface des élèves sans même les imprégner ¹⁷⁶.

Selon André Giordan et Gérard De Vecchi, c'est une démarche dynamique indispensable et qui favorise le questionnement de l'individu apprenant. Mais celui-ci peut passer par une *phase de perturbation* susceptible d'ébranler sa pensée, ce qui *nécessite efforts et volonté* ¹⁷⁷ afin d'intégrer des savoirs nouveaux à l'aide d'un certain nombre d'éléments qui vont le nourrir, l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage et lui apporter quelque chose en plus, quelque chose d'enrichissant, d'inattendu parfois. L'apprenant devra ensuite prendre du recul pour s'approprier ces nouveautés, car *la pensée résiste même à des argumentations très élaborées*¹⁷⁸. Les « *conceptions* » précédentes, parfois anciennes - voire très anciennes - peuvent être ancrées, en place depuis longtemps suivant le vécu déterminant de chacun. Si elles sont considérées comme des certitudes, elles peuvent être sources de conflits au moment de la confrontation avec de nouvelles structures. Ces « *conceptions* », qui peuvent être parfois nombreuses et variées en fonction du passé de l'apprenant, sont cependant *un outil indispensable à toute nouvelle acquisition de savoir* ¹⁷⁹. Mais, *il est très difficile de lâcher un savoir que l'on s'est approprié préalablement* ¹⁸⁰ et de faire en sorte que le message puisse passer.

Tout apprenant ne peut construire qu'en prenant appui sur ses conceptions. [...] Dans le même instant, il se doit de démonter ces dernières, faute de ne pouvoir (re)formuler autrement ses idées. D'où l'idée de faire « avec » pour aller «contre ». [...] Cette phase de déconstruction ne peut cependant être préalable [...] elle est totalement concomitante. L'apprenant ne peut lâcher un savoir que parce qu'il en a élaboré un autre et que celui-ci s'avère à ses yeux plus pertinent. [...] Il doit prendre appui sur ses conceptions pour les

¹⁷⁵ Ibidem, p. 66 (cf. schéma du modèle allostérique de l'apprendre de Giordan et De Vecchi)

¹⁷⁶ <https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html> [consulté le 12/01/2021]

¹⁷⁷ <https://www.jeuneschercheurs.org/wp-content/uploads/2014/11/extrait-Les-Origines-du-savoir.pdf> [consulté le 12/01/2021]

¹⁷⁸ <https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html> [consulté le 12/01/2021]

¹⁷⁹ https://www.hepfr.ch/sites/default/files/profile_publications_other/gymnasium_helveticum_2.pdf [consulté le 12/01/2021]

¹⁸⁰ <https://www.unigr.ch/fapse/ldes/apprendre/premium/module-1/chapitre-1-2/> [consulté le 13/01/2021]

dépasser ¹⁸¹. *Le savoir s'élabore à partir d'un remaniement profond. L'apprentissage nécessite de nouvelles mises en relation, l'acceptation de nouveaux modèles, etc. [...] En fait, tout apprentissage réussi est un changement de conceptions* ¹⁸².

C'est un modèle constructiviste d'appropriation du savoir par le sujet apprenant lui-même qui est l'auteur de son propre apprentissage et doit transformer ses « conceptions ». L'environnement va interférer avec ses points de vue, ses idées préétablies, pour pouvoir les transformer en savoirs personnels à l'aide de divers éléments de compréhension adaptés à l'âge de l'apprenant et qui vont l'interpeler, d'où la nécessité d'être accompagné pour reconstruire.

Le savoir se construit par ruptures et remodelages successifs ¹⁸³. *Pour intégrer dans un puzzle une nouvelle pièce, il faut que les pièces voisines soient, elles aussi, modifiées* ¹⁸⁴. *Il faut faire en sorte que «l'apprenant se construise son propre savoir»* ¹⁸⁵.

Selon ce modèle d'apprentissage, apprendre dépend de nos « conceptions ». L'on apprend à partir de ce que l'on a vécu et à l'aide de liens constructifs, éducatifs, avec des nouveautés et un contexte qui va permettre d'accompagner, de faire avancer. C'est une démarche de transformation, de confrontation, de raisonnement, d'interprétation, sous l'influence de l'environnement, afin d'essayer de comprendre pour apprendre, à l'aide d'un processus parfois long et difficile et qui nécessite une certaine maturation ou mûrissement de la pensée. Ce modèle apporte un nouvel éclairage sur « l'apprendre ».

De nouvelles voies de recherches verront le jour à la suite de ces travaux. Les aspects cognitifs, sociaux et culturels ont été notamment retenus. Mais, à l'activité du sujet apprenant dans un contexte social et culturel, viendront s'ajouter d'autres dimensions, des dimensions affectives et émotionnelles en particulier, qui seront à considérer. *On apprend aussi avec sa personnalité, son affectivité, ses motivations, ses émotions* ¹⁸⁶.

Enfin, après les dimensions cognitives et sociales de l'apprentissage, d'autres dimensions commencent à s'imposer de plus en plus ces dernières années dans la recherche sur l'apprentissage, à savoir, d'abord, la dimension affective et émotionnelle. Celle-ci a longtemps été soit ignorée, soit considérée comme périphérique dans les théories de l'apprentissage. La tendance actuelle, notamment sous l'impulsion des travaux actuels sur la motivation, consiste à articuler dans des modèles théoriques communs les variables émotionnelles et les variables cognitives ¹⁸⁷.

C'est sur cette base que vont émerger de nouveaux aspects en ce qui concerne « l'apprendre ». Les théories de jadis ont laissé des traces mais notre regard sur les processus d'apprentissage

¹⁸¹ <https://www.jeuneschercheurs.org/wp-content/uploads/2014/11/extrait-Les-Origines-du-savoir.pdf> [consulté le 12/01/2021]

¹⁸² <https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html> [consulté le 12/01/2021]

¹⁸³ <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR007-04.pdf> [consulté le 12/01/2021] p. 35

¹⁸⁴ Ibidem, p. 39

¹⁸⁵ Ibidem, p. 46

¹⁸⁶ Intervention de Jacques Lautrey, « Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ? », *op.cit.*, p. 5

¹⁸⁷ Étienne Bourgeois, « Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 39

a changé. Il s'agit dorénavant d'analyser certains apprentissages spécifiques, dans divers contextes et dans des situations particulières, en prenant en compte les différences individuelles. Étienne Bourgeois nous dit :

Aujourd'hui, on ne prétend dès lors plus produire des théories générales de l'apprentissage, mais bien des théories « locales », visant à rendre compte d'aspects particuliers de celui-ci. On étudiera, par exemple, l'apprentissage de concepts, l'apprentissage de la lecture, d'une langue étrangère ou de la mathématique, ou encore de divers métiers manuels, les différentes formes d'intelligence et les différents styles cognitifs qui conditionnent l'apprentissage, la motivation à apprendre, le transfert des apprentissages en situation professionnelle, l'autorégulation de l'apprenant dans l'apprentissage, les troubles de l'apprentissage, les interactions sociales dans l'apprentissage ¹⁸⁸.

D'autre part, des processus d'apprentissage en situation de travail ont été étudiés dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Cependant, un domaine reste encore insuffisamment exploré, voire délaissé : il concerne « l'apprendre » au-delà de la sphère éducative puis professionnelle, en l'occurrence « l'apprendre » au moment de la retraite : d'où l'intérêt de notre recherche qui prendra en considération les processus mis en œuvre pour apprendre et les facteurs qui interfèrent dans l'apprentissage chez les personnes retraitées en quête « d'apprendre ». C'est une demande en augmentation actuellement.

Essai de synthèse des théories précédemment étudiées :

Théories	Apprendre	Limites
Théorie de la transmission (Locke)	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant doit être passif et attentif, « vase vide » à remplir (l'enseignant transmet un savoir). - Apprendre c'est enregistrer mécaniquement, recevoir des connaissances - L'apprenant doit régurgiter ou reproduire ce qu'on veut lui faire apprendre 	Cette théorie ne prend pas en compte les acquis antérieurs des apprenants sur lesquels l'enseignant déverse son savoir
Théorie behavioriste (Watson, Skinner)	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage par des renforcements (positifs et/ou négatifs) et des exercices successifs qui vont développer des automatismes, des comportements souhaitables, à valoriser (par essais et erreurs) - Apprendre c'est acquérir des comportements de type réflexe, c'est modifier son 	Apprentissage par essais et erreurs (par expérience), entraînement, répétition, ajustements successifs, mais sans tenir compte de ce qui se passe dans le cerveau (boîte noire). C'est l'environnement qui

¹⁸⁸ Ibidem, p. 37

	<p>comportement à l'aide de stimuli provenant de l'environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage qui résulte d'une action en tenant compte des conséquences - On cherche à modeler le comportement des apprenants par paliers successifs, à changer leur comportement de façon durable 	<p>modèle et construit le comportement</p> <p>Impossible de découper une compétence complexe</p>
<p>Théorie cognitiviste</p> <p>(Chomsky)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant tri, traite, organise, enregistre, acquiert des connaissances, les réutilise et on s'intéresse à ce qui se passe dans son cerveau - Apprendre c'est faire fonctionner son cerveau, organiser ou réorganiser des connaissances, traiter des informations par des mécanismes mentaux - L'apprenant doit intégrer de nouvelles informations dans la mémoire à long terme 	<p>Le fonctionnement du cerveau de l'apprenant est assimilé au fonctionnement d'un ordinateur</p>
<p>Théorie constructiviste</p> <p>(Piaget)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage par assimilation et accommodation (construction du savoir sur la base d'une activité mentale) - Apprendre c'est construire et organiser soi-même ses connaissances. L'apprenant reçoit les informations, les traite et les réutilise dans d'autres actions. On apprend mieux en construisant soi-même son savoir. - Apprendre à partir de ses acquis antérieurs dont il faut tenir compte 	<p>L'apprentissage est une construction personnelle mais il n'y a pas d'interaction sociale</p>
<p>Théorie socio-constructiviste</p> <p>(Vygotsky, Bruner)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprenant actif qui construit ses connaissances en se confrontant à celles d'autrui - Apprendre dans un contexte social et culturel, grâce à l'interaction avec ses pairs - Apprendre est un processus social ; c'est acquérir des connaissances grâce à des échanges, des interactions 	<p>Les éléments innés ne sont guère intéressants</p>

II.2. Les formes d'apprentissages ¹⁸⁹ :

Jean Caston (1942-2010), professeur de neurobiologie et de psychophysiologie au Laboratoire de neurobiologie de l'apprentissage à l'Université de Rouen nous dit, en 1993, à propos des formes d'apprentissage :

¹⁸⁹ Ce sujet a fait l'objet d'une recherche dans Marie-Christine Lafont, *op.cit.*, p. 40-44

Les formes d'apprentissage sont très nombreuses ce qui rend sa définition difficile. Toutefois, on peut dire d'une façon générale et un peu vague,[...] qu'apprendre c'est modifier son comportement de façon stable et relativement durable sous l'influence de l'expérience antérieure ¹⁹⁰.

II.2.1. Les apprentissages formels, non formels et informels :

Les **apprentissages formels, non formels et informels** sont trois formes d'apprentissage. Ce sont trois manières d'appréhender « *l'apprendre* ».

Dans les années 1960, une classification des différentes formes d'apprentissage, en trois parties, a été rapportée par Hélène Bézille ¹⁹¹ :

- **les apprentissages formels** qui sont des apprentissages programmés, se développant au sein des organisations habilitées à délivrer des diplômes (exemple : lycée, Université, diplômes de la formation professionnelle).

C'est ce que l'on acquiert dans les institutions officielles reconnues, dans les systèmes éducatifs, de la maternelle à l'université, dans un contexte structuré, ou ce que l'on acquiert dans un établissement de formation.... Ce sont des apprentissages organisés avec des contenus bien spécifiques pour les différentes disciplines enseignées (reposant sur un ou des programmes précis, des progressions, ayant pour objectif le fait d'apprendre avec des compétences à acquérir et des systèmes d'appréciation explicites). Ce sont des apprentissages évalués, sanctionnés par un diplôme, une validation, une certification. Ils sont basés sur des résultats mesurables. Les objectifs sont estimés avec la plupart du temps des gradations, des degrés, des paliers à franchir pour passer d'un niveau à un autre (des évaluations, des diplômes, sont nécessaires, indispensables, pour passer à un niveau supérieur). Ces apprentissages visent à transmettre la culture nationale, à atteindre un ou des objectifs (professionnels ou autres), une ou des qualifications... L'apprentissage formel est la forme d'apprentissage la plus reconnue, mais c'est une forme souvent rigide.

¹⁹⁰ Jean Caston, *op.cit.*, p. 9

¹⁹¹ Hélène Bézille, « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation « Tout au long de la vie », in *L'éducation tout au long de la vie*, Lucette Colin, Jean-Louis Le Grand dir., Paris, Edition Economica, 2008, p. 25-26

Cf aussi l'article de Thierry Ardouin qui fait une distinction entre ces trois catégories (formel, non formel, informel), mettant en avant leurs caractéristiques et leurs différences, à partir de quatre critères majeurs:

- l'existence d'institution nationale (système scolaire et universitaire)
- l'existence de structures organisées (scolaires ou autres : ONG, associations, périscolaire, sanitaires, populaires, professionnelles, etc.)
- l'identification d'un public cible particulier (classe d'âge, population spécifique)
- l'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible (connaissances attendues, programme, reconnaissance des acquis).

<https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/formation-dis-moi-qui-tu-es-education-formelle-non-formelle-informelle>
[consulté le 01/07/2020]

- **les apprentissages non formels** qui se développent à travers d'autres formes de socialisation moins formalisées (en particulier dans la sphère associative), au sein de dispositifs divers, sans visée certificative.

Ils ont lieu dans toute activité orchestrée, organisée, dans un cadre plus ou moins structuré, mais hors du système scolaire officiel. Ce sont des apprentissages qui ne sont pas formellement désignés comme des apprentissages, qui n'intègrent pas explicitement la formation théorique. Ils comportent cependant d'importants éléments pour apprendre et supposent une intention de la part de l'apprenant. Ces apprentissages sont proposés par de multiples organismes : associations, clubs, groupes constitués... (ce sont des cours individuels et/ou collectifs de musique, de langue, de cuisine, de dessin, de peinture, de bricolage... des initiations ou perfectionnements dans de nombreux sports et stages divers...). Ils sont dispensés par une ou des personnes encadrantes avec ou sans schéma préétabli ; schéma adaptable, flexible, en fonction des circonstances et des évolutions des apprenants, de leurs progrès dans l'apprentissage et/ou de leur volonté d'aller plus loin. Ces apprentissages non formels peuvent être à la fois intentionnels et non intentionnels. Ils résultent d'une décision de l'apprenant - correspondant parfois à un besoin - afin de se perfectionner, de s'améliorer, de maîtriser une ou des compétences, une ou des techniques, d'en acquérir de nouvelles, dans un domaine particulier par exemple. Les apprentissages non formels s'adressent à tous les âges et ont des durées variables suivant l'intérêt et les besoins des apprenants. Ces derniers s'impliquent dans le processus d'apprentissage, sont actifs. C'est une démarche participative au cours de laquelle les apprenants ont librement choisi leurs apprentissages.

- **les apprentissages informels** qui se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les loisirs. Cette forme d'apprentissage n'obéit pas à une logique de structuration explicitée, et n'est en général validée par aucun titre.

Ils concernent tout ce qui se passe au-delà du formel et du non-formel et ils se produisent au cours de la vie quotidienne, au cours d'activités en famille, d'activités professionnelles, pendant les loisirs, à tout moment... Ils sont considérés comme des apprentissages devant se produire en dehors de toute structure éducative, officielle ou non, en dehors de tout objectif programmé. Ils ne sont pas structurés, ni organisés, ni prévus, sans objectif éducatif. Ces apprentissages ont, la plupart du temps, un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant qui n'avait pas l'intention, à ce moment-là, d'acquérir de nouvelles connaissances. Ce sont des apprentissages involontaires. Ce qui a été appris informellement s'est fait par une manière d'apprendre différente des apprentissages formels et non formels : pas de programme, pas de structure organisée, mais des situations d'apprentissage variées et parfois inattendues, imprévisibles. C'est un domaine difficile à cerner. Il est possible d'acquérir des connaissances, des savoir-faire, des compétences dans la vie de tous les jours, à tout instant et par un grand nombre d'expériences différentes. Mais, les opportunités, les occasions d'apprentissage étant nombreuses au cours de la vie, ces acquisitions peuvent se produire en tous lieux, y compris dans le cadre d'un apprentissage formel ou non formel (en complément). L'on aura alors appris bien d'autres choses que ce qui était initialement prévu, sans s'en rendre compte. Des compétences, sortant du cadre de l'objectif de départ, peuvent être acquises, sans en avoir eu la volonté consciente, de façon non intentionnelle. L'on apprend par les lectures, les loisirs, les sorties, les voyages, les rencontres, les discussions, les échanges, Internet, les activités informatiques, la télévision, les sports, les jeux (en particulier les jeux éducatifs), suivant les divers centres d'intérêt de chacun... par différentes possibilités de se cultiver, de s'instruire, de faire des découvertes, des expériences, tout le temps, partout, pour tous et à tout âge...

C'est lors de nos interactions avec le monde, avec notre environnement, que nous apprenons. Ainsi, apprendre est, chez l'être humain, une faculté naturelle qui permet de répondre à des situations problématiques, et par conséquent, dont dépend sa survie. L'apprentissage peut donc intervenir de façon informelle et hasardeuse dans la vie courante, en dehors d'un cadre scolaire. Ces apprentissages, qui ne sont pas enseignés, relèvent d'expérimentations par tâtonnement, par essais et erreurs ¹⁹².

En ce qui concerne le jeu, par exemple, il faut distinguer les apprentissages directs (liés au jeu) des apprentissages collatéraux (liés au méta-jeu), qui dépassent le jeu proprement dit. Il s'agit de l'ensemble des activités qui accompagnent l'activité ludique. Ainsi, des pratiques ludiques non pensées pour l'apprentissage mais pour le divertissement, peuvent soutenir de réels apprentissages. Les savoirs vont se construire par l'expérience, dans la pratique et par la participation. Ils seront alors périphériques à la pratique. Les apprentissages s'opèrent dans l'action. Ce sont des formes d'apprentissages émergentes.

L'on apprend sans avoir conscience que l'on apprend, à notre insu, sans effort, sans avoir recherché « *l'apprendre* » : tel l'apprentissage de la langue maternelle par un bain linguistique dès la naissance. C'est un apprentissage qui a débuté bien avant l'entrée à l'école.

L'acquisition de la langue maternelle orale (0-4ans) est couramment présentée comme le modèle de l'apprentissage implicite. L'enfant parvient à maîtriser un objet très complexe sans l'aborder de manière analytique. Cet apprentissage est non intentionnel, difficilement accessible à la conscience, effectué sans difficulté, de manière automatique à travers l'usage et difficilement verbalisable ¹⁹³.

Il en est de même des apprentissages spontanés, des apprentissages faits en observant, en imitant, en participant, des apprentissages faits par transmission d'un savoir, d'un savoir-faire, selon les possibilités au cours desquelles l'apprenant a été exposé durant sa vie... La confrontation à certaines situations permet parfois d'apprendre.

La notion d'éducation informelle met l'accent sur le fait *qu'une partie de ce que l'on a appris ne résulte pas de stratégies éducatives formelle* ¹⁹⁴. La dimension imitative et les découvertes expérimentales individuelles et/ou collectives peuvent être fortes - voire très fortes - enrichissantes et formatrices, « *l'apprendre* » ne se réduisant pas au temps scolaire et pouvant avoir lieu en dehors, notamment au cours de la vie professionnelle. *Chacun apprend dans la confrontation à la tâche professionnelle* ¹⁹⁵.

Il en va de même des apprentissages tacites, implicites, non exprimés, difficiles à verbaliser (ou que l'on n'est pas capable de verbaliser, de mettre en mots) mais réels et efficaces, ainsi que des apprentissages par la pratique et dans la pratique, des apprentissages par essais et erreurs faits par la personne elle-même sans intention d'apprendre à proprement parler, des

¹⁹² <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Tepe.pdf> [consulté le 21/09/2020]
p.18

¹⁹³ Michèle Kail, « La plasticité : une clé pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie », in Revue « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* », N° 152, *op.cit.*, p. 42

¹⁹⁴ Gilles Brougère, Hélène Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », in *Revue française de pédagogie*, 2007/1 (n° 158), p. 143
https://journals.openedition.org/rfp/516#xd_co_f=YjEwOTQ2OWUtOTBkMC00NGQzLTg4YTAzZTY1MzA2Y2FiMTcz~ [consulté le 04/07/2020]

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 135

apprentissages par improvisation, par création, par imprégnation, au fil de diverses expériences faites dans la vie, au quotidien, en se confrontant avec autrui... en intégrant ainsi des apprentissages dans un espace de tous les jours, habituel, que l'on ne perçoit pas comme un espace d'apprentissage mais qui en est un ou peut, éventuellement, en être un, ou est susceptible d'en devenir un... Cette source d'apprentissage étant considérée comme une évidence ne permet pas d'avoir conscience d'apprendre, ce cadre n'étant pas conçu comme tel. *Dans la plupart des cas, les comportements appris deviennent des automatismes et n'affleurent plus la conscience : tel est le cas, par exemple, de la marche ou de la conduite automobile* ¹⁹⁶.

La transmission se fait souvent verticalement des adultes vers les enfants (les enfants reçoivent des adultes), mais peut se faire également de façon horizontale, entre pairs (par les rapports sociaux entre jeunes).

Le concept d'apprentissage est très peu utilisé pour évoquer ce que les enfants s'enseignent entre eux ¹⁹⁷. Marcel Mauss soutient qu'il existe une « *éducation des enfants par les enfants eux-mêmes* » ¹⁹⁸.

Cet apprentissage se caractérise par son absence de visibilité, qui est due pour partie à son imbrication dans l'activité elle-même ¹⁹⁹.

En ce qui concerne les apprentissages au cours de la vie de tous les jours - ce que l'on peut appeler les apprentissages de la vie quotidienne - ce sont des apprentissages qui se font dans un cadre non institué mais qui peuvent être riches. Ils font l'objet d'études et interrogent.

Cet apprentissage paraît plus aléatoire et les savoirs acquis moins immédiatement reconnus. [...] Relégués au second rang, les apprentissages de la vie quotidienne restent confinés dans l'invisible alors même qu'ils contribuent à développer de nombreuses connaissances y compris dans ces lieux officiels destinés à transmettre un savoir valide et reconnu ²⁰⁰. Il est nécessaire de relever l'importance des savoirs enfouis dans nos habitudes quotidiennes ²⁰¹. Il est nécessaire de les « *sortir de l'ombre* » ²⁰².

Gorgés d'évidence, mal définis et de surcroît peu visibles, ces apprentissages quotidiens laissent souvent indifférents parce qu'ils ne contribuent pas à développer de nouvelles connaissances. [...] Pris entre l'allant-de-soi et l'insipide, le quotidien rend aveugle, par ses évidences, aux ressources qu'il recèle. S'ils ne sont pas complètement déniés en tant que

¹⁹⁶ Jean Caston, *op.cit.*, p. 9

¹⁹⁷ Julie Delalande, « La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et Anne-Lise Ulmann dir., Paris, PUF, 2009, p. 70

¹⁹⁸ Ibidem, p. 71

¹⁹⁹ Gilles Brougère, « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et al., dir., *op.cit.*, p. 267

²⁰⁰ Gilles Brougère et Anne Lise Ulmann, « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et al., dir., *op.cit.*, p. 12

²⁰¹ Ibidem, p. 14

²⁰² Cf Gilles Brougère et al., dir., *Apprendre de la vie quotidienne*, *op.cit.*, qui décrit, à l'aide d'exemples, des apprentissages effectués dans des situations bien spécifiques, caractéristiques : des apprentissages en marge du système scolaire ou du monde de l'entreprise, dans des espaces sociaux divers, au cours des loisirs, de la vie professionnelle, dans tous les domaines de la vie sociale.

savoirs, ils ne sont pas vraiment reconnus en tant que tels. Si bien que ces apprentissages de la vie quotidienne laissent perplexes ²⁰³.

Les apprentissages du quotidien ne viennent pas se substituer à ceux effectués dans un cadre institué, mais ils apparaissent dans l'ensemble de ces contributions comme des soubassements de l'activité des sujets ²⁰⁴.

Le quotidien est apprentissage. [...] Se pencher sur la vie quotidienne, c'est se confronter à la partie immergée de l'iceberg de l'apprentissage. Les apprentissages sont nombreux mais souvent invisibles du fait de leur évidence ²⁰⁵.

L'apprentissage dans la vie quotidienne n'est pas nécessairement intentionnel, ni même toujours conscient ; il est informel, implicite, incident ²⁰⁶.

Apprendre de la vie quotidienne, c'est constituer à travers les rencontres, les activités, les observations, les difficultés et les succès, un répertoire de pratiques. Ce répertoire peut continuer à s'enrichir de nouvelles pratiques (mais aussi à en voir dépérir certaines) tout au long de la vie, du fait de nouvelles rencontres, d'activités, de migrations et de voyages, d'innovations générées par la société et ses objets ²⁰⁷.

Le quotidien peut revêtir des aspects inattendus et prendre une place importante comme cadre d'apprentissage, non prévu au départ, comme en témoigne Lucette Colin²⁰⁸ : pour les jeunes, les séjours à l'étranger (scolaires ou non) leurs permettent d'entrer en contact avec la population, avec des natifs de la langue que les étudiants sont venus apprendre dans le pays même. Après avoir passé la frontière, l'être humain est face à un nouveau quotidien qui lui permettra de découvrir un univers différent du sien, d'autres formes culturelles, et lui permettra de s'instruire tous les jours au contact d'un monde « autre » avec lequel il devra communiquer. L'objectif de départ (apprendre ou se perfectionner en langue étrangère) sera augmenté de l'apprentissage d'un mode de vie différent de celui de l'apprenant, au moyen d'un quotidien renouvelé, dans un monde inconnu, parfois difficile à appréhender, parce que nouveau.

Les séjours à l'étranger sont d'abord perçus à la base comme un moyen privilégié d'apprentissage linguistique par le bain linguistique qu'ils occasionnent. Ils permettent aussi une découverte d'un pays, de sa culture et de ses habitants, découverte qui motiverait secondairement en même temps qu'elle favoriserait l'apprentissage, par l'obligation d'entrer dans des pratiques communicatives ²⁰⁹.

²⁰³ Gilles Brougère et Anne Lise Ulmann, « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et al., dir., *op.cit.*, p. 11

²⁰⁴ Ibidem, p. 17

²⁰⁵ Gilles Brougère, « Vie quotidienne et apprentissages », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et al., dir., *op.cit.*, p.30

²⁰⁶ Ibidem, p. 24

²⁰⁷ Ibidem, p. 26

²⁰⁸ Lucette Colin, « Les séjours à l'étranger : apprendre malgré l'institution scolaire ? », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et al., dir., *op.cit.*, p. 81-91

²⁰⁹ Ibidem, p. 81

Le passage de frontières est *un passage de frontières linguistiques, géographiques, culturelles, symboliques* ²¹⁰. Le sujet sera amené à se confronter à *une altérité exponentielle* : le seul fait de sortir de son quotidien familial pour apprendre autre chose par le biais d'un séjour à l'étranger l'amènera à côtoyer d'autres personnes, l'amènera vers des découvertes, sources d'apprentissages. Ces séjours sont donc formateurs à plusieurs niveaux car ils provoquent des rencontres avec d'autres formes sociales et culturelles.

Lucette Colin fait référence à Michel Serre qui s'exprime ainsi dans *Le tiers-instruit* :

« Apprendre lance l'errance. [...] Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre » (1992, p. 28) ²¹¹.

Tout individu sera enrichi par les expériences, heureuses ou malheureuses, qu'il va vivre et qui seront source de connaissances. Ces expériences ont souvent une valeur formative même s'il est parfois difficile d'y repérer un ou plusieurs apprentissages. Ces apprentissages sont en évolution constante. Ils ne sont pas fixes et peuvent changer, se modifier, se transformer en fonction du vécu de chacun et de ses rencontres, des opportunités, tout au long de sa vie.

Les espaces d'apprentissages informels (sans mise en forme) sont nombreux et variés. Ils ne peuvent être assimilés essentiellement à tout ce qui n'est pas scolaire. Il y a souvent en eux quelque chose qui échappe à l'apprentissage et aussi à l'apprenant lui-même, par l'absence d'intentionnalité. Toute activité, dans de multiples domaines, peut être porteuse de sens et des apprentissages informels peuvent être présents partout, y compris dans ce qui est lié à l'école. On se trouve alors face à un foisonnement, une prolifération de possibilités. Les apprentissages informels ne peuvent, dès lors, rester en friche ou être rejetés.

Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non. C'est par exemple l'apprentissage par « imprégnation », comme l'apprentissage de la langue maternelle, la sensibilisation à la musique dans une famille de musiciens, l'apprentissage par observation et par le « faire » dans les débuts de la vie professionnelle, etc. ²¹².

Le monde de l'apprentissage est complexe, difficile à cerner car apprendre peut se faire partout - voire en dehors des lieux conçus pour cela - tout le temps et même sans le savoir réellement. *La forme scolaire n'est pas la seule forme éducative* ²¹³. Comme nous venons de le voir, d'autres apprentissages existent mais ils ne sont pas toujours repérables. Les **apprentissages informels**, en particulier, sont difficiles à identifier, impossibles à isoler, car ils interviennent pendant toute la vie, n'importe où, dans n'importe quels lieux, dans n'importe quelles circonstances, dans une multitude de situations et englobent tout ce que cela implique. Les frontières entre les différents apprentissages sont perméables, complexes, inextricables, poreuses et l'informel y a toute sa place mais il échappe souvent à la connaissance par sa partie cachée, invisible, souterraine. L'informel (notion vague, large, ambiguë) peut être considéré

²¹⁰ Ibidem, p. 86

²¹¹ Ibidem

²¹² Hélène Bézille, « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation » Tout au long de la vie », in *L'éducation tout au long de la vie*, Lucette Colin et al., dir., *op.cit.*, p. 26

²¹³ Gilles Brougère, Hélène Bézille, in *Revue française de pédagogie*, n° 158, *op.cit.*, p. 145

comme un apprentissage imprévu, imprévisible, inattendu, diffus, « *non directement voulu* » ; et parfois, considéré comme un apprentissage fait dans des situations « *qui n'ont pas été faites pour cela* ». *La façon dont est circonscrit l'apprentissage informel est fort variable* ²¹⁴.

Cet apprentissage informel est une forme d'apprentissage qui interroge les chercheurs :

Les écoles ou les structures de formation de toutes sortes peuvent être des lieux d'apprentissage informel comme l'est également la récréation ²¹⁵.

La notion d'apprentissages informels est complexe, floue et instable ²¹⁶.

La signification varie fortement d'un auteur à l'autre ²¹⁷.

Les apprentissages informels ont toujours existé chez l'être humain mais, à la manière d'un iceberg, la majeure partie est immergée et invisible. Ce n'est que récemment qu'ils ont commencé à intéresser les chercheurs, les employeurs, les associations locales et les établissements éducatifs ²¹⁸.

Les apprentissages informels sont souvent invisibles aux apprenants eux-mêmes ²¹⁹.

Bien que considérés par certains auteurs comme fréquents et fondamentaux, les apprentissages informels sont difficilement quantifiables puisqu'ils sont invisibles, disséminés, non formalisés et non évalués dans les entreprises ²²⁰.

D'où la métaphore de l'iceberg pour parler de l'informel : *opposant la partie émergée de l'iceberg, souvent la seule visible et étudiée, à savoir ce qui relève de l'éducation scolaire et la partie immergée, peu ou pas visible, résultant des apprentissages informels* ²²¹.

Tous ces apprentissages, conscients ou non, ont leur importance. Ils sont parfois enfouis à *Vingt mille lieues sous les mers*, selon l'expression de **Schugurensky** ²²², et nécessitent d'être explorés. Toute exploration permet de faire des découvertes, sur soi-même ou sur autrui. Mais, une exploration en amène une autre, encore une autre et ainsi de suite... L'individu apprenant va de découvertes en découvertes. C'est un processus continu, un enchaînement infini. Vouloir concrétiser l'informel est donc chose impossible. On ne pourra mettre en valeur qu'une partie de cet informel, le reste étant à *Vingt mille lieues sous les mers* ...

²¹⁴ Ibidem, p. 122-123

²¹⁵ Gilles Brougère, « Les jeux du formel et de l'informel », in *Revue française de pédagogie*, 2007/3 (n° 160), E.N.S. Éditions, p. 6

²¹⁶ Denis Cristol, Anne Muller, « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », in *Savoirs*, 2013/2 (n° 32), p. 11-59. DOI : 10.3917/savo.032.0011, p. 13
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm> [consulté le 03/07/2020]

²¹⁷ Gilles Brougère et Hélène Bézille, in *Revue française de pédagogie*, n° 158, *op.cit.*, p. 118-119

²¹⁸ Daniel Schugurensky, « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel », in *Revue Française de Pédagogie*, n°160, *op.cit.*, p. 13
https://journals.openedition.org/rfp/583#xd_co_f=YjEwOTQ2OWUtOTBkMC00NGQzLTg4YTAiZTY1MzA2Y2FiMTcz~ [consulté le 26/05/2020]

²¹⁹ Ibidem, p. 23

²²⁰ Denis Cristol, Anne Muller, in *Savoirs*, *op.cit.*, p. 15

²²¹ Gilles Brougère et Hélène Bézille, in *Revue française de pédagogie*, n° 158, *op.cit.*, p. 121

²²² Daniel Schugurensky, in *Revue Française de Pédagogie*, n°160, *op.cit.*

A.Tough introduira la métaphore de l' « iceberg » dans l'apprentissage.

Cette métaphore a été rapportée dans son ouvrage publié en 2002, *The Iceberg of Informal Learning : New Approaches to Lifelong Learning, Working Paper n° 49. University of Toronto : Ontario Institute for Studies in Education*. Il nous dit, à propos des apprentissages informels: « *C'est ainsi que j'en suis arrivé à cette idée de l'iceberg comme métaphore, parce que beaucoup se trouvaient être invisibles* »²²³.

A.Tough a été l'un des pionniers des recherches empiriques sur l'informel au Canada, en 1970, et mentionne - sur la base d'une approche quantitative concernant des travaux sur des apprentissages adultes - *la place dominante des apprentissages informels dans la vie des adultes enquêtés*²²⁴.

Mais Gilles Brougère et Hélène Bézille, soulignaient, en 2007, que beaucoup de chercheurs continuaient à ne pas tenir compte de l'apport des apprentissages informels et ignoraient donc « *l'essentiel de l'iceberg* »²²⁵.

*Cette métaphore exprime bien l'esprit pionnier des discours sur l'informel, avec le sentiment de découvrir ce qui est caché aux autres, mais également l'idée que la majeure partie de l'action éducative et de son résultat en matière de connaissance ou de savoir-faire échappe aux recherches*²²⁶.

Certains chercheurs ont cependant essayé d'explorer, de définir, de délimiter, ce « continent caché ». C'est ainsi que Daniel **Schugurensky**²²⁷ parle de différentes formes d'apprentissages informels, en mettant l'accent sur l'intentionnalité et la conscience d'apprendre au moment où l'on apprend. Il tente d'éclaircir le flou qui caractérise ces apprentissages et essaie de distinguer des catégories dans les façons informelles d'apprendre.

Il en a identifié trois qui sont : les apprentissages auto-dirigés (*self-directed*), les apprentissages fortuits (*incidental*), et la socialisation. Le 1^{er} est intentionnel et conscient²²⁸.

Les apprentissages informels n'ont pas de délimitation claire possible. Ils sont divers et concernent *les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels et par des cours. [...] Les apprentissages informels se placent donc à la marge de la marge*²²⁹.

- Pour *l'apprentissage auto-dirigé*, il s'agit d'un « projet éducatif » entrepris par la personne elle-même. Cet apprentissage elle le fera seule ou au sein d'un groupe mais sans professeur. Il peut y avoir des personnes ressources mais qui ne seront pas des professionnels. La personne a l'intention d'apprendre. C'est son objectif, son but, sa volonté consciente, son projet, et elle saura ensuite qu'elle aura appris quelque chose. « *Cet apprentissage est à la fois intentionnel et conscient.* »
- *L'apprentissage fortuit* se produit quand la personne n'a pas, au départ, le projet d'apprendre, pas d'objectif. Elle n'avait pas prévu de le faire. Ce n'était pas un projet, une intention, une

²²³ Gilles Brougère et Hélène Bézille, in *Revue française de pédagogie*, n° 158, *op.cit.*, p. 121

²²⁴ Ibidem

²²⁵ Ibidem, p. 122

²²⁶ Ibidem, p. 121

²²⁷ Daniel Schugurensky, in *Revue Française de Pédagogie*, n°160, *op.cit.*, p. 16

²²⁸ Ibidem, se reporter au tableau p. 16

²²⁹ Ibidem, p. 14

volonté de sa part. Mais, elle se rend compte, après-coup, qu'elle a appris quelque chose à la fin de l'expérience. Elle en a conscience. Elle connaît la réalité et peut la juger de façon à pouvoir dire que telle ou telle activité ou expérience a été porteuse de savoirs pour elle. « *Cet apprentissage est non intentionnel mais conscient.* »

- *La socialisation* est qualifiée par Schugurensky « *d'apprentissage tacite* » et constitue un ensemble de savoirs, de connaissances ou de capacités acquises dans le quotidien, « *assimilation presque naturelle* ». L'apprenant, dans ce cas-là, n'avait pas l'intention d'apprendre. Il aura cependant appris sans l'avoir voulu et parfois même sans le savoir. Il n'y avait pas d'intention préalable, pas de projet pour apprendre, pas de but. L'apprentissage a eu lieu cependant. C'est alors un apprentissage par socialisation, au contact de la société ou au contact de ses pairs : dès l'enfance, apprendre à marcher, apprendre à parler la langue maternelle... sont autant d'apprentissages spontanés. De tels apprentissages se font de manière naturelle. Nombreux sont les moments d'apprentissages inconscients/involontaires et les moments d'acquisitions implicites/tacites. Des apprentissages informels peuvent avoir lieu au travail, par exemple, ou pendant des apprentissages non formels. La personne pourra peut-être en avoir conscience dans un deuxième temps - non pas au moment de l'apprentissage - mais après un recul réflexif, un effet de feed-back, un retour de la pensée sur elle-même, un retour d'expérience vécue, une confrontation, une discussion avec d'autres personnes... C'est fonction du contexte, de l'extérieur, de l'entourage parfois. Les apprentissages au sein de la société ne sont pas toujours visibles, formulés, exprimés, manifestes. Ils peuvent être, toutefois, sous-entendus. La prise de conscience, lorsqu'elle se fait, se fait alors rétrospectivement par un retour sur ces apprentissages et sur ce que l'expérience a laissé comme traces réutilisables chez l'apprenant. *L'apprentissage peut aussi rester inconscient à jamais*²³⁰. Les apprentissages demeurent alors invisibles.

*Non seulement l'apprenant n'a aucune intention préalable de les apprendre, mais il n'est absolument pas conscient qu'une activité d'apprentissage a eu lieu*²³¹. Cet apprentissage est non intentionnel et non conscient.

II.2.2. L'inachèvement :

Ces trois notions (**apprentissages formels, non formels, et informels**) mettent l'accent sur la diversité des situations d'apprentissage et sur des apprentissages possibles au-delà des formes éducatives généralement instituées. Ces notions sont souvent indissociables, difficiles à distinguer, et peuvent se rencontrer tout au long de la vie, se compléter, se mêler, s'entrelacer, ou s'entrecroiser, être en interaction ou se contredire, s'opposer ... avec parfois un effet de synergie entre certains apprentissages : entre formel et informel, par exemple, ou entre non formel et informel - voire entre ces trois notions - . Ces apprentissages auront alors un caractère hybride, composés de plusieurs éléments de provenances différentes, souvent impossibles à séparer et réunis pour participer à un ensemble d'apprentissages. Toutes les combinaisons peuvent être envisageables et possibles. Il devient alors, parfois, difficile de les reconnaître, de

²³⁰ Ibidem, p. 24

²³¹ Ibidem p. 16

les différencier, de les dissocier, de les isoler pour essayer de les expliciter. Il existe cependant entre elles de multiples points de contact.

G. Brougère nous dit, en parlant du formel et de l'informel: « *impossible de mettre une frontière là où il s'agit d'un continuum* ²³². »

Pour Gilles Brougère et Hélène Bézille la définition des notions de formel, non-formel, informel, est « *tâche impossible* »²³³.

Chacun doit gérer ses apprentissages en maximisant toutes les occasions qu'elles soient formelles ou non ²³⁴.

De nombreux changements sont intervenus ces dernières années et l'on se rend compte que l'on peut apprendre tout au long de la vie et pas seulement dans l'enfance.

L'on apprend de façon **formelle** à l'école, dans un lieu précis, spécifique, caractéristique, et pendant un temps déterminé, avec un apprentissage collectif programmé : *apprendre est irrémédiablement associé, dans notre inconscient, à l'école* ²³⁵. Mais, l'on apprend aussi de façon **non formelle**, c'est-à-dire par des apprentissages « *extrascolaires* », par des activités d'éducation qui ne sont pas organisées par un établissement d'enseignement, sous diverses formes: à l'aide des nouvelles technologies, notamment... Ces apprentissages sont volontaires, de la part de l'apprenant.

L'essor et l'ubiquité des technologies de l'information et de la communication (TIC), et l'importance qu'elles revêtent, surtout dans la vie des jeunes, repoussent les frontières du possible en matière éducative et confèrent un rôle croissant aux apprentissages non formels ²³⁶.

L'on apprend également de façon **informelle**. C'est un apprentissage qui n'est pas intentionnel. Il est fortuit et se fait partout. Il peut se faire par hasard, sans parfois en avoir conscience : on apprend dans la rue, en lisant le journal, en regardant la télévision, en dialoguant avec autrui, en participant dans des associations, en s'engageant dans telle ou telle activité seul ou avec d'autres, en multipliant les occasions d'apprendre... Cet apprentissage informel échappe à toute institution mais il convient de ne pas l'occulter. C'est une nouvelle manière d'apprendre.

Les chercheurs s'intéressent de plus en plus à ces deux dernières formes d'apprentissage : apprentissages non formels et informels peuvent être reconnus comme des apprentissages à part entière. Les apprentissages purement scolaires, c'est-à-dire formels, ne constitueraient qu'une partie de ce que nous avons réellement appris et/ou une partie de ce que nous continuons à apprendre tout au long de notre vie, dans une diversité de situations. Notre savoir est en évolution constante, à renouveler continuellement, et « apprendre » est coextensif à la vie.

²³² Gilles Brougère, « Les jeux du formel et de l'informel », in *Revue française de pédagogie*, n° 160, *op.cit.*, p.5

²³³ Gilles Brougère, Hélène Bézille, in *Revue française de pédagogie*, n° 158, *op.cit.*, p. 120

²³⁴ Ibidem, p. 125

²³⁵ André Giordan, *op.cit.*, p. 10

²³⁶ OCDE (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE, p. 23 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr> [consulté le 04/08/2020]

La plus grande partie de ce que nous avons appris ne résulterait pas de la fréquentation du système scolaire ²³⁷.

Selon Patrick Robo, Docteur en Sciences de l'Éducation, *la règle des trois unités (temps, lieu, action) de la tragédie classique qui s'appliquait à l'école est aujourd'hui caduque. Désormais on apprendra et se formera à tout âge, de plus en plus hors de l'école, et avec des sources et des partenaires divers. L'école devra donc redéfinir sa spécificité dans ce contexte et développer de nouveaux partenariats* ²³⁸.

Il importe de mettre l'accent sur le fait que les apprentissages ne relèvent pas uniquement d'une éducation formelle, de situations qui sont conçues, reconnues ou vécues comme éducatives. [...] C'est donc refuser de limiter l'apprentissage à des moments construits pour cela, à la présence d'une intention d'apprendre, voire à la conscience d'apprendre ²³⁹.

Il importe de prendre en compte les apprentissages invisibles, ceux qui accompagnent les différentes activités de la vie de chacun ²⁴⁰.

Il importe d'être sensible à la pluralité des situations d'apprentissage ²⁴¹.

A noter : l'être humain hérite à sa naissance d'un monde « déjà là ». Les savoirs préexistent toujours à celui qui les apprend, souligne Philippe Meirieu ²⁴². Et c'est à l'être humain, ensuite, de prendre conscience de ce qu'il pourra faire de sa vie, du fait qu'il est « inachevé » et le sera toujours. Le problème d'« entrée dans la vie », selon l'expression du philosophe et sociologue français Georges Lapassade ²⁴³, dans son « *Essai sur l'inachèvement de l'homme* », ne peut être dissocié de celui d'un *inachèvement permanent*. L'auteur propose le terme d'entrisme pour désigner « le mouvement permanent par lequel l'homme s'efforce, jusqu'au terme de son existence, d'entrer dans la vie » ²⁴⁴.

L'homme se caractérise par le fait qu'il peut et doit apprendre. Il vient au monde infiniment démuné. Il est plus fragile que le cheval, moins rapide que la gazelle. Il ne vole pas. Il a simplement une multiplicité de possibilités synaptiques. Ces possibilités, il doit les développer et il ne peut le faire qu'à travers l'éducation. [...] Il nous faut donc apprendre : c'est le prix de notre liberté ²⁴⁵.

²³⁷ Gilles Brougère et Hélène Bézille, in *Revue française de pédagogie*, n° 158, *op.cit.*, p. 121

²³⁸ <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article130&lang=fr> [consulté le 04/08/2020]

²³⁹ Gilles Brougère, « Les jeux du formel et de l'informel », in *Revue française de pédagogie*, n° 160, *op.cit.*, p. 5

²⁴⁰ Gilles Brougère et Hélène Bézille, in *Revue française de pédagogie*, n° 158, *op.cit.*, p. 154

²⁴¹ Gilles Brougère, « Les jeux du formel et de l'informel », in *Revue française de pédagogie*, n° 160, *op.cit.*, p. 12

²⁴² Philippe Meirieu, Préface, « Le courage d'éduquer », in *L'Éducation. Les plus grands textes de Platon à Rousseau et Freinet*, Jean Daniel dir., L'anthologie du savoir, Saint-Amand-Montrond, CPI Bussière, 2011, p. 13

²⁴³ Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie*, Paris, Anthropos, 1997

²⁴⁴ https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_4_6400, p. 463 [consulté le 05/08/2020]

²⁴⁵ <http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%20complet.htm> [consulté le 15/10/2020] *Un nouvel art d'apprendre ?* conférence de Philippe Meirieu, p. 1

On ne sort pas de l'inachèvement. L'être humain, lorsqu'il arrive dans le monde, est inachevé, incomplet à sa naissance et le restera toute sa vie. Chaque pas qu'il fera sera un apprentissage fondé sur son entourage social, familial, scolaire, professionnel, ses choix ou les exigences de la société dans laquelle il va évoluer, ses rencontres, ses opportunités d'apprendre... Les origines culturelles, familiales, linguistiques de l'apprenant font partie de son histoire personnelle et ont un sens. L'apprenant n'est pas vierge de tout savoir au moment d'un nouvel apprentissage et les savoirs déjà en place sont différents d'un individu à un autre ; *l'inachèvement* n'est pas le même.

Pour apprendre on part d'acquis antérieurs (variables suivant les individus) sur lesquels on s'appuie pour aller vers l'inconnu qui caractérise tout apprentissage. La situation d'apprentissage de départ est donc différente et la progression vers la compréhension dépendra, en partie, de ces connaissances ou acquis antérieurs (quitte à remettre en question des savoirs préalables). *Toute nouvelle connaissance met en question les conceptions antérieures*²⁴⁶. Ce passé singulier contribue donc à construire la relation au nouvel apprentissage et à élaborer des savoirs neufs. *Ce que l'on apprend est toujours en train de se transformer*²⁴⁷.

Apprendre serait une tâche permanente pour tout individu qui serait dans une transformation ou une évolution constante. Rien n'est définitif. Tout est infini et apprendre n'aurait pas de fin jusqu'au terme de l'existence de tout un chacun. C'est ce que rapportaient déjà l'optimisme des hommes du siècle des Lumières (au XVIII^e siècle), en soulignant notre *perfectibilité indéfinie - la capacité de nous perfectionner sans cesse*²⁴⁸. L'homme serait susceptible de s'améliorer en apprenant constamment et serait capable d'acquérir des savoirs tout au long de sa vie : capacité propre à l'espèce humaine. Condorcet pensait que *la perfectibilité indéfinie est une des qualités distinctive de l'espèce humaine. Elle appartient, précisait-il, au genre humain en général et à chaque individu en particulier*²⁴⁹.

La science contemporaine a apporté un élément très singulier à la connaissance de l'homme en montrant qu'il est biologiquement inachevé.[...] C'est par son incomplétude qu'il se distinguerait essentiellement des autres êtres vivants, du fait qu'il devrait recevoir de son entourage les techniques de vie que ni la nature, ni l'instinct ne lui donnent. C'est pourquoi il serait obligé d'apprendre constamment pour survivre et devenir. [...] Il vient au monde avec un lot de potentialités qui peuvent soit avorter, soit prendre forme en fonction des circonstances favorables ou défavorables dans lesquelles l'individu est appelé à évoluer.[...] Il ne cesse d' " entrer dans la vie " ²⁵⁰.

Selon Lapassade, l'homme a une existence faite d'expériences et d' « entrées » successives, continuelles. Sa thèse est que « *son existence est faite d'entrées successives qui jalonnent le chemin de sa vie* »²⁵¹. Les différents groupes (constitués ou non) dans lesquels il sera amené à passer certains moments de son existence seront des occasions de s'instruire, d'apprendre différemment de ce qu'il aura appris à l'école ou de ce que l'on aura essayé de lui faire apprendre. La motivation étant le moteur de l'apprentissage, celui-ci peut se faire partout et pendant toute la durée de la vie, y compris au moment de la retraite.

²⁴⁶ <http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Aumont.pdf> [consulté le 02/09/2020] p. 2

²⁴⁷ Ibidem, p.3

²⁴⁸ Roger Texier, *Éducation, monde d'espérance*, Lyon, Chronique sociale, 1988, p. 16

²⁴⁹ Ibidem

²⁵⁰ Edgar Faure Rapport de l'UNESCO, « *Apprendre à être* », *op. cit.*, p. 179

²⁵¹ https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_4_6400, p. 463 [consulté le 05/08/2020]

Paul Bélanger, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM (Université du Québec à Montréal), le souligne : *le désir d'apprendre ne disparaît pas à 65 ans*

« La retraite, ce n'est pas la fin de la vie intellectuelle! » Avec l'augmentation de l'espérance de vie, les aînés sont en possession de leurs pleines facultés au moment d'atteindre l'âge de la retraite: «Une bonne partie des 65 ans ou plus sont de jeunes vieux, pleins d'énergie et de curiosité», poursuit-il ²⁵².

Rémi Hess, Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8, au sein du laboratoire Experice, évoque « *l'éducation tout au long de la vie* », *ETLV ou life long learning* ²⁵³. Il nous dit :

L'entrée dans la vie est un mouvement permanent du fait de l'inachèvement de l'homme. [...] Penser l'éducation tout au long de la vie, c'est donc prendre en compte le fait de notre inachèvement ²⁵⁴.

L'homme a bien conscience de cet inachèvement et de la nécessité de toujours apprendre. Il peut dire, comme le peintre Auguste Renoir qui murmurait à sa garde-malade en lui rendant ses pinces peu avant sa mort : « *Je crois que je commence à y comprendre quelque chose* » ²⁵⁵.

En matière de langue étrangère particulièrement, on n'a jamais fini d'apprendre. Il faut constamment enrichir son vocabulaire, se tenir en contact avec la langue pour ne pas oublier et il faut communiquer. On aura toujours « *des progrès à faire* » quel que soit son niveau. La pratique est le seul moyen de se maintenir et/ou d'avancer, qu'elles que soient les méthodes utilisées en apprentissage formel ou non. L'informel aura toute sa place.

L'on apprend partout et tout le temps, dans des situations diverses et variées, seul ou au contact d'autrui, avec ou sans support d'apprentissage...

Ce qui est reconnu, souligné depuis plusieurs années, et pris en compte plus récemment, c'est l'apprentissage non formel et surtout informel. « *Cela se produit dans un grand nombre d'activités hors programme telles que le sport, les arts, les festivals et les réunions, pendant l'heure du déjeuner, et même dans la salle de classe.* » ²⁵⁶. Cette nouveauté interroge la place de l'école dans l'apprentissage à l'heure actuelle. Elle n'est plus aujourd'hui considérée comme le seul et unique lieu pour apprendre, comme on pouvait le penser il y a quelques années encore. Apprendre apparaît comme une fonction globale, non réservée à l'âge de la jeunesse et ne saurait se restreindre au périmètre de l'école qui lui était traditionnellement dévolu. Tout ceci déborde largement le milieu familial et le milieu scolaire. L'enseignant n'est plus considéré comme le "détenteur" du savoir, d'autres perspectives s'imposent et les possibilités peuvent être illimitées. On sort ainsi du cadre théorique d'apprentissage qui conçoit strictement l'apprentissage sur un modèle se référant à : l'acquisition, le transfert et l'évaluation (ou écouter, mémoriser et répéter).

²⁵² <https://www.ledevoir.com/societe/education/342955/l-education-tout-au-long-de-la-vie-le-desir-d-apprendre-ne-disparait-pas-a-65-ans> [consulté le 19/01/2021]

²⁵³ Le laboratoire Experice rassemble une vingtaine de chercheurs des universités de Paris 8 et Paris 13. Ils ont publié un ouvrage : *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, 2008.

²⁵⁴ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-tout-au-long-de-la-vie#nh1> [consulté le 19/01/2021]

²⁵⁵ <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Decouvertes-Gallimard/Decouvertes-Gallimard/Arts/Renoir> [consulté le 19/01/2021]

²⁵⁶ Daniel Schugurensky, in *Revue Française de Pédagogie*, n°160, *op. cit.*, p.15

Il existe de multiples espaces pour apprendre et l'on n'a jamais fini d'apprendre. L'on apprend tout au long de la vie.

Chacun sait bien qu'on peut apprendre toujours et partout, et que cette activité étrange ne se laisse pas réduire aux lieux et places qui lui sont assignés. Les maîtres savent bien qu'elle a même de plus en plus tendance à s'échapper de leur classe... Certes, les « bons élèves » leur manifestent encore un respect de bon aloi, mais ils n'en pensent pas moins, de toute évidence, que « l'essentiel est ailleurs »²⁵⁷.

Peut-être faut-il alors réviser la définition de l'éducation proposée par Durkheim? : « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* »²⁵⁸. Cette définition correspond à la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire d'une génération adulte "qui sait" vers des enfants ou des jeunes "qui ne savent pas". Mais aujourd'hui, avec l'arrivée des nouvelles technologies, la transmission semble souvent renversée. Ce sont les jeunes nés avec le "tout numérique" qui possèdent des compétences plus performantes que celles des adultes "immigrants" du numérique. La transmission peut aller dans les deux sens.

Pasquier parle de « *rétro-socialisation comme un phénomène lié aux médias et à l'évolution technologique qui accentue la crise intergénérationnelle et renforce l'importance des groupes de pairs* »²⁵⁹. On apprend beaucoup par ses pairs. C'est souvent de l'apprentissage informel.

Les personnes de plus de 60 ans qui apprennent l'anglais, le font-elles aussi en dehors des cours et, si oui, comment le font-elles ? Utilisent-elles les nouvelles technologies, lesquelles et de quelle manière, depuis combien de temps? Dans le cas contraire, qu'elles sont leurs méthodes ? C'est ce que devrait permettre de révéler notre enquête sur le terrain. Les apprentissages formels, non formels et informels seront alors susceptibles d'apparaître.

Alan Thomas et Harriet Pattison, chercheurs britanniques en sciences de l'éducation, soutiennent la thèse selon laquelle "*certaines personnes qui ont étudié l'apprentissage informel des adultes le décrivent comme "insaisissable "*"²⁶⁰ : c'est le résultat d'une enquête faite auprès de 100 familles en Angleterre et en Australie.

II.2.3. Remarque complémentaire :

L'apprentissage **informel** ne donne pas droit à une certification et se développe également dans les espaces de loisirs et les lieux de travail.

²⁵⁷ Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, op. cit., p. 15

²⁵⁸ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922, p. 4

²⁵⁹ Anna Eriksen Terzian, « Ressources et dispositifs technologiques au service d'une éducation tout au long de la vie ou "bien sûr que tu télécommuniqueras" », in *L'éducation tout au long de la vie*, Lucette Colin et al., dir., op. cit., p.95

²⁶⁰ Alan Thomas et Harriet Pattison, *A l'école de la vie, les apprentissages informels sous les regards des sciences de l'éducation*, Paris, Editions Présent, 2013, p. 242

Cependant, sur proposition de la Commission européenne, le Conseil de l'Union européenne a émis une « recommandation », datée du 12 décembre 2012, relative à la validation de l'apprentissage **non formel et informel** ²⁶¹.

Par cette « recommandation » publiée au Journal officiel de l'Union européenne du 22 décembre 2012, il a été demandé aux États membres d'établir des systèmes nationaux de validation de l'apprentissage non formel et informel. Ils devraient permettre aux citoyens d'obtenir une qualification, sur la base d'aptitudes et de compétences acquises en dehors de l'enseignement formel. Cette qualification vise à développer les perspectives d'emploi, essentiellement pour les jeunes chômeurs et les personnes peu qualifiées, notamment les travailleurs plus âgés, afin de réduire les obstacles à la mobilité sur le marché de l'emploi.

*Le temps passé à apprendre ne s'arrête pas non plus à la sortie des études. Car une fois inséré dans le monde du travail, ou lorsque cette insertion pose problème, l'adulte continue de se former. Favoriser l'apprentissage tout au long de la vie est même devenu le leitmotiv des instances internationales, pour favoriser la croissance économique et le bien-être social*²⁶².

Les apprentissages non formels et informels ne sont pas reconnus de la même façon que l'apprentissage formel en matière de recrutement. La certification de l'ANFI (Apprentissage Non Formel et Informel) est nécessaire. La Commission incite les États membres à reconnaître les aptitudes acquises en dehors de l'école et de l'université, notamment en ce qui concerne les langues étrangères. L'ensemble des acquis ne peut se réduire aux acquis scolaires et il s'avère nécessaire de prendre également en compte ce qui n'a pas été évalué dans le système scolaire. L'évaluation ne peut se limiter à la forme scolaire elle-même et doit inclure ce qui a été appris tout au long de la vie de l'individu, au moment de l'appréciation de ses capacités (ce qui a été appris en extra-scolaire, au cours d'activités privées, professionnelles, individuelles, familiales, associatives, collectives, en d'autres lieux et d'autres temps considérés aussi comme éducatifs et où peuvent se produire toutes sortes d'apprentissages...). Les situations d'apprentissage pouvant apparaître en dehors de toute structure organisée (structure scolaire, programme didactique...), un sujet peut s'approprier de l'information, des savoirs, dans diverses situations.

Les possibilités d'apprentissage sont aujourd'hui illimitées, sans frontières et instantanées. Les individus apprennent et acquièrent de nouvelles aptitudes et compétences non seulement dans des salles de cours (apprentissage formel), mais aussi de plus en plus en dehors. Une partie importante de l'apprentissage se fait au travail, par la participation à des organisations de la société civile ou dans l'espace virtuel fourni par l'internet et les dispositifs mobiles, de manière isolée ou avec d'autres. Les entreprises offrent de plus en plus souvent à leurs travailleurs des possibilités de formation pour mettre à niveau leurs compétences par un apprentissage organisé mais non formel. L'apprentissage informel aussi gagne en importance à l'ère de la mondialisation et de l'interconnexion, les

²⁶¹ Commission Européenne, *Proposition de recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*, Bruxelles, 2012

²⁶² Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? », in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., op. cit., p.12

technologies offrant aux individus un nombre infini de moyens d'apprendre, notamment par des ressources didactiques en libre accès et à distance ²⁶³.

La mobilisation et l'autonomisation de tous les apprenants possédant des expériences d'apprentissage sont capitales au moment où l'économie et les technologies évoluent rapidement, où les travailleurs ont tendance à changer plus souvent d'emploi au cours de leur vie et où les individus doivent être incités à améliorer et parfaire leurs aptitudes pour accroître l'employabilité et la productivité et stimuler la croissance économique ²⁶⁴.

L'apprentissage accompli hors des établissements scolaires, universitaires et professionnels – à savoir l'apprentissage tant non formel qu'informel – doit être rendu visible, être apprécié à sa juste valeur dans la société, et bénéficier d'une reconnaissance et d'une équivalence avec les résultats de l'enseignement formel ²⁶⁵.

Cela permet de montrer que les notions de non formel et d'informel ont toute leur importance. Le Conseil de l'Europe les a mises en évidence par sa définition de ces notions renouvelées, modernisées, plus adaptées à notre époque.

En 2012, l'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, institution spécialisée de l'Organisation des Nations unies) a également publié les lignes directrices (remises à jour en 2016) pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel intervenus hors des systèmes formels de l'enseignement et/ou de la formation.

L'institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL : University Interscholastic League) a joué un rôle primordial pour mettre en évidence une vision de tout ce que l'individu peut apprendre tout au long de sa vie et pour aller dans le sens d'une prise en compte et d'une validation de certains apprentissages. Mobiliser toutes les expériences d'apprentissage est capitale pour évoluer dans sa profession ou pour en trouver une adaptée à ses compétences, à ses capacités, à ses connaissances, dans des domaines spécialisés (la maîtrise d'une langue étrangère, des compétences en informatique acquises de façon personnelle, des aptitudes exercées dans le cadre du bénévolat ou dans le domaine du sport, par exemple... des dons, des dispositions, des penchants...). Ces compétences acquises de diverses manières, par des moyens différents, suivant le vécu de chacun, à des moments de son existence, doivent pouvoir être visibles, mises en valeur et certifiées. Par un système d'équivalences, toutes les formes d'apprentissage doivent pouvoir être reconnues. Ceci est valable pour tout individu afin de *renforcer la visibilité et la valeur des connaissances, aptitudes et compétences qu'ils ont acquises hors du secteur formel de l'enseignement et de la formation: au travail, chez eux ou lors d'activités bénévoles* ²⁶⁶. Il est nécessaire de faire ressortir, de valoriser, certains acquis, résultant de divers contextes, qui sont parfois ignorés de la personne elle-même.

²⁶³<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0485:FIN:FR:PDF#:~:text=La%20validation%20de%20l%E2%80%99apprentissage%20non%20formel%20et%20informel,d%E2%80%99apprentissage%20entreprises%20%C3%A0%20tout%20moment%20de%20la%20vie> [consulté le 03/08/2020] p. 2

²⁶⁴ Ibidem

²⁶⁵ <https://uil.unesco.org/fr/apprendre-au-long-vie/reconnaissance-validation-accreditation/valider-lapprentissage-non-formel> [consulté le 03/08/2020]

²⁶⁶ https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_fr.pdf [consulté le 03/08/2020] p. 80

*L'apprentissage tout au long de la vie couvre toute la gamme des possibilités d'apprentissage, depuis les services dispensés dans la petite enfance à l'université en passant par le cursus général et les formations complémentaires. Au-delà de l'éducation formelle, il s'étend aux apprentissages non formels et informels pour des citoyens adolescents ou adultes qui n'ont pas été scolarisés. Depuis peu, en plus des systèmes classiques de certification qui entérinent surtout les acquis de l'enseignement formel, plusieurs États membres ont adopté des mécanismes de reconnaissance, de validation et d'accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et informel. Ils font de nombreux émules*²⁶⁷.

*Dans bien des sociétés, les dispositifs de certification privilégient toujours l'apprentissage formel au sein d'établissements éducatifs. Ce qui explique qu'une grande partie des acquis ne soient jamais reconnus officiellement. [...] D'où un immense gâchis de talents et de ressources humaines pour la société. Les acquis de l'apprentissage que les jeunes et les adultes accumulent tout au long de leur vie dans des cadres non formels et informels doivent donc devenir visibles afin d'être évalués et certifiés*²⁶⁸.

On parle alors d'équivalence :

*L'équivalence renvoie à un statut de valeur équivalente. Le terme sert habituellement à reconnaître au niveau de compétences qu'un apprenant a obtenu en dehors du système formel d'éducation et de formation une valeur égale à celui des compétences acquises au sein de ce système formel d'éducation et de formation*²⁶⁹.

*Nous avons tous les jours des occasions d'apprendre. Au de-là de la salle de classe, nous pouvons acquérir dans notre vie quotidienne, que ce soit au travail, à la maison ou pendant nos loisirs, les connaissances, aptitudes et compétences les plus précieuses. L'apprentissage tout au long de la vie est un instrument essentiel de développement personnel: le reconnaître permet de valoriser les acquis des personnes et leurs apports potentiels à la société. Pourtant les formes traditionnelles d'enseignement conservent leur primauté, l'apprentissage non formel et informel restant souvent ignoré et sous-estimé*²⁷⁰.

Dans le préambule du rapport de l'UNESCO de 1972, E. Faure, ancien président du Conseil, ancien ministre de l'Éducation nationale, soulignait l'importance de la reconnaissance de l'apprentissage hors du temps scolaire : *L'école ne doit pas être séparée de la vie*²⁷¹.

*Les dispositifs de validation devraient permettre à l'individu d'acquérir une qualification (ou une qualification partielle) et/ou d'assurer la visibilité (pour lui-même tout comme pour autrui) de ses savoirs, aptitudes et compétences*²⁷².

En empruntant des caractéristiques des uns ou des autres les mondes du formel, du non formel et de l'informel sont présents ou en complémentarité, et ce tout au long de la vie et à tout âge.

²⁶⁷ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_fre [consulté le 03/08/2020] p. 1

²⁶⁸ Ibidem, p. 3

²⁶⁹ Ibidem, p. 9

²⁷⁰ https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_fr.pdf [consulté le 03/08/2020] p. 6

²⁷¹ E. Faure, *op. cit.*, p. XXXIII

²⁷² https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_fr.pdf [consulté le 03/08/2020] p. 24

II.3. Les facteurs d'apprentissage :

Tout apprentissage est tributaire d'un certain nombre de facteurs.

Pour apprendre, de nombreux paramètres entrent en ligne de compte et interagissent.

*Rien n'est simple ni immédiatement accessible dans l'apprendre. L'appropriation d'un savoir ne se réalise pas de façon automatique. [...] L'apprendre, irréductible à un seul modèle, implique des mécanismes multiples*²⁷³.

*Pour parvenir à un apprentissage, il n'existe ni « voie royale » ni chemin unique*²⁷⁴.

*La rencontre entre un apprenant et un savoir ne va pas de soi. De multiples ingrédients sont indispensables, ils doivent se trouver en synergie*²⁷⁵.

Apprendre est un acte individuel. Chaque être étant unique, sa façon d'apprendre sera singulière. Il n'y a donc pas de constante universelle pour apprendre, pas de remède miracle.

*Il n'y a pas de mécanique universelle en matière d'apprentissage*²⁷⁶. *Apprendre est un processus éminemment complexe, non réductible à une seule recette*²⁷⁷.

L'individu apprend seul. *Nul ne peut apprendre à la place d'autrui*²⁷⁸. Personne ne peut le faire à sa place, même s'il doit se confronter à d'autres apprenants au cours de l'apprentissage. La dimension sociale est alors présente. Mais, les méthodes employées seront différentes pour chacun, les raisons, les motivations, les mécanismes de « l'apprendre » mis en jeu ne seront pas les mêmes d'une personne à une autre, selon que l'apprentissage s'inscrit ou non dans un désir, une volonté, un choix, un projet (en vue d'améliorer ses connaissances, ses compétences, de changer de comportement face à un nouveau savoir, de provoquer un intérêt pour quelque chose de différent, de découvrir...). À chaque étape de la vie, les différences dans la façon d'apprendre, les raisons d'apprendre seront sensibles pour un même individu et d'un individu à un autre.

La participation dans l'apprentissage serait favorable à « l'apprendre ». Ainsi Abraham Pain a souligné l'importance de cette participation corrélée avec un projet, un dessein, une intention... : *la seule transmission des informations s'avère insuffisante si elle ne s'inscrit pas dans le projet des personnes*²⁷⁹.

²⁷³ André Giordan, *op. cit.*, p. 42

²⁷⁴ Ibidem, p. 85

²⁷⁵ Ibidem, p. 44

²⁷⁶ Philippe Meirieu, *C'est quoi apprendre ? Les grands entretiens d'Émile*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube, 2015, p. 38

²⁷⁷ https://www.hepfr.ch/sites/default/files/profile_publications_other/gymnasium_helveticum_2.pdf [consulté le 31/08/2020]

²⁷⁸ Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p. 17

²⁷⁹ Gilles Brougère, « Vie quotidienne et apprentissages », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et al., dir., *op. cit.*, p.25

Tous les individus ont une personnalité singulière et des motifs pour apprendre qui les animent de façon particulière.

Mais certains facteurs peuvent interférer ou sont susceptibles d'interférer sur l'apprentissage, sur l'activité du cerveau, chacun à leur niveau, seuls, les uns avec les autres ou entre eux. Ils peuvent susciter l'envie d'apprendre (désir), dynamiser cette envie, la freiner ou l'anéantir (stress, échecs...), la faire échouer. Jean Caston met en évidence les plus significatifs :

Parmi les nombreux facteurs qui interfèrent avec l'apprentissage, l'attention, la motivation et les émotions sont sans doute les plus importants ²⁸⁰.

Essayer de répondre à la question « Comment apprend-on ? » est chose complexe. Réunir les ingrédients nécessaires à « l'apprendre » est difficile à gérer.

La littérature est abondante à ce sujet.

Selon Stanislas Dehaene, psychologue cognitiviste et neuroscientifique, le désir d'apprendre serait un *besoin fondamental* de l'espèce humaine :

Dans notre espèce, le désir d'apprendre est un besoin fondamental, comparable à celui de manger ou de boire. Il joue un rôle fondamental dans la motivation ²⁸¹.

Apprendre nécessite patience, engagement et persévérance. Apprendre prend inévitablement du temps. Apprendre nécessite également une action, une dynamique, que nous allons essayer de cerner dans toutes ses composantes, en suivant Jean Caston : l'attention, la motivation et les émotions... c'est-à-dire, les facteurs entrant en compte dans l'apprentissage, ainsi que certaines difficultés, certains blocages qui peuvent se rencontrer au cours de l'apprentissage, au moment où le sujet est face à « l'apprendre ».

II.3.1. L'attention :

Pour être efficient tout apprentissage sollicite l'attention ; une attention plus ou moins soutenue. Mais, qu'est-ce que l'attention ?

L'attention est un niveau de vigilance particulier ²⁸².

L'attention c'est le mécanisme cérébrale qui permet de sélectionner une information et de la traiter. Il existe plusieurs modèles de compréhension de ces mécanismes. Le plus utilisé définit trois réseaux attentionnels : le premier est le réseau d'alerte. Il est activé lorsque l'attention est captée par un stimulus extérieur.[...] C'est la forme primitive de l'attention. Le deuxième c'est le réseau d'orientation. Il permet de traiter certaines informations, parmi plusieurs, en excluant les autres.[...] Le troisième c'est le contrôle exécutif. Il permet, lorsque plusieurs tâches sont en concurrence, de planifier et de prendre des décisions. [...]

²⁸⁰ Jean Caston, *op.cit.*, p. 65. (cf : les facteurs interférant avec l'apprentissage rapportés dans l'ouvrage de Jean Caston, chapitre III : « Quels sont les facteurs qui influencent l'apprentissage ? » p. 65-110)

²⁸¹ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 31

²⁸² Jean Caston, *op.cit.*, p. 65

*C'est une activité intense qui réclame beaucoup d'effort. [...] L'attention est donc un processus aussi complexe qu'essentiel*²⁸³, nous dit le chercheur Stanislas Dehaene.

Être vigilant c'est être attentif, être en éveil, à l'écoute, concentré, ne pas être distrait, ne pas se disperser, avoir l'esprit disponible. La vigilance c'est, selon l'Encyclopædia Universalis,²⁸⁴ « *l'aptitude du cerveau à répondre activement aux situations inopinées, en rapport avec la capacité d'attention dont le sujet est capable* ». Elle entraînerait une activité cérébrale plus importante et serait un outil nécessaire pour un meilleur rendement, une plus grande efficacité dans l'apprentissage, par exemple : *la vigilance se traduit au niveau comportemental par une amélioration de l'efficacité de l'activité*²⁸⁵.

Certains moments ou certaines heures de la journée induisant des variations dans la vigilance - et, par conséquent, dans la performance - seraient plus favorables, plus propices, à une activité plus productive (manuelle ou intellectuelle). L'attention peut donc varier au cours de la journée.

*Il existe des variations notables de la vigilance avec le déroulement de la journée. [...] L'empan mnésique a son maximum en fin de matinée et décroît ensuite jusqu'au soir*²⁸⁶.

Certains éléments, agissant sur le niveau de vigilance, pourraient concourir à un apprentissage ou le contrecarrer. Les sujets apprenants seraient plus efficaces sous l'effet de stimulations particulières qui éveilleraient le cerveau. Ils seraient moins performants, dans toute tâche d'apprentissage impactée par des causes, des phénomènes, internes et/ou externes perturbants.

*De très nombreux facteurs sont susceptibles de modifier l'activité du cerveau et, par conséquent, les niveaux de vigilance. Ces facteurs proviennent de l'environnement (ce sont essentiellement des influences sensorielles) ainsi que de l'organisme lui-même. Des stimulations sensorielles de toute nature, visuelles, auditives, tactiles, olfactives, peuvent engendrer l'éveil*²⁸⁷. *Ainsi, selon les conditions de l'environnement et de l'état de l'organisme, les niveaux de vigilance subissent des modifications*²⁸⁸.

En dehors de toute pathologie, de nombreux facteurs peuvent exercer un effet sur la vigilance, l'influencer favorablement ou non : la santé physique ou mentale, une bonne hygiène de vie (le sommeil, l'alimentation...)... sont les besoins essentiels du cerveau pour lui permettre d'être attentif, de capter les informations nécessaires pour apprendre convenablement.

Une sollicitation du dehors qui envahirait l'esprit, abaisserait la capacité réceptive, amoindrirait l'attention, la parasiterait, ou une perturbation interne due à un ou des facteurs gênants seraient susceptibles de déstabiliser le sujet apprenant et le détournerait de l'apprentissage.

Le niveau de vigilance est affecté par un certain nombre d'agents externes ou internes qui ont un effet activateur ou dépresseur : bruit, privation de sommeil, alcool, drogues. Leurs

²⁸³ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1878713/les-apports-de-stanislas-dehaene-les-4-piliers-de-lapprentissage [consulté le 19/12/2020]

²⁸⁴ Didier Lavergne, « vigilance », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 19 décembre 2020. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/vigilance/> [consulté le 19/12/2020]

²⁸⁵ Jean-François Richard, *L'attention*, Paris, PUF, 1980, p. 21

²⁸⁶ Ibidem, p.22

²⁸⁷ Jean Caston, *op.cit.*, p. 71

²⁸⁸ Ibidem, p. 74

*effets sont souvent complexes*²⁸⁹. *Il apparaît ainsi que l'alcool a un double effet, activateur puis déprimeur en fonction du taux dans le sang*²⁹⁰.

L'attention correspond à un éveil cérébral constant, régulier, parfois intense. Le cerveau doit se concentrer, se focaliser sur l'objet d'apprentissage, sur la tâche à accomplir ; il s'agit de fixer son esprit sur ... C'est, selon le Robert, *la concentration de l'activité mentale sur un objet*²⁹¹.

*Le Littré définit l'attention comme « l'action de fixer l'esprit sur... », alors que le Larousse en fait la « concentration volontaire de l'esprit sur un objet déterminé ». Dans les deux cas, il s'agit bien d'une action de l'esprit, d'une activité mentale, et non d'une simple capture passive, mais seul le Larousse lui confère un aspect volontaire*²⁹².

L'attention permet de repérer, de remarquer, de saisir des points signifiants, pour une meilleure approche, une meilleure compréhension en se dirigeant vers des éléments importants, utiles, des informations nécessaires, essentielles. Un manque d'attention serait susceptible d'entraver, de gêner, d'empêcher l'apprentissage et/ou de détériorer la performance avec des effets complexes. Au XVII^e siècle, *Descartes note qu'une idée apparaît plus claire et distincte quand l'attention se dirige vers elle. [...] Des chercheurs ont démontré que la motivation augmente l'attention, alors que des tâches longues et ennuyeuses la diminuent*²⁹³. Selon W. James, psychologue américain, les effets de l'attention sont de nous faire *mieux percevoir, concevoir, distinguer, nous rappeler*²⁹⁴.

L'attention est un fait individuel et chaque sujet réagira de façon unique, originale, en fonction de facteurs externes liés à l'environnement et de facteurs internes, personnels. Elle est déterminée par une somme et/ou une interaction de facteurs différents d'un individu à l'autre et pour un même individu, selon les circonstances de l'apprentissage. Il y aurait une interaction entre le corps et l'esprit, une attention particulière serait nécessaire à un apprentissage spécifique.

Mais, des difficultés d'attention interviendraient avec l'avancée en âge et suivant les individus :

*Quant au déclin de l'attention avec le vieillissement, il est en général assez tardif, après soixante-dix ou soixante-quinze ans, et il est très variable selon l'individu, son niveau d'éducation et ses capacités acquises de maîtrise attentionnelle. Le ralentissement général lié au vieillissement peut perturber les mécanismes attentionnels*²⁹⁵.

II.3.2. La motivation :

Qu'est-ce que la motivation ?

Le terme de motivation ne s'est diffusé qu'à partir de la première moitié du XX^e siècle.

²⁸⁹ Jean-François Richard, *op.cit.*, p. 31

²⁹⁰ Ibidem, p. 33

²⁹¹ Le Robert Collège, *op. cit.*

²⁹² Jean-Paul Mialet, *L'attention*, PUF, collection Que-sais-je ? 1^{ère} édition 1999, p. 14

²⁹³ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/attention/1-aperçu-historique/> [consulté le 18/12/2020]

²⁹⁴ Jean-Paul Mialet, *op.cit.*, p. 14

²⁹⁵ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/attention/6-developpement-de-l-attention-au-cours-de-la-vie/> [consulté le 18/12/2020]

*La motivation représente l'une des plus grandes énigmes du comportement humain*²⁹⁶.

Selon le Petit Larousse Illustré ²⁹⁷, c'est :

- *un ensemble de motifs qui expliquent un acte*
- *un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement*

Selon le dictionnaire étymologique (Picoche, 2002, Le Petit Robert, 1979), le terme motivation dérive du latin movere qui, au XIe siècle, prend le sens de « mouvoir », « se mouvoir ». Il donne motus, soit « mouvement ». Celui-ci donnera motivus, « motif » ou « mobile », c'est-à-dire « ce qui met en mouvement ». [...] Le XIXe et le XXe siècle inventeront motivation, autrement dit, dans son acception psychologique, « l'action des forces (conscientes et inconscientes) qui déterminent le comportement » ²⁹⁸.

Étymologiquement, le terme « motivation » vient du verbe latin moveo, qui veut dire mouvoir, bouger ²⁹⁹.

Il y a une idée de mouvement, d'énergie, d'impulsion, à partir d'un mobile, d'une raison particulière d'agir et vers un but. C'est ce mouvement que l'on cherchera à expliquer.

Si la motivation cherche à établir la cause du comportement, c'est avant tout pour rendre compréhensible la nature de ce mouvement qui le dynamise ³⁰⁰.

C'est un concept vague et complexe, multifactoriel. C'est une dynamique, un ressort, une mise en mouvement, une prise de décision (consciente ou non), qui provoquent un comportement, une action, vers un but. Les ressources de l'apprenant sont mobilisées et les raisons de s'impliquer dans un apprentissage sont multiples.

Si le terme « motivation » s'emploie bien au singulier, il s'agit avant tout d'une conception multiple et plurielle ³⁰¹.

Il est vain, admet-on aujourd'hui, de rechercher une clé ultime des motivations. Car, chaque activité complexe (étude, sport, travail...) combine une multitude de motifs qui s'enchevêtrent ³⁰².

Les variables qui permettent de comprendre l'origine de la motivation sont non seulement innombrables mais peuvent aussi être internes (comme les attributions ou les traitements automatiques de certaines informations) ou externes (comme une récompense) ³⁰³.

²⁹⁶ Héloïse Lhéréty, « Avant-propos » in *La motivation, op. cit.*, p. 5

²⁹⁷ Le Petit Larousse Illustré, *op. cit.*

²⁹⁸ Salvatore Maugeri, « Motivation et travail », in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Philippe Carré et Fabien Fenouillet dir., Dunod, 2009, p. 190

²⁹⁹ Fabien Fenouillet, « Introduction à la première édition », in *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition 2016, 1^{ère} édition 2012, p. 9

³⁰⁰ Ibidem

³⁰¹ Fabien Fenouillet, *Les théories de la motivation, op. cit.*, p. 291

³⁰² Jean-François Dortier, « Peut-on motiver autrui ? », in *La motivation, op. cit.*, p. 34

³⁰³ Fabien Fenouillet, « Introduction à la première édition », in *Les théories de la motivation, op. cit.*, p.11

Des définitions - parfois divergentes - ont été proposées par différents auteurs. Elles mettent l'accent sur ce dynamisme, sur ces forces (internes et/ou externes) qui poussent à agir et qui peuvent être fonction du contexte et/ou du vécu de chacun, avec des effets variables suivant les individus.

Selon Foulquié ³⁰⁴, c'est « *l'action des forces qui déterminent la conduite* ».

Selon Durandin, cité par Foulquié ³⁰⁵, « *On appelle motivation ce qui met un être vivant en mouvement ou, en d'autres termes, ce qui le fait agir* ».

Françoise Raynal et Alain Rieunier soulignent : « *Être motivé c'est avoir envie de...* »³⁰⁶

A-t-on toujours envie d'apprendre ? Est-on toujours motivé pour apprendre ? Qu'est-ce qui motive l'apprenant pour tel ou tel apprentissage et le pousse à agir ? Comment et pourquoi se met-il en « mouvement » ? Comment essaie-t-il d'atteindre le ou les but(s) qu'il s'est fixé(s) ? Comment tente-t-il de réaliser ses projets ? Qu'est-ce qui sous-tend son action, guide et dirige son comportement dans un domaine précis, dans une situation particulière ?

Fabien Fenouillet décrit ainsi la motivation qui peut avoir des formes différentes :

*Comprendre la motivation, c'est comprendre pourquoi un individu agit alors que rien ni personne ne l'y contraignent. C'est approcher cette grande énigme du comportement humain : pourquoi un individu veut faire quelque chose et persiste dans cet effort ?*³⁰⁷

*La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action*³⁰⁸.

*La motivation a l'ambition, pour le dire rapidement, d'expliquer le dynamisme du comportement humain, le « pourquoi » de nos actions*³⁰⁹.

*En l'absence de contraintes, la motivation est donc cette explication qui éclaire la cause de l'action d'un individu. Autrement dit, pour beaucoup, la motivation est cette cause qui explique le comportement humain*³¹⁰.

Au fil du temps, de nombreuses théories, parfois rivales, contradictoires ou opposées, ont été élaborées pour tenter d'expliquer la motivation et ses mécanismes complexes. Jean-François Dortier parle de « *cacophonie théorique* »³¹¹.

³⁰⁴ Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, PUF, 1962

³⁰⁵ Ibidem

³⁰⁶ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 336

³⁰⁷ Fabien Fenouillet, « D'où vient la motivation ? », in *La motivation, op. cit.*, p. 23

³⁰⁸ Fabien Fenouillet, « Les multiples facettes de la motivation », in *Mémoire, langages et apprentissage*, Gérard Toupiol dir., *op. cit.*, p. 141

³⁰⁹ Ibidem, p. 133

³¹⁰ Fabien Fenouillet, « Introduction à la première édition », in *Les théories de la motivation, op. cit.*, p. 3

³¹¹ Jean-François Dortier, « Motivation, la liste de nos envies », in *La motivation, op. cit.*, p. 18. (En ce qui concerne les différentes motivations élaborées au fil du temps, se référer p. 10 à 17)

Fabien Fenouillet a recensé cent et une théories de la motivation ³¹². Mais il note, en 2016, *qu'il est actuellement difficile d'avoir un recensement exhaustif de l'ensemble des théories motivationnelles tant cet univers théorique est vaste et toujours effervescent* ³¹³.

Plusieurs motivations ayant des origines différentes ou des mobiles divers - parfois difficiles à définir - peuvent s'associer, ou non, entre elles. Elles agissent alors ensemble ou séparément.

Les motivations humaines sont multiples et diverses. [...] Elles s'imbriquent et se combinent entre elles dans la plupart de nos activités ³¹⁴. [...] *Si les motivations se combinent entre elles, il leur arrive aussi de se dissocier et d'entrer en conflit* ³¹⁵.

Vouloir essayer d'expliquer un ou des comportement(s) et les motifs de ce ou ces comportements a interrogé les chercheurs, depuis le behaviorisme jusqu'à la période actuelle, afin de comprendre le pourquoi de nos décisions et de nos actions ; notre implication dans une tâche donnée (important champ de recherche).

Les premières théories étaient basées sur des principes comportementalistes (Pavlov, Skinner). *Selon cette vision, le comportement humain est formé et contrôlé par les stimuli environnementaux de manière automatique et mécanique* ³¹⁶.

Mais, selon Philippe Carré, *les expériences de conditionnement, classique puis opérant, ont donné de la motivation une image réductrice et caricaturale* ³¹⁷.

L'être humain ne serait pas un simple exécutant mais agirait, serait acteur de son propre comportement. Derrière tout acte motivé, il y aurait une intention initiale de la part de l'apprenant. *Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience* ³¹⁸.

Jean-François Marmion rapporte une pyramide proposée par le psychologue Abraham Maslow, en 1943, aux États-Unis. Elle correspond à des niveaux de motivations divisés en degrés, suivant des besoins. Apprendre se ferait en fonction de certains besoins à des moments plus précis de la vie des individus. On y rencontre successivement : *les besoins primaires* (se nourrir, se chauffer, dormir), *le besoin de sécurité* pour se protéger (besoin corporel, familial, social, de domicile), *le besoin d'intégration sociale, les besoins liés à l'estime* (confiance en soi), *besoin d'épanouissement personnel, et le besoin d'autoréalisation : devenir pleinement soi-même*. Le besoin d'accomplissement et de satisfaction personnelle se trouve donc au sommet de la pyramide de Maslow.

³¹² Fabien Fenouillet, *Les Théories de la motivation, op. cit.*, p.65

³¹³ Fabien Fenouillet, « Introduction à la deuxième édition », in *Les théories de la motivation, op. cit.*, p.1

³¹⁴ Jean-François Dortier, « Motivation, la liste de nos envies », in *La motivation, op. cit.*, p. 18-19

³¹⁵ Ibidem, p. 20

³¹⁶ Albert Bandura, « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique », in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Philippe Carré et al., dir., *op. cit.*, p. 17

³¹⁷ Philippe Carré, « De la motivation au registre conatif », in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Philippe Carré et al., dir., *op. cit.*, p. 5

³¹⁸ Albert Bandura, « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique », in *Traité de psychologie de la motivation, Théories et pratiques*, Philippe Carré et al., dir., *op. cit.*, p. 20

Cette pyramide superpose différents niveaux de motivations supposées présentes chez chaque être humain ³¹⁹.

Cette pyramide est *aujourd'hui largement contestée* à cause de sa *vision simplificatrice du fonctionnement de la motivation* ³²⁰.

Il est important de comprendre ce qui motive tel ou tel individu à entrer dans un apprentissage quel qu'il soit, tout au long de sa vie, ce qui le pousse ou l'a poussé vers « *l'apprendre* », pourquoi il agit, les sources de sa conduite et les motifs de son comportement.

La recherche dans ce domaine est très féconde, très prolifique :

Au départ, apprendre procède d'une intention, d'un projet – même implicite – motivé par un besoin, un désir, un manque ³²¹.

Les théories modernes de la motivation ne considèrent plus la motivation comme un simple état (comme peut l'être un besoin ou un intérêt) mais aussi comme un processus qui passe par différentes étapes jusqu'au résultat que vise l'individu ³²².

On apprend d'abord pour soi-même, pour se saisir mieux, pour se fortifier, pour s'élargir, pour prendre distance avec soi-même – motivation capitale ³²³, nous dit Marcel Gauchet, philosophe et historien.

Les enseignants, les formateurs, ainsi que tout apprenant, savent qu'il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important dans ce travail. Sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage, mais, sans apprentissage, il ne peut y avoir de motivation non plus ³²⁴.

Il n'y a pas d'apprentissage sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important du sujet ³²⁵.

L'envie, le désir, le besoin, un manque, une lacune à combler... ont une place essentielle dans tout apprentissage et à tout âge, pour donner ou redonner le goût d'apprendre. Ce sont des conditions qui facilitent « *l'apprendre* », aident à restituer le savoir et permettent de réutiliser ce qui a été appris. Les motifs qui animent tel ou tel apprenant sont différents et personnels mais nécessaires - voire indispensables - pour aller de l'avant, s'impliquer et être efficaces. L'engagement dans la tâche aide à apprendre et inversement : *le non-engagement augmente le*

³¹⁹ Jean-François Marmion, « La pyramide des besoins », in *La motivation, op. cit.*, p. 21

³²⁰ Philippe Carré, « De la motivation au registre conatif », in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Philippe Carré et al., dir., *op. cit.*, p. 5

³²¹ André Giordan, *op. cit.*, p. 89

³²² Fabien Fenouillet, « D'où vient la motivation ? » in *La motivation, op. cit.*, p. 28

³²³ Philippe Meirieu et col., *Le plaisir d'apprendre, op. cit.*, p.121

³²⁴ Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 17

³²⁵ Étienne Bourgeois, « La motivation à apprendre », in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 236

risque d'échec et l'échec contribue évidemment en retour au désengagement. [...] C'est la spirale infernale du couple échec-démotivation ³²⁶.

Pas d'apprentissage sans engagement de l'apprenant dans la tâche. L'apprentissage est un véritable travail et, comme tel, exige la mobilisation de ressources personnelles–cognitives, affectives, comportementales – importantes, une mobilisation qui requiert à son tour dès le départ une forte implication du sujet dans son apprentissage ³²⁷.

La motivation personnelle joue un rôle essentiel dans un apprentissage de qualité. Elle est naturelle et doit être encouragée. [...] Une des clés de la motivation dans un apprentissage est justement de donner une place primordiale au sens que l'on donne à ce qui est appris ³²⁸.

Selon Étienne Bourgeois, *les ressorts de la motivation ne se trouvent ni dans l'environnement d'apprentissage, ni dans l'individu, mais bien dans l'interaction des deux, c'est-à-dire dans les représentations que se fait l'individu de lui-même et du contexte social* ³²⁹.

Selon la conception interactionniste des motivations, *l'origine de la « motivation » n'est ni uniquement externe, ni uniquement interne. La motivation naît de la rencontre du sujet et de l'objet qui tous deux ont des caractéristiques interagissant les uns sur les autres* ³³⁰.

Les facteurs qui entrent ainsi en jeu vont se modifier selon le contexte d'apprentissage (facteurs externes : contexte familial, scolaire, professionnel, de loisir, associatif, culturel, entre pairs...) et l'âge des apprenants (facteurs relatifs à la personne elle-même, propre au sujet : la jeunesse, l'âge adulte, la vieillesse...). La motivation externe peut servir de déclencheur de l'apprentissage (rencontres, travail, opportunités...). La motivation interne, plus solide, dépendant des désirs des apprenants, est liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité de la découverte. L'apprenant perçoit l'utilité de l'activité qu'il a décidé d'entreprendre. Il peut la percevoir à long terme : l'espérance pratique d'utiliser une langue étrangère, maintenant et plus tard, par exemple.

Chacun apprend plus ou moins bien, plus ou moins vite, suivant l'intérêt qu'il porte à l'apprentissage ou selon les besoins qu'il aura d'utiliser cet apprentissage à un moment donné, dans un avenir plus ou moins proche. Le fait d'apprendre nécessitera, demandera, une activité plus ou moins importante de la part de l'apprenant suivant son motif d'implication dans la tâche. Les conséquences, les effets et les résultats en dépendront donc. La motivation est un facteur important, un indicateur de réussite, de succès, une dynamique qui va aider l'apprenant à s'impliquer dans son apprentissage sans perdre de vue l'enjeu qu'il s'est souvent fixé par avance : un but à atteindre qui lui permettra de se projeter vers un futur plus ou moins proche, mais pensé comme accessible avec l'envie d'atteindre ce but.

Il faut distinguer la **motivation intrinsèque** (qui est intérieure au sujet apprenant, qui lui appartient, correspondant à un souhait, une volonté de satisfaire un désir individuel : par exemple, apprendre quelque chose de nouveau, pour le plaisir d'apprendre, pour une satisfaction personnelle...) de la **motivation extrinsèque** (qui est extérieure au sujet, qui vient du dehors :

³²⁶ Étienne Bourgeois et Benoît Galand, Introduction. « La question de la motivation à apprendre », in *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand et Étienne Bourgeois dir., Paris, PUF, 2006, p. 12

³²⁷ Ibidem

³²⁸ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 304

³²⁹ Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op. cit.*, p. 18

³³⁰ Alex Mucchielli, *op. cit.*, p. 21

par exemple, chercher à atteindre un but, apprendre pour avoir une récompense, pour obtenir un diplôme, ou pour éviter une punition...). La part de chacune de ces motivations est variable :

D'après le neuropsychologue Stanislas Dehaene, le neuromédiateur dopamine jouerait un rôle clé dans la motivation. Il est libéré pendant le processus d'apprentissage, en attente d'une « récompense » (la fierté de réussir, une bonne note, des félicitations) ³³¹.

Les systèmes éducatifs traditionnels favorisent la motivation extrinsèque,[...] et pourtant, une grande partie de l'apprentissage dépend de la motivation intrinsèque et non de facteurs extérieurs ³³².

L'intensité de l'une ou l'autre de ces motivations, ou des deux combinées (intrinsèque et extrinsèque), guidera l'action, la trajectoire, donnera une direction, une énergie et un sens au comportement de l'individu. Ces deux motivations peuvent être interdépendantes, liées l'une à l'autre, corrélées ou non :

La motivation intrinsèque (consistant à faire une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci) et la motivation extrinsèque (consistant à faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action) ³³³.

La théorie de l'autodétermination (TAD) d'Edward Deci et Richard Ryan souligne qu'on agit pour une chose avec d'autant plus d'intérêt que cette action est autodéterminée, c'est-à-dire qu'elle vient de soi et non de sollicitations extérieures. Autrement dit, une personne sera d'autant plus impliquée qu'elle aura décidé d'elle-même de s'engager dans une activité. La distinction entre motivation intrinsèque (ou interne) et motivation extrinsèque (buts dérivés) est un autre aspect important de cette théorie. Ainsi, dans le travail scolaire, il n'est pas de plus motivé qu'un élève qui s'intéresse à une matière en soi et pour soi et non pas pour des motifs autres (une récompense ou la peur de l'échec) ³³⁴.

La motivation constitue un processus dynamique fondé sur l'action réciproque entre l'environnement et soi-même. Il y aura interaction entre ces deux composantes, au fil du temps. Ces deux facteurs alimentent l'intention, la prise de décision, la conduite et l'action qui en découlent. L'engagement du sujet apprenant dans la tâche sera fonction de cette interaction et pourra évoluer selon l'histoire de vie de chacun. Il faut jouer sur tous les paramètres que recouvre la notion de motivation.

Le degré de motivation d'un apprenant à s'engager dans une tâche d'apprentissage dépend avant tout d'un certain nombre de représentations mentales que l'apprenant s'est

³³¹ Marc Olano, « Les grands piliers de l'apprentissage », in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on ? op.cit.*, p. 35

³³² https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page79 [consulté le 15/09/2020] p. 77

³³³ Robert J. Vallerand, Noémie Carbonneau et Marc-André K. Lafrenière, « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives », in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Philippe Carré et al., dir., *op.cit.*, p. 59

³³⁴ Michel Grangeat, « Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe », in *Éduquer et Former*, Martine Fournier dir., *op. cit.*, p. 140

construites dans la situation d'apprentissage : représentations de lui-même, de la tâche et de la situation. On les appellera « représentations motivationnelles »³³⁵.

D'autres variables entrent en ligne de compte. La plupart des conceptions actuelles de la motivation partagent l'idée que la croyance qu'a une personne en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances, autrement dit que la **confiance en soi** et en ses capacités personnelles est un facteur clé de la dynamique motivationnelle des individus. Il faut, certes, avoir un but et se sentir capable de pouvoir l'atteindre, en sachant que l'on a des ressources suffisantes pour y arriver, que l'on a les compétences requises pour mener à bien l'apprentissage, mais, il ne faut pas se surestimer. Il faut connaître ses limites et ne pas vouloir essayer de les dépasser. Il faut se fixer des objectifs accessibles, ne pas se lancer des défis impossibles à surmonter. Acquérir de nouvelles compétences à sa portée renforcera l'estime de soi, donnera un sentiment de réussite non négligeable qui permettra de se sentir plus fort et encouragera l'apprenant vers le désir de progresser, le motivera à poursuivre son apprentissage.

Il ne suffit pas de savoir ce que l'on veut faire pour être motivé, il faut également s'estimer capable de le faire ³³⁶.

La ou les sources de la ou des motivations à apprendre varient suivant les courants de recherche.

Saint Augustin affirmait l'existence d'une libido sciendi (désir d'apprendre)³³⁷.

Dans les années soixante, le philosophe Carl Rogers et les pédagogues des courants humanistes ont estimé que la véritable source de motivation résidait dans les besoins intrinsèques de l'individu. Pour ce courant de pensée, la libido sciendi procède du besoin de s'épanouir ³³⁸.

A partir du début du XXI^{ème} siècle, il y a eu un changement de paradigme, en ce qui concerne la motivation, une remise en question de cette notion. Les recherches se sont alors multipliées, de nouveaux systèmes sont apparus, se sont développés dans de nouvelles directions, vers d'autres pistes afin de faire avancer la compréhension des processus mis en jeu qui sous-tendent la motivation. Les théories de la motivation ont changé au fil du temps et ne se conçoivent plus de la même façon. Elles correspondraient davantage à rechercher à atteindre un but précis, un objectif, à partir d'un choix, vers un épanouissement personnel.

Les théories modernes de la motivation ne considèrent plus la motivation comme un simple état (comme peut l'être un besoin ou un intérêt) mais aussi comme un processus qui passe par différentes étapes jusqu'au résultat que vise l'individu ³³⁹.

En ce qui concerne la personne âgée : *lorsqu'elle apprend c'est qu'elle est motivée pour le faire, elle cherche à s'enrichir, et même parfois s'impose de réfléchir aux implications de ces nouveaux*

³³⁵ Étienne Bourgeois, « La motivation à apprendre », in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., op.cit., p. 239

³³⁶ Fabien Fenouillet, « D'où vient la motivation ? », in *La motivation*, op. cit., p. 27

³³⁷ « Théories de la motivation et apprentissages », in *La motivation*, op. cit., p. 39

³³⁸ André Giordan, op. cit., p. 98

³³⁹ Fabien Fenouillet, « D'où vient la motivation ? », in *La motivation*, op. cit., p. 28

*apprentissages, à les intégrer à ses connaissances anciennes, c'est dire que ses motivations sont grandes. L'effort n'est pas imposé, il est volontairement consenti et accepté*³⁴⁰.

Les aînés très impliqués, motivés et ayant envie d'apprendre sont stimulés. Ainsi, ils peuvent utiliser leurs capacités le plus longtemps possible. Ils ont souvent un but et savent pourquoi ils apprennent, ce qui les a poussés vers tel ou tel apprentissage qui a un sens bien défini, bien précis pour eux. La dimension intentionnelle est importante et la finalité n'est plus forcément la même. Il faut faire preuve de ténacité, de persévérance, s'impliquer activement, mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage personnelles et essayer de les adapter - souvent avec enthousiasme - aux buts recherchés. Les aînés savent pourquoi ils sont là et ils savent que ce qu'ils veulent apprendre a un intérêt particulier pour eux. C'est un besoin d'apprendre et de se sentir heureux de le faire, parce que c'est un choix de la part de ces apprenants.

*Être motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait, et c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves, bien des risques, parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné*³⁴¹.

*Une personne sera d'autant plus impliquée qu'elle aura décidé d'elle-même de s'engager dans une activité*³⁴².

L'apprenant a donc lui-même un rôle non négligeable, primordial, dans tout apprentissage, son environnement également. Un apprentissage en groupe composé d'individus ayant les mêmes aspirations est stimulant pour l'apprenant ainsi que pour les autres personnes du groupe. Cette stimulation sans rivalité, encourage l'apprentissage.

*Les modèles, les exemples, les sollicitations, les encouragements, le soutien social ou la concurrence que l'on trouve dans un groupe qui partage les mêmes activités que vous sont un puissant moteur de la motivation*³⁴³.

II.3.3. Les émotions :

La charge émotionnelle est également un facteur important dans l'activation du cerveau.

Les émotions positives et/ou négatives s'invitent dans les apprentissages et interfèrent sur la motivation des apprenants : *plaisir, espoir, fierté, soulagement, anxiété, colère, ennui, honte ou désespoir, autant d'émotions à l'ouvrage dans les apprentissages*³⁴⁴.

³⁴⁰ Jean-Pierre Rossi, *op.cit.*, p. 146

³⁴¹ Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 146

³⁴² Michel Grangeat, « Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe » in *Éduquer et former*, Martine Fournier dir. *op. cit.*, p. 140

³⁴³ Jean-François Dortier, « Peut-on motiver autrui ? », in *La motivation, op. cit.*, p. 35

³⁴⁴ Sophie Govaerts, Jacques Grégoire, « Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire », in *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand et al., dir., *op. cit.*, p. 99

L'on n'apprend que ce qui nous touche ou nous accroche. Tous les jours, on peut noter, même à titre personnel, l'importance de l'émotion, du désir, de l'engagement, de l'imaginaire dans l'acte d'apprendre ³⁴⁵.

Chacun apprend avec ses motivations, son style, sa personnalité et, pour tout dire, avec son histoire ³⁴⁶.

La motivation agirait sur les émotions qui, à leur tour, agiraient sur la réussite (les émotions positives soutiendraient la performance, tandis que les émotions négatives la diminueraient) ³⁴⁷.

Les émotions, ces réactions de l'organisme (agréables et/ou désagréables, plus ou moins intenses), ces réactions du corps à une situation - caractérisées par des troubles divers - sont à considérer dans l'étude des facteurs d'apprentissage.

Les émotions, les sentiments, les passions, les tensions, les échecs, les belles découvertes... peuvent jouer un rôle non négligeable dans « *l'apprendre* ». Chacun réagira en fonction de son parcours, des rencontres (heureuses ou malheureuses) et des découvertes qu'il aura faites - ou qu'il fera - tout au long de sa vie. La posture qu'il adoptera face à « *l'apprendre* » déterminera sa capacité à apprendre. Le fait d'apprendre peut enthousiasmer, procurer de la satisfaction, plaire, offrir le plaisir de continuer à s'enrichir toute sa vie, ou ne susciter aucun intérêt, n'avoir aucun sens, ou même rebuter...

L'apprendre est le moment par excellence où se déploient les émotions. Le désir, l'angoisse, l'envie, l'agressivité, la joie, le plaisir, le dégoût, etc., sont transversaux de l'acte d'apprendre. [...] Bref, l'émotion doit être totalement intégrée dans l'apprendre. Elle est un des paramètres qui constituent cette capacité ³⁴⁸.

Dans « *Le plaisir d'apprendre* »³⁴⁹, Philippe Meirieu et douze personnalités font émerger la joie d'apprendre, le plaisir de savoir, le désir de s'instruire, de découvrir, de partager ; autant de facteurs propices à l'apprendre.

Mais, parfois, le fait d'apprendre rencontre des résistances, des obstacles - plus ou moins difficiles à surmonter - des empêchements, qui interfèrent dans « *l'apprendre* ». Apprendre peut rebuter, ennuyer, peut faire peur, être associé à une certaine angoisse, un malaise, voire même être source de souffrance(s) engendrant le refus d'apprendre. Des tensions peuvent apparaître :

Le rapport à « l'apprendre » peut créer d'innombrables richesses comme il peut également générer d'innombrables souffrances ³⁵⁰.

³⁴⁵ André Giordan, *op. cit.*, p. 186

³⁴⁶ Agnès Lauras-Petit, « De l'émotion à l'intelligence sensible », in 10^{ème} Entretiens de La Villette, *op. cit.*, p.3

³⁴⁷ Sophie Govaerts, Jacques Grégoire, « Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire », in (Se) *motiver à apprendre*, Benoît Galand et al., dir., *op. cit.*, p. 100

³⁴⁸ André Giordan, *op. cit.* p. 42

³⁴⁹ Philippe Meirieu et col., *Le plaisir d'apprendre*, *op. cit.*

³⁵⁰ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 13

Plaisir, désir, avidité, dynamisme, peur, souffrance(s), difficultés, blocages, résistance... se sentir enthousiaste, plein d'entrain, ou angoissé, inquiet, anxieux, se penser incapable... sont autant de composantes qui peuvent entrer en jeu dans « *l'apprendre* ».

Nous allons successivement examiner, en particulier, trois de ces composantes : le plaisir, la peur, la souffrance.

II.3.3.1. Le plaisir :

Apprendre peut apporter une satisfaction à l'apprenant désireux d'apprendre, une sensation agréable associée à cette satisfaction avec le plaisir de la découverte. Désir et plaisir seraient alors liés, favoriseraient la motivation et, en conséquence, l'apprentissage, par une attitude propice à « *l'apprendre* ». Le désir (motivation intrinsèque), la curiosité, seraient préalable à la situation et engendreraient le plaisir d'apprendre des choses nouvelles, de maîtriser de nouveaux apprentissages, qui aurait des répercussions sur l'ensemble de la personne, sur sa personnalité. La joie et l'envie d'apprendre faciliteraient l'apprentissage.

L'épanouissement, une autre relation à l'apprendre, est ce qui serait recherché dans ce cas-là. La joie de la découverte de nouveaux savoirs serait une expérience plaisante et enrichissante pour l'apprenant qui aurait conscience de faire quelque chose d'utile pour lui-même et ne serait alors pas avare de son temps passé à apprendre.

*Apprendre redevient un élément fondateur de l'être humain. On apprend pour se bâtir soi-même*³⁵¹.

*Apprendre est et doit être d'abord un plaisir par-devers soi*³⁵², nous dit Marcel Gauchet, pour qui le plaisir est l'objectif principal.

*L'une des clés essentielle pour garder ce plaisir d'apprendre est la curiosité. Être curieux, c'est vouloir en savoir plus, c'est-à-dire : vouloir apprendre. La curiosité est un bon défaut*³⁵³.

Ce plaisir est souhaitable. S'il est partagé, il en sera d'autant plus augmenté, comme le souligne Ariane Mnouchkine, scénariste et réalisatrice de films, au cours des vœux de l'an 2014³⁵⁴ :

Apprendre nous fait, en effet, accoster aux rivages d'un univers où chacun peut prendre et donner sans appauvrir ni s'appauvrir. Partager sans s'épuiser. [...] Apprendre ne fait pas disparaître les richesses que l'on s'approprie, mais les multiplie. Ce que j'apprends redouble mon désir d'apprendre.

Apprendre avec un certain plaisir permet d'apprendre mieux et même d'apprendre sans en avoir vraiment conscience, sans se rendre compte que l'on apprend, car apprendre mettrait en œuvre le conscient mais aussi l'inconscient.

³⁵¹ Ibidem, p. 30

³⁵² Philippe Meirieu et col., *Le plaisir d'apprendre, op. cit.*, p.118

³⁵³ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 311

³⁵⁴ Philippe Meirieu et col., *Le plaisir d'apprendre, op. cit.*, p. 50

La plupart des chercheurs s'accordent sur un point : on apprend mieux en prenant plaisir³⁵⁵.

L'on peut apprendre très bien et très sérieusement avec plaisir, et même en s'amusant : le petit enfant ne fait pas autre chose, et cela fonctionne extraordinairement bien³⁵⁶.

Certaines conditions seraient plus favorables à l'apprendre : le désir, le plaisir, l'envie mais aussi la détente, la confiance en soi, l'absence de stress ou de pression quelconque, un environnement favorable propice à l'apprentissage, un entourage bienveillant, une écoute attentive dans le cas d'un apprentissage en groupe ou nécessitant la présence d'autrui... Ces « bonnes » conditions pour apprendre sont loin d'être négligeables. On apprend mieux, on est plus ouvert, plus réceptif à l'apprentissage si les conditions sont réunies pour le faire. Ces facteurs peuvent être environnementaux mais aussi individuels, parfois subtils, délicats, difficiles, complexes et peuvent, dans certaines circonstances, s'ajouter, s'associer, se compléter... pour le plaisir d'apprendre.

Un environnement de qualité, quel que soit le sujet enseigné, peut créer cet état bien particulier de « détente concentrée » où l'on se sent réceptif, calme et alerte, soutenu et désireux d'en savoir plus³⁵⁷.

Apprendre c'est aller de l'avant pour trouver l'épanouissement et, pourquoi pas, - par un élan de communication, de contagiosité - entraîner les autres dans son sillage, créer une dynamique et servir potentiellement de levier, de moyen d'action stimulant pour aller vers des horizons insoupçonnés. Apprendre se fait de manière individuelle mais aussi interindividuelle, en communiquant avec d'autres, par le biais d'échanges, de discussions et à l'aide d'un lien social enrichissant, en se confrontant aux autres.

Le plaisir d'apprendre, s'il n'apparaît pas d'emblée, au premier effort fait, peut se manifester au cours de l'apprentissage. Il sera alors acquis par l'apprenant en mettant « *la main à la pâte* », en agissant, en participant, en étant actif, en s'impliquant dans le sujet traité. L'intérêt, la curiosité, la recherche, la découverte, la réflexion... auront fait naître et se développer le désir d'en savoir plus, voire le plaisir de faire de nouvelles découvertes, d'effectuer des recherches pour intégrer de nouveaux savoirs qui eux-mêmes conduiront vers de nouveaux apprentissages, par un effet de cascade... On n'a jamais fini d'apprendre. *Apprendre est une affaire continue³⁵⁸*. On a toujours quelque chose à apprendre que ce soit par soi-même ou au contact d'autrui.

Apprendre par l'action, en faisant, pour éveiller le désir - voire le plaisir - d'apprendre, a été prôné depuis longtemps. *Cette proposition est à la base de toutes les initiatives pédagogiques qualifiées d' « actives »*. Montaigne et Rousseau s'étaient déjà faits les chantres de l'action « *des mains* »³⁵⁹. Proposition reprise par le philosophe et psychologue américain John Dewey dans la formule « *Learning by doing* » : « apprendre en faisant », apprendre par l'action et *non apprendre en écoutant comme dans la pédagogie traditionnelle*³⁶⁰.

³⁵⁵ Marc Olano, « Les grands piliers de l'apprentissage », in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on ? op. cit.*, p. 35

³⁵⁶ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 13

³⁵⁷ Ibidem, p. 143

³⁵⁸ André Giordan, *op. cit.*, p. 250

³⁵⁹ André Giordan, *op. cit.*, p. 115

³⁶⁰ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op. cit.*, p. 172

Apprendre par «essais et erreurs » (apprendre de ses essais et de ses erreurs) ou apprendre par tâtonnements, c'est apprendre en agissant. Cet apprentissage consiste à multiplier les essais infructueux, stériles, inefficaces - mais utiles - pour arriver, par la suite, à sélectionner les comportements les plus adéquates afin d'aboutir à une solution, à un résultat visé considéré comme satisfaisant, valorisant, et, par conséquent, à un apprentissage gratifiant.

L'objet d'apprentissage, son intérêt pour l'apprenant, le lieu d'apprentissage, l'ambiance environnante, la présence ou non d'autres apprenants, la personnalité de l'enseignant ou de l'animateur - s'il y en a un - son rapport aux personnes présentes, son charisme, son dynamisme, l'état de santé et donc de réception de l'apprenant... autant d'éléments qui peuvent participer, ou non, au plaisir d'apprendre et donner, ou non, l'envie d'apprendre qui pourra ensuite, peut-être, engendrer du plaisir à apprendre, du plaisir à réussir, du plaisir à avoir réussi ce que l'on avait entrepris et/ou prévu d'apprendre.

Avoir le choix, avoir choisi soi-même le sujet à apprendre, avoir un projet et s'y investir, se mobiliser pour ce projet, avoir choisi d'étudier plutôt certains sujets que d'autres, savoir qu'apprendre a du sens pour l'apprenant et sera utile pour lui à plus ou moins long terme, toutes ces considérations faciliteront l'apprentissage. Cette possibilité de choix amplifiera, accentuera, les connexions mises en œuvre pour apprendre et - par voie de conséquence - les informations, les connaissances, qui seront alors enregistrées par le cerveau apprenant.

Pour apprendre il faut fournir un effort mais :

Cet effort doit rester un plaisir. Dès qu'il devient excès ou corvée, il est stérile ³⁶¹.

Il y a l'effort librement accepté, qui est lié en général à une forme de plaisir ³⁶².

Pour apprendre, l'individu exige d'en retirer un certain plaisir, mais il faut bien admettre qu'apprendre nécessite toujours des efforts ³⁶³.

*Je suis certain que l'on peut trouver du plaisir dans l'effort quand on est mû par le désir d'apprendre et de réussir. Mais pour cela, il faut avoir entrevu, au moins un tout petit peu, qu'il y a, au bout du chemin, de formidables satisfactions et peut-être, même, du bonheur*³⁶⁴, nous dit Philippe Meirieu.

Car apprendre, c'est accepter de ne pas tout savoir,[...] renoncer à l'idée que le savoir est donné pour accepter l'effort d'apprendre ³⁶⁵.

La participation, l'implication de l'apprenant, la place de certains facteurs comme l'humour, la fantaisie, l'amusement... peuvent être source de plaisir dans le processus d'apprentissage qui en sera d'autant plus efficace. Sortir de l'apprentissage routinier, souvent rébarbatif, peut engendrer un élan positif vers le sujet traité.

Si le sujet à étudier a été choisi par l'apprenant lui-même, il correspondra à ses centres d'intérêt et l'apprentissage en sera d'autant plus aisé (y compris si ce qui est à apprendre est complexe). L'envie de savoir, le désir de progresser seront aiguisés. L'entrée dans

³⁶¹ Colette Bizouard, *Cultiver sa mémoire, de 9 à 99 ans*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, p.10

³⁶² Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 144

³⁶³ André Giordan, *op.cit.*, p. 191

³⁶⁴ Philippe Meirieu, *C'est quoi apprendre ? op.cit.*, p. 34

³⁶⁵ Françoise Hatchuel, *op.cit.*, p. 50

l'apprentissage se fera avec plus d'aisance et l'activité d'apprentissage mobilisera toute l'attention de l'apprenant motivé et impliqué parce que passionné. L'engagement dans la tâche à accomplir, augmentée de la disponibilité d'esprit, favoriseront une attention soutenue nécessaire pour réaliser l'apprentissage requis qui en sera facilité. L'envie d'apprendre est ainsi associée au plaisir d'apprendre qui lui est inhérent. Les outils nécessaires seront alors réunis pour aller vers « *l'apprendre* » avec une certaine aisance. Ainsi, le comportement à adopter dans la situation d'apprentissage face à une nouveauté sera optimal. Dans cette configuration, le plaisir d'apprendre n'est pas désintéressé.

De nombreuses fonctions comme l'attention, la concentration, seront sollicitées, ce que réclame toute activité cognitive. L'apprenant aura à sa disposition tous les ingrédients indispensables pour apprendre dans de bonnes conditions (y compris les aspects affectifs et le contexte, plusieurs facteurs concourant à la réussite). Il les mettra en jeu pour utiliser au mieux son capital cérébral, son potentiel d'apprentissage, et pour son plus grand plaisir, en dépit des difficultés, des obstacles, qu'il rencontrera inévitablement sur son chemin, mais qui nourriront son énergie, sa curiosité. Des solutions seront cherchées, imaginées, trouvées avec enthousiasme. L'apprenant sera confronté à des efforts qu'il a choisi de faire volontairement, consciemment, sur un parcours semé d'embûches. Ces efforts sont la porte d'accès à une certaine satisfaction attendue car souhaitée par l'apprenant qui espère en tirer un bien-être lié à un sentiment agréable - voire à une certaine euphorie - pouvant se rencontrer à tout âge. Les efforts fournis - parfois considérables - et au prix d'un engagement, d'une persévérance, d'un travail assidu, se transformeront en plaisir, nonobstant un parcours qui peut s'avérer parfois long et fastidieux, mais dans un état d'esprit serein et efficace, en passant par des phases d'essais, d'erreurs, de tâtonnements, des étapes, des remises en question, des expériences positives ou non, mais enrichissantes pour l'apprenant, vers le déclic, l'étincelle de la compréhension et la joie d'avoir trouvé, découvert, appris.

Il est à noter que pléthore d'ouvrages ont été rédigés concernant les difficultés d'apprentissage (en milieu scolaire plus particulièrement). Il n'en est pas de même en ce qui concerne le bonheur d'apprendre et en ce qui concerne les apprenants avides d'apprendre, de comprendre, de découvrir et heureux d'apprendre, quel que soit l'âge.

Notre recherche nous a permis de constater l'insuffisance d'illustration de la notion de plaisir au cours de l'apprentissage. Cette façon de gérer « *l'apprendre* », vers le plaisir d'apprendre, n'est pas suffisamment encouragée et mise en valeur. Notre enquête sur le terrain, auprès d'apprenants ayant décidé de s'engager eux-mêmes dans « *l'apprendre* », apportera des éléments de réponse en ce qui concerne un apprentissage librement choisi et décidé par l'apprenant, un apprentissage qui a un sens pour la personne.

Porter notre attention sur ce sujet permettra de voir « *l'apprendre* » de manière plus positive, mettra en lumière les motivations intrinsèques, les raisons ayant poussé l'apprenant vers tel ou tel apprentissage et permettra de percevoir l'importance de cette notion de désir et même de plaisir dans « *l'apprendre* » en se lançant à l'aventure, sur des terrains inconnus, incertains, parfois périlleux - voire dangereux - mais gratifiants pour un apprentissage voulu, décidé.

Un climat propice, un désir fort, une intension ferme et tenace, créeront les « bonnes » conditions pour apprendre de façon agréable, valorisante et stimulante, avec la fierté d'avoir réussi à surmonter des obstacles qui avaient parfois semblés difficiles à franchir et où les efforts à fournir semblaient démesurés. Chaque pas, petit ou grand, chaque étape franchie progressivement

(avec parfois des retours en arrière nécessaires, utiles pour comprendre, pour enrichir et consolider les savoirs déjà appris), amèneront vers l'apprentissage et le plaisir d'être arrivé à un résultat, d'avoir « réussi » à atteindre un objectif, jugé parfois ambitieux, mais nécessitant l'effort et la persévérance.

Un certain degré de motivation est nécessaire ainsi qu'un but, un objectif désirable à atteindre pour mettre en œuvre des ressources et des processus cognitifs, à tout âge.

Les liens étroits et déterminants entre le désir, la volonté et le bonheur d'apprendre sont à souligner. Ces éléments sont complémentaires : faire du désir un plaisir. Le plaisir va de pair avec le désir et l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage.

II.3.3.2. La peur :

C'est la peur de ne pas y arriver, de ne pas pouvoir avancer, de ne pas pouvoir apprendre, de ne pas comprendre, d'être « dépassé » par ce qu'il faut retenir, d'être ridicule, peur d'échouer, peur d'afficher son ignorance, d'y faire face, peur du regard d'autrui, peur d'être jugé, peur d'être évalué, d'être considéré comme incompetent, peur de se rendre compte que l'on ne sait pas, que le savoir nous fait défaut, peur de la prise de risque, peur de prendre le risque de se tromper, peur de l'erreur souvent considérée comme une faute... la crainte de l'inconnu, l'angoisse qui submerge, envahit et perturbe... tout ceci est source d'interrogation et peut inhiber la mobilisation des capacités pour apprendre, gâcher le plaisir d'apprendre, parfois pour longtemps, peut-être pour très longtemps ou définitivement.

*On apprend mal sous la menace et la crainte. On apprend mieux dans un environnement exempt de tensions négatives et de crainte*³⁶⁶.

Face à un apprentissage nouveau, l'inquiétude est normale mais, surmonter sa peur est salutaire, permet de progresser et de se tourner vers de nouveaux savoirs.

Après avoir vécu des expériences négatives détestables et avoir peur de les revivre, avoir vécu un parcours jonché d'échecs répétés, avec des peurs profondes et anciennes, un sentiment d'incapacité ou d'incompétence *ferme souvent la porte à de nouvelles connaissances : nous avons développé la peur d'apprendre.*

*En effet, rien ne démobilise plus que l'échec ; rien n'enkyste plus un sujet dans la fatalité que d'avoir toujours buté sur des difficultés insurmontables, de n'avoir jamais éprouvé la fierté de surmonter des obstacles qu'on croyait infranchissables...*³⁶⁷

*Certains apprenants voient se réveiller, devant les contraintes de la situation d'apprentissage, des craintes parfois anciennes, souvent en liaison avec leurs premières expériences éducatives. Ces craintes parasitent leur organisation intellectuelle en infiltrant la fonction représentative. Elles entraînent une véritable peur d'apprendre*³⁶⁸.

Apprendre c'est prendre des risques, sortir d'un certain confort, notamment prendre le risque de se tromper. Il n'y a jamais absence de risques. Oser apprendre c'est risquer de se tromper. Ne pas apprendre par peur c'est, peut-être, faire preuve de paresse, de négligence, de

³⁶⁶ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 157

³⁶⁷ Philippe Meirieu, « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? » in *La motivation*, *op. cit.*, p. 53-54

³⁶⁸ Serge Boimare, « Peur d'apprendre et échec scolaire », in *Revue Enfance & Psy, Le mal d'apprendre*, 2005/3, (N° 28), Éditeur, ERES, p. 72

manque de courage, d'obstination, d'entêtement. Il faut se préparer à affronter « *l'apprendre* » et toutes ses composantes. On ne peut pas les supprimer ou vouloir les ignorer. Elles font partie de tout apprentissage. Mais, nous dit Stanislas Dehaene, *il y a urgence à décomplexer l'erreur*³⁶⁹.

Assimiler l'erreur à la faute, et par conséquent à quelque chose de mal, n'est pas un fait nouveau, comme nous le rappelle Daniel Favre. Selon lui, *pour comprendre cet amalgame, il est nécessaire de faire un voyage dans le temps*³⁷⁰. La transformation de l'erreur en faute aurait une origine historique, remonterait au Moyen-Âge et aurait entraîné la phobie de l'erreur chez l'apprenant. Cette phobie serait toujours présente et pourrait inhiber l'apprentissage : *avec cette transmutation moyenâgeuse de l'erreur en faute, les apprentissages deviennent plus lourds à supporter car l'apprenant est obsédé par la peur de se tromper*³⁷¹.

Les erreurs font partie de l'apprentissage : on apprend de ses erreurs. C'est un obstacle dont nous avons besoin. Il est nécessaire pour apprendre. On apprend de ses erreurs personnelles mais on apprend aussi des erreurs d'autrui, comme le disait Confucius :

*L'homme sage apprend de ses erreurs. L'homme plus sage apprend des erreurs des autres*³⁷².

Ce fait est reconnu comme *partie intégrante d'un processus d'apprentissage et d'évolution*³⁷³. Les erreurs peuvent être gérées positivement ou négativement suivant les apprenants et leur vécu.

*Les erreurs font partie du processus d'apprentissage : la manière dont sont traitées les erreurs de l'apprenant peut jouer un rôle très positif ou très négatif selon les cas : si par exemple les erreurs sont une remise en cause de la personne (du genre « Vous êtes nul ! »), il y a peu de chances que le résultat final soit positif. Par contre, considérer les erreurs comme un élément naturel lorsque l'on apprend permettra souvent d'aider à progresser*³⁷⁴.

*Le système français est fondé sur la récompense, la sélection et la culpabilisation. Comment l'erreur peut-elle être formatrice si elle est une faute sanctionnée sur laquelle on ne peut revenir ?*³⁷⁵

Un tel système culpabilise celui qui fait des erreurs, celui qui se trompe, qui donne la mauvaise réponse. Il se sent alors coupable, fautif, honteux. Il a l'impression d'avoir commis une faute et se retrouve dans une situation inconfortable. Par peur de récidiver, l'apprenant hésitera ensuite à se lancer s'il n'est pas absolument sûr d'avoir la bonne réponse, la réponse exacte, adaptée et attendue par l'enseignant, par le contexte ou l'entourage. Une réponse inappropriée risquerait de le mettre de nouveau dans l'embarras, mal à l'aise, et pourrait freiner ses progrès, ses avancées

³⁶⁹ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 31

³⁷⁰ Daniel Favre, *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod, 2015, p. 96-97

³⁷¹ Ibidem

³⁷² <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-47312.php#:~:text=L%27%20homme%20sage%20apprend%20de%20ses%20erreurs%2C%20,contient%2015%20mots.%20Il%20s%27agit%20d%27une%20citation%20courte.> [consulté le 02/08/2020]

³⁷³ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 283

³⁷⁴ Ibidem, p. 140

³⁷⁵ <https://books-openedition-org.ezproxy.unilim.fr/pumi/6202#bodyftn5> [consulté le 07/09/2020]

vers de nouvelles découvertes et apprentissages. Un nouveau faux pas pourrait être anxiogène et perturbateur. Dans ce cas, l'apprenant n'ose pas se lancer, la peur l'en empêchant. C'est un moment de doute, une menace qui inhibe, qui bloque.

Il ne faut pas avoir peur de faire des erreurs pour apprendre. Elles sont essentielles. Il faut les dédramatiser, savoir les reconnaître, les corriger, les gérer, apprendre à ne pas les reproduire et apprendre, également, des erreurs d'autrui. Ces erreurs ne doivent pas être punitives car elles permettent de progresser. En les corrigeant, l'on apprend ce qu'il ne faut pas faire. Comprendre le pourquoi de ses erreurs, les appréhender, les prendre en compte et les travailler c'est apprendre et avancer. Le regard sur l'erreur a changé.

*On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle : l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage*³⁷⁶.

*On apprend en faisant des erreurs : en les analysant et en recommençant une procédure*³⁷⁷.

Il faut pouvoir expliquer, analyser ses erreurs, pour essayer de les comprendre et savoir comment ne pas les reproduire. Modifier son comportement face à de nouvelles difficultés, s'adapter et essayer de construire un chemin différent en présence d'apprentissages inconnus à maîtriser est un travail délicat mais nécessaire pour avancer en tirant profit des obstacles rencontrés dans le passé et de la façon de les gérer.

*L'analyse de l'échec ou de l'erreur pourra aussi être enrichissante, aussi bien pour le groupe que pour l'individu, mais cela ne peut se faire qu'à la condition qu'on accorde un réel statut d'apprentissage à l'erreur. Si l'erreur n'est pas autorisée, on ne donnera pas la possibilité d'émettre des hypothèses, d'exprimer ses représentations initiales, afin de pouvoir ensuite construire l'apprentissage sur des bases solides*³⁷⁸.

*L'erreur n'est pas une faute, c'est une information ! Apprendre amène obligatoirement à commettre des erreurs, puisqu'on ne peut pas apprendre sans se tromper*³⁷⁹.

*Pour Philippe Meirieu, rien ne démobilise plus que l'échec*³⁸⁰.

*Pour acquérir une langue étrangère, il est loisible d'écouter, de travailler en groupe, de se documenter, d'avancer par essais et erreurs en parlant, et, surtout, de s'entraîner*³⁸¹.

La citation la plus célèbre sur « les erreurs » est celle d'Oscar Wilde :

*« L'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs. »*³⁸².

³⁷⁶ Jean-Pierre Astolfi et al., *op.cit.*, p. 87

³⁷⁷ <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] p. 4

³⁷⁸ <https://books-openedition-org.ezproxy.unilim.fr/pumi/6202#bodyftn5> [consulté le 07/09/2020]

³⁷⁹ Daniel Favre, *op.cit.*, p. 95

³⁸⁰ Marc Olano, « Les grands piliers de l'apprentissage », in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on ? op.cit.*, p. 35

³⁸¹ André Giordan, *op.cit.*, p. 85

³⁸² <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-11928.php> [consulté le 16/06/2020]

Le chercheur André Giordan souligne l'importance de l'erreur dans « l'apprendre », ce qu'il appelle « la chance de l'erreur », et propose de *dédramatiser* les erreurs : *de ne plus en faire une faute mais un « faux-pas »*. [...] *Chaque fois que nous souhaitons apprendre, nous devons accepter de nous tromper* ³⁸³.

Aujourd'hui, un travail sur l'erreur devrait sans doute être introduit plus largement dans ce que Foucault appelait « le soin de soi » en particulier, mais également dans l'approche de toute situation complexe, en général. [...] On ne peut avancer que par erreurs rectifiées - certes dans le respect d'un certain nombre de valeurs éthiques et de garde-fous pour éviter les dérapages ! Les lieux d'apprentissage devraient être des lieux où on a droit à l'erreur. Sans doute faut-il faire des erreurs un passage obligé, une étape ; voire de les positiver... Les erreurs devraient être pleinement assumées dans une dynamique : ERREUR = PASSAGE OBLIGÉ ³⁸⁴.

Dans le numéro de la revue Cerveau et Psychologie³⁸⁵, intitulé « Apprendre de ses erreurs », chercheurs, psychiatres et philosophes convergent vers une idée nouvelle : *désagréables au premier abord, les erreurs sont parfois ce qui nous arrive de meilleur. [...] Les erreurs nous montrent le chemin qui mène à la réalisation de notre potentiel. Mais encore faut-il les accepter. Et déjouer les multiples blocages psychologiques qui nous pousse à les rejeter, à les craindre par-dessus tout. [...] Notre cerveau contient des neurones de l'erreur qui ont besoin de rater pour apprendre* ³⁸⁶. Il s'agit de faire de l'échec un atout pour rebondir, surmonter les difficultés rencontrées, tirer les leçons de ses échecs, avancer dans une direction différente et appropriée pour continuer à apprendre. Commettre des erreurs conduit à un changement de comportement, utile dans toute progression. C'est un tremplin, un levier pour aller plus loin.

Priver le cerveau de la possibilité de commettre des erreurs, c'est bloquer ses processus d'apprentissage ³⁸⁷.

L'échec est une erreur qui est mal vécue. [...] Il faut donc éviter que l'échec nous marque au fer rouge. Le principal danger à cet égard est de s'identifier à son ratage. [...] Il faut absolument apprendre à tolérer nos faux pas et imperfections ³⁸⁸.

Les erreurs de parcours sont inévitables quand on veut avancer. Au contraire, voir les bannir de notre vie peut être dangereux. [...] L'erreur c'est la vie. [...] Avant même d'être un outil pour réussir, elle est le signe visible qu'un désir de réussite est à l'œuvre. En clair, une personne qui ne rate rien n'a aucune chance de produire quoi que ce soit ³⁸⁹.

Selon un proverbe niçois : « *Il n'y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas .* »

³⁸³ <http://pedagopsy.eu/giordan2.html> [consulté le 04/08/2020] Synthèse des recherches d'André Giordan

³⁸⁴ Ibidem

³⁸⁵ Revue Cerveau et Psychologie, « Apprendre de ses erreurs. Quand l'échec forge le cerveau », n° 87, Avril 2017

³⁸⁶ Ibidem, Sébastien Bohler, « Introduction », p. 43

³⁸⁷ Ibidem, Emmanuel Procyk et Martine Meunier, « L'erreur forge le cerveau », p. 45

³⁸⁸ Ibidem, Charles Pépin, « L'erreur c'est la liberté », p. 52

³⁸⁹ Ibidem, Frédéric Fanget, « Ces faux pas qui nous construisent », p. 56

Mais le résultat d'un apprentissage, d'une expérience, n'est pas toujours concluant, probant, et la peur de faire des erreurs est alors souvent présente, source de mal être et de crispations :

Avoir assister, au moins physiquement, à des milliers d'heures de cours de langue et être incapable d'oser dire quelques mots dans cette langue ³⁹⁰ [...] peut décourager tout apprenant d'une langue étrangère face à l'incapacité de beaucoup d'entre nous à prononcer trois mots en anglais, en allemand ou en espagnol, malgré les centaines d'heures que nous avons passées à l'école à apprendre ces langues ³⁹¹.

A la peur de faire des erreurs, de se tromper, peut aussi s'ajouter la peur du changement. Nous avons parfois tendance à résister au changement, comme nous le dit Christine Marsan en observant le cerveau et tout ce qui peut s'y passer au moment opportun: *pour déterminer pourquoi et comment nous avons parfois tendance à résister au changement, [...] il est important d'observer la structuration du cerveau pour mieux comprendre l'articulation des éléments en jeu*³⁹².

Dans tout apprentissage il faut également prendre en compte la peur de perte identitaire, la peur de perdre son identité antérieure, ce qui vous caractérise, puis, la peur de se reconstruire une nouvelle identité, de voir son histoire personnelle prendre un nouveau virage, après une modification de son comportement suite à un ou des apprentissages...

Protagoras disait déjà qu'en sortant de son enseignement on devenait autre ; non pas plus instruit, ou plus habile, ou plus éclairé, mais « autre » ³⁹³.

Philippe Perrenoud le souligne : apprendre transforme l'apprenant. Il évolue en fonction de ses apprentissages et sera alors amené à avoir une vision différente de ce qui l'entoure et du monde en général : *le monde ne sera plus comme avant*³⁹⁴, nous dit-il. Lucette Colin nous parle d'une perception différente de l'apprenant lui-même, de sa propre personne. Il s'agit d'une mise en avant *d'un changement personnel : une impression d'avoir mûri, de n'être plus le même. [...] À partir de là, l'expérience n'est plus une parenthèse, mais s'intègre et prend place dans l'histoire personnelle*³⁹⁵.

*Apprendre, se former, c'est aussi se transformer*³⁹⁶.

*Apprendre modifie le rapport au monde et aux objets chez l'apprenant, l'apprentissage influence la personnalité tout entière. Apprendre transforme la personne humaine*³⁹⁷.

³⁹⁰ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 27

³⁹¹ Ibidem, p. 170

³⁹² Christine Marsan, *Réussir le changement, Comment sortir des blocages individuels et collectifs?* De Boeck Supérieur, 2008, p. 121

³⁹³ Olivier Reboul, *op. cit.*, p.9-17

³⁹⁴ Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p. 14

³⁹⁵ Lucette Colin, « Les séjours à l'étranger : apprendre malgré l'institution scolaire ? », in *Apprendre de la vie quotidienne*, Gilles Brougère et al., dir., *op.cit.*, p. 88

³⁹⁶ <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] p. 4

³⁹⁷ Ibidem, p. 2

La peur d'entrer dans quelque chose d'inconnu et de se voir alors « autre », différent de ce que l'individu était précédemment, peut avoir des effets positifs mais aussi négatifs sur l'apprenant lui-même. Il risque de ne plus être en harmonie avec son milieu, de ne plus se retrouver dans les éléments qui vont désormais le caractériser, l'individualiser, l'identifier et lui donner une nouvelle place dans la société ; s'éveillera alors la peur d'être « autre », d'être un autre, la peur de se retrouver face à cette altérité. Un barrage à la transformation de soi, un rejet, un refus (plus ou moins conscient) de cette identité nouvelle qui est en train de se construire auront des répercussions sur « l'apprendre ». C'est une situation qui peut s'avérer problématique.

Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement. C'est une extension du « refus de grandir »³⁹⁸.

Réussir à l'école, pour certains enfants, c'est s'éloigner de leurs parents, n'avoir plus rien à leur dire, voire succomber à la tentation d'en avoir honte³⁹⁹.

L'inquiétude face à un apprentissage nouveau peut devenir envahissante, compromettre l'équilibre psychologique de l'apprenant et le fragiliser, au point d'empêcher tout apprentissage. Cette inquiétude peut se transformer en *déstabilisation, réactivant des préoccupations identitaires qui vont parasiter le rendement intellectuel*⁴⁰⁰.

À la suite de tout apprentissage, savoir(s) ancien(s) et savoir(s) nouveau(x) doivent s'articuler pour former un savoir différent. L'individu sera alors lui-même différent, transformé, après cet apprentissage. Il devra accepter ce changement (étape essentielle du processus), ne pas essayer de le nier et le faire sien. Ces savoirs confèreraient une nouvelle identité à l'apprenant. Mais la peur de perdre son identité précédente, la peur de voir un certain confort remis en cause, est susceptible d'entraîner un processus de résistance au changement avec des conséquences non négligeables pour l'apprenant, suivant l'ampleur de cette résistance. Un effort est nécessaire pour se reconstruire en permanence, en fonction de son avancée dans le nouvel apprentissage afin de ne pas se laisser déstabiliser. Il s'agira de rattacher le nouveau savoir à un savoir déjà là et ancien ou de s'engager vers une nouvelle voie et un nouveau statut, au risque d'un inconfort passager, parfois désagréable mais indispensable pour une bonne réceptivité. C'est une étape à gérer, le passage d'un état à un autre, passage qui n'est jamais définitif, toujours en évolution.

Apprendre n'est pas une activité entièrement rationnelle, elle engage notre identité, notre rapport au monde⁴⁰¹.

Les psychologues de la cognition (Piaget, Wallon, Vygotsky, pour ne citer que les pionniers) montrent que, pour « bien apprendre » et, pourrions-nous dire, pour qu'un savoir soit réellement exploitable, il est nécessaire de construire les savoirs, et non pas seulement de les empiler : chaque nouveau savoir doit réorganiser les savoirs anciens. [...] Si apprendre c'est introduire du nouveau dans de l'ancien qu'il faut réorganiser, et que ce lien ne se construit pas suffisamment, l'apprentissage peut mettre en danger l'identité même de

³⁹⁸ Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p. 14

³⁹⁹ Ibidem, p. 13

⁴⁰⁰ Serge Boimare, « Peur d'apprendre et échec scolaire », in *Revue Enfance & Psy*, *op. cit.*, p. 72

⁴⁰¹ Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p. 17

*l'individu. Le risque peut alors exister de refuser le nouveau et de se raccrocher à l'ancien*⁴⁰².

La peur de perte identitaire est présente, par exemple, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, par le fait d'être « un autre », de devenir « un autre » suite à l'apprentissage d'une langue différente de sa langue maternelle, différente de ce qui a caractérisé l'individu depuis sa naissance, de ce qui le relie à son passé, à son histoire personnelle ; d'où la nécessité de se reconstruire, de se construire une nouvelle identité, au fil du temps, à travers le prisme de la langue nouvellement apprise, au risque d'un conflit d'identité:

*Apprendre une autre langue, c'est s'ouvrir à un autre monde, mais toujours au risque (qui est aussi un désir) de trahir sa propre langue, voire soi-même. Trahison nécessaire – car qu'est-ce qu'apprendre sinon changer – mais dont le psychisme devra s'accommoder. L'apprentissage des langues peut donc être considéré comme une expérience princeps de l'altérité*⁴⁰³.

*« Apprendre une autre langue est un peu comme devenir quelqu'un d'autre » – Haruki Murakami*⁴⁰⁴

Apprendre c'est : avoir confiance dans ses capacités de réussite, se sentir capable de changer, sans être assailli par le doute.

*Apprendre, c'est accepter de faire le deuil de ce qui vous a constitué jusqu'alors*⁴⁰⁵.

II.3.3.3. La souffrance :

Apprendre est un acte qui nécessite de faire un effort. Cet effort, pour certains, s'apparentera à une forme de souffrance, de douleur morale, de malaise ou fera référence à des expériences vécues de façon déplaisante, désagréable, de façon parfois détestable...

Se trouver face à l'inconnu, être confronté à des difficultés, à des obstacles à franchir, peut engendrer un doute sur soi-même, une gêne, un embarras, une sensation pénible. Une telle situation s'accompagne alors d'un trouble tel que l'individu peut en souffrir énormément et éprouver un sentiment d'angoisse dont il ne pourra se défendre. L'apprenant n'a pas les outils nécessaires pour faire face à la situation. Il devient alors impossible de surmonter l'épreuve. C'est une phase très désagréable et la souffrance s'installe au regard de la difficulté.

Apprendre peut être, pour certaines personnes, une procédure fastidieuse, pénible, contraignante, lourde (pour une pluralité de raisons : suivant le vécu de chacun, son passé scolaire, personnel ou autres raisons...) et dans laquelle ces personnes hésitent à se lancer ou craignent de s'engager, ce qui ferme la porte - parfois définitivement - à de nouveaux apprentissages, à l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs.

⁴⁰² Françoise Hatchuel, *op. cit.*, p. 39-40

⁴⁰³ Ibidem, p. 59

⁴⁰⁴ <https://www.ef.fr/blog/language/17-citations-inspirantes-apprentissage-des-langues/> [consulté le 22/09/2020]

⁴⁰⁵ Philippe Maubant, *op. cit.*, p. 116

*Apprendre implique un travail, qui peut souvent nous décourager*⁴⁰⁶.

*Apprendre, cela passe généralement d'abord par cette sorte de souffrance que provoque tout effort, nous dit le philosophe Bernard Stiegler. Mais, il ajoute : et apprendre, c'est sans aucun doute et avant tout apprendre à transformer cet effort et sa souffrance en plaisir*⁴⁰⁷.

Apprendre c'est faire un effort et ce mot est souvent synonyme de souffrance, associé à elle, ce qui peut décourager l'apprenant.

*Le mot effort est souvent utilisé avec une connotation de souffrance, en particulier lorsque l'on apprend. Les Grecs disaient : « Par la souffrance la connaissance », les Anglo-Saxons disent : « No pain, no gain » (« On n'a rien sans souffrir »). C'est une des idées les plus ancrées dans nos mentalités, et sûrement l'une des plus fausses et qui a fait le plus de ravages*⁴⁰⁸.

Suite à un parcours scolaire difficile, jalonné d'échecs, vécu avec un sentiment d'incapacité, certains apprenants, ayant été en marge des apprentissages qui leur étaient proposés, ne désirent pas s'investir dans un nouvel apprentissage, ne sont pas attirés par l'acquisition de savoirs demandant un effort assimilé à de la souffrance. C'est une réaction réflexe face à des circonstances qui peuvent paraître analogues. Le passé de ces personnes aura une résonance sur leurs apprentissages futurs. Tout nouvel apprentissage peut ainsi éveiller des expériences douloureuses ressurgissant d'une antériorité perturbée, d'où une résistance à l'apprentissage, un refus, une défiance à l'égard de la réussite dans l'apprentissage.

*La perspective d'un savoir à apprendre peut révéler et rappeler les échecs passés. Elle peut créer les conditions d'un scepticisme, voire d'un rejet*⁴⁰⁹.

Une telle situation, souvent dévalorisante, alimente d'emblée un sentiment de découragement et ne laisse rien augurer de bon pour un investissement dans « l'apprendre ». Aussitôt, tout effort, tout projet d'apprentissage paraît insurmontable ou inutile, voué à l'échec, considéré comme la réminiscence d'un passé difficile. Tout individu ne réagit pas de la même façon face un apprentissage, face à une expérience qui nécessite un effort de la part de l'apprenant. Des raisons, plus ou moins difficiles à identifier, plus ou moins conscientes, suivant les aléas de la vie, peuvent perturber, voire empêcher l'acquisition de savoirs nouveaux, à tout âge. Il s'avère alors difficile de renouer avec l'apprentissage, la souffrance étant toujours sous-jacente.

*Source d'estime de soi, de réussite et d'insertion sociale mais aussi source de dévalorisation et de tourment, l'apprentissage est une expérience humaine qui n'est pas partagée par tous de la même manière*⁴¹⁰.

Il y a parfois des douleurs, des tensions - plus ou moins vives - au moment de l'apprentissage, ce qui peut provoquer une aversion, le refus de faire l'effort d'apprendre, le refus de se confronter

⁴⁰⁶ <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/articles.php?lng=fr&pg=7116#top> [consulté le 24/07/2020]

Qu'est-ce qu'apprendre ? Par Pierre-Jean Hoution

⁴⁰⁷ Philippe Meirieu et col. , *Le plaisir d'apprendre, op. cit.*, p. 87

⁴⁰⁸ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 144

⁴⁰⁹ Philippe Maubant, *op. cit.*, p. 116

⁴¹⁰ Martine Caraglio et Philippe Claus, Éditorial, in Revue « Qu'est-ce qu'apprendre ? », N° 152, *op. cit.*, p. 7

à des obstacles, à des difficultés, le refus de faire face à ce qui paraît inaccessible, trop difficile, infranchissable. Dans un tel état d'esprit, le désir d'apprendre est alors neutralisé et l'apprenant empêché d'apprendre. La souffrance provient de ces obstacles que l'on ne peut pas surmonter.

Source d'identité, de bonheur, de maîtrise, d'estime de soi, l'apprentissage peut aussi être source de souffrance, d'humiliation, d'aliénation ⁴¹¹.

Les élèves en grande difficulté finissent par fuir les situations d'apprentissage, qu'ils vivent, souvent à juste titre, comme désespérantes et humiliantes ⁴¹².

Il existe un véritable syndrome d'anxiété lié aux mathématiques, qui est vécu comme un calvaire par les mauvais élèves, et qui est contreproductif et circulaire, car son existence même bloque l'apprentissage ⁴¹³.

Cette souffrance est souvent considérée comme étant l'apanage des élèves en difficulté mais peut aussi se rencontrer chez les apprenants ayant un profil de « bons élèves », pour qui l'acte d'apprendre occupe une place centrale. Ils peuvent être en souffrance, ressentir un réel malaise face à certains apprentissages dont les aspects les rebutent, les découragent, et peuvent se transformer en aversion instinctive - voire en phobie - face à des apprentissages qui leur font peur et/ou qu'ils ont du mal à maîtriser, sans oublier *la souffrance méconnue de ceux qui n'ont pas pu apprendre* ⁴¹⁴.

J'ai toujours aimé apprendre et toujours éprouvé une véritable souffrance lorsque je ne comprenais pas. [...] Devenue enseignante [...] je n'eus de cesse d'éviter à mes élèves la même souffrance ⁴¹⁵.

Apprendre peut aussi générer des souffrances physiques, parfois nécessaires, pour arriver à un résultat. Il faut persister pour réussir : *pour persévérer, sans doute faut-il de la volonté, une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. La souffrance peut venir de l'effort de l'athlète, de l'ascèse du danseur, mais aussi de la confrontation à des obstacles que l'on ne parvient pas à surmonter, à des idées qu'on n'arrive pas à comprendre ou à retenir, à des gestes qu'on n'arrive pas à maîtriser en dépit d'exercices répétés* ⁴¹⁶.

II.3.4. Les difficultés, les blocages :

⁴¹¹ Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p. 9

⁴¹² *Ibidem*, p.14

⁴¹³ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 33

⁴¹⁴ Bernadette Aumont, « Prologue à deux voix (à tous ceux qui n'aiment pas apprendre...) », in *L'acte d'apprendre*, Collection Recherche-action en pratiques sociales, Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier, Paris, l'Harmattan, 3^{ème} édition 2005, 1^{ère} édition 1992

⁴¹⁵ *Ibidem*

⁴¹⁶ Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p.11

Dans tout apprentissage, il y a donc un pas à franchir, un saut à faire dans l'inconnu ⁴¹⁷, nous dit Philippe Meirieu.

Apprendre peut s'avérer déstabilisant. C'est pourquoi l'apprentissage est difficile et parfois improbable. [...] Assimiler de nouvelles connaissances nécessite la plupart du temps d'ébranler un savoir ancien avec beaucoup de tâtonnements et d'erreurs, bien sûr. Ceci est souvent une épreuve difficilement soutenable pour l'individu, une expérience frustrante, douloureuse voire anxiogène ⁴¹⁸.

Face à un apprentissage quel qu'il soit, se dire : « Je n'y arriverai jamais. C'est trop difficile pour moi. Je n'en suis pas capable », sont des idées préconçues qui dénotent le début d'une difficulté ou les prémices d'un blocage. C'est avoir une opinion défavorable de soi-même et de ses capacités. C'est s'évaluer négativement. Penser être face à une difficulté va rebuter d'emblée l'apprenant, le décourager, l'empêcher d'aller vers « *l'apprendre* », de faire un effort - toujours nécessaire - pour acquérir de nouveaux savoirs et l'entraver, le gêner, rendre impossible pour lui la découverte du plaisir d'apprendre.

« Ça ne sert à rien que j'étudie, de toute façon je n'y arriverai pas » ; « Quoi que je fasse, je suis toujours en échec ». Ces réflexions sont celles d'élèves qui, à l'issue d'une succession d'échecs, finissent par baisser les bras. Ils ne croient plus en eux ⁴¹⁹.

Un **manque de confiance en soi**, d'estime de soi, un manque de confiance dans ses capacités à réussir une tâche, être convaincu de ses incapacités, avoir un ou des souvenirs douloureux d'échecs répétés, avoir un sentiment d'échec récurrent, persistant, durable, associé à des idées négatives, penser se savoir d'emblée en difficulté, avoir un sentiment d'incompétence, entraînent des complications, un découragement, perturbent tout apprentissage, toutes chances de réussites ultérieures et expliquent les réticences à s'engager, l'absence de dynamique, la démotivation, l'évitement, le désintérêt, voire l'indifférence où même le dédain.

Ces variables affectent la confiance des apprenants en leurs capacités ⁴²⁰.

Certains apprenants se déprécient au point de ne pas s'investir ou d'abandonner toute démarche d'apprentissage, parce qu'ils sont inquiets et convaincus qu'ils échoueront. La prédiction négative enlève toute volonté d'engagement dans une action. Cette dévalorisation augmentera encore si les apprenants sont en difficulté. Et cette incertitude, cette crainte sur ses propres valeurs empêche, à plus forte raison, l'apprenant de se servir de ses capacités intellectuelles. La manière dont l'individu se perçoit intervient dans « *l'apprendre* » et l'image de soi conditionne son attitude.

⁴¹⁷<http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%20complet.htm> [consulté le 15/10/2020] *Un nouvel art d'apprendre ?* conférence de Philippe Meirieu, p. 1

⁴¹⁸ <https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clauzard> [consulté le 19/10/2020] cf. le paragraphe : *Apprendre est-il déstabilisant ?* p. 3

⁴¹⁹ Marie Vanlede, Pierre Philippon, Benoît Galand, « Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité », in *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand et al., dir., *op.cit.*, p. 51

⁴²⁰ *Ibidem*, p. 53

Gérard Naudy cite Sénèque : «Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas que les choses deviennent difficiles»⁴²¹.

Les effets de la confiance en soi ont des répercussions sur les apprentissages. Avoir une image positive de soi dans la façon de nous percevoir renforce la confiance et la réussite.

*Il a toujours été démontré que la confiance d'une personne en ses capacités influence considérablement sa motivation et ses performances*⁴²².

*La confiance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre*⁴²³.

*La plupart des conceptions actuelles de la motivation partagent ainsi l'idée que les croyances qu'a une personne en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances, autrement dit que la confiance en soi est un facteur clé de la dynamique motivationnelle des individus*⁴²⁴.

*De nombreuses recherches ont pu montrer que la confiance en ses capacités d'apprentissage avait toute une série de conséquences positives. [...] Ainsi, les apprenants qui ont confiance en leurs capacités gèrent également mieux leur stress et leur anxiété et aboutissent à de meilleures performances*⁴²⁵.

*Plus on croit en ses capacités à réussir une tâche, plus on aura de chances d'aller au bout de celle-ci*⁴²⁶.

Un individu manquant de confiance en lui, à tout âge, rencontrera des difficultés dans les apprentissages, dans la possibilité de s'investir dans une tâche, de s'engager et d'essayer de s'améliorer, d'essayer de progresser, se considérant incompetent dès le départ, et ce d'autant plus que cette certitude sera ancienne et ancrée en lui depuis longtemps, faisant désormais partie de son identité.

*La conviction de son incompetence et de son incapacité à produire les effets recherchés, qu'elle soit ou non fondée, met en branle une dynamique complexe marquée par l'adoption d'attitudes et de comportements menant à de piètres résultats, qui à leur tour confirment et renforcent ainsi la conviction d'être inefficace*⁴²⁷.

⁴²¹ https://www.meirieu.com/ECHANGES/naudy_rapport_au_savoir.pdf [consulté le 27/08/2020], p.15

⁴²² Marie Vanlede, Pierre Philippot, Benoît Galand, « Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité », in *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand et al., dir., *op.cit.*, p. 52

⁴²³ Benoît Galand, « Avoir confiance en soi », in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 255

⁴²⁴ Ibidem, p. 256

⁴²⁵ Ibidem

⁴²⁶ <https://pce.ccas.fr/media/docs/ressources%20%C3%A9ducation%20populaire/Connaissance%20de%20l'enfant/Fiches%20rep%C3%A8res/Les%20grands%20psychologues%20de%20l'enfant%20-%20Albert-Bandura%20croire%20en%20soi%20pour%20r%C3%A9ussir.pdf> [consulté le 27/08/2020]

⁴²⁷ Thérèse Bouffard, « Illusion d'incompétence et sentiment d'impuissance », in *Réussir à apprendre*, Gaëtane Chapelle et Marcel Crahay éd., PUF, 2009, p. 89

*Dans le cercle vicieux de l'échec, souvenirs négatifs et faible sentiment d'efficacité tirent l'apprenant vers le bas*⁴²⁸.

C'est la spirale de l'échec qui peut perturber - parfois pour toujours - la motivation de l'apprenant.

*Un élève qui accumule les mauvaises notes ne peut durablement s'investir à l'école. [...] On ne s'implique vraiment que dans les domaines où l'on réussit*⁴²⁹.

*Rien n'est plus démotivant que l'échec, surtout quand il se répète, qu'on s'y enkyste et qu'on se résigne progressivement à en faire une fatalité*⁴³⁰. *L'échec engendre en effet, bien souvent, la peur de prendre le risque d'échouer à nouveau : il y a là comme un engourdissement de la motivation*⁴³¹.

*Pour l'approche behavioriste en psychologie, la motivation à apprendre est boostée par les réussites et récompenses et le dégoût provient des échecs et sanctions*⁴³².

Apprendre nécessite de mobiliser, au moment opportun et de façon appropriée, les capacités utiles, indispensables, pour s'engager sur un chemin parfois sinueux et/ou semé d'embûches, d'obstacles à surmonter, de tâches à réaliser conduisant vers l'inconnu. Même si les apprentissages se font parfois en groupe, l'acte d'apprendre est individuel. On est seul face à cet engagement.

Certaines difficultés, certains obstacles peuvent se présenter qui freineront, inhiberont, bloqueront - voir empêcheront - les apprentissages.

*Trop nombreux sont encore les élèves qui, malgré le temps considérable qu'ils passent à l'école, réussissent à ne pas apprendre ce que l'institution scolaire tente de leur transmettre*⁴³³.

La peur du jugement d'autrui ou la peur de se tromper, de ne pas savoir comment s'y prendre, le stress, une trop forte tension, un but difficile à atteindre, une surestimation de ses possibilités face aux difficultés, une mise en jeu surélevée, une compétition, un conflit, une course au mérite, une situation de comparaison face à autrui, une confrontation... sont autant de facteurs susceptibles d'engendrer des découragements - voire des blocages - face aux situations d'apprentissage qui peuvent paraître insurmontables. Ces blocages peuvent se muer en anxiété, appréhension, résistance, et même aller jusqu'au refus d'apprendre, par manque d'intérêt. Peur d'apprendre pour diverses raisons personnelles ou non, ou peur de la punition, de la sanction, si l'apprenant n'atteint pas le but espéré, s'il n'a pas atteint les objectifs prévus au départ, une

⁴²⁸ Marie Vanlede, Pierre Philippot, Benoît Galand, « Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité » in *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand et al., dir., *op.cit.*, p. 54

⁴²⁹ Jean-François Dortier, « Peut-on motiver autrui ? », in *La motivation*, *op.cit.*, p. 35

⁴³⁰ Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, *op.cit.*, p.33

⁴³¹ Ibidem, p. 34

⁴³² « Théories de la motivation et apprentissages », in *La motivation*, *op.cit.*, p. 39

⁴³³ Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p.11

performance attendue, souhaitée, s'il ne franchit pas les différents paliers lui permettant d'avancer dans la direction programmée ou imposée.

Les facteurs psychoaffectifs tels que l'angoisse, la crainte de ne pas réussir, ou un niveau de motivation trop élevé, amplifient les troubles de l'attention, et donc détériorent les performances dans l'ensemble des tâches qui les mettent en jeu ⁴³⁴.

*Par exemple, on sait qu'un environnement d'apprentissage perçu par l'apprenant comme compétitif a des effets négatifs sur l'apprentissage, tout au moins pour certains apprenants*⁴³⁵.

Une trop forte émotion peut induire une profonde inhibition ⁴³⁶.

Apprendre comporte des incertitudes, des craintes, surtout si l'on a vécu des échecs ou si l'on se trouve dans des situations déjà expérimentées dans le passé et ayant eu des impacts négatifs, ce qui contribue à une aggravation du malaise, avec un sentiment d'échec sous-jacent. Comment atténuer cette dimension d'incertitudes insurmontables pour franchir un cap, un passage, cette angoisse, cette panique face à l'inconnu, à la peur, à des changements inattendus qu'un apprentissage peut engendrer dans la vie de tout individu ?

L'individu n'apprendra pas ou aura du mal à apprendre s'il est souvent en situation difficile, s'il est mal à l'aise, s'il n'est pas ou peu encouragé, s'il n'a pas l'impression de progresser, s'il éprouve un sentiment d'inutilité dans l'apprendre, s'il ne ressent pas la nécessité de s'accrocher face aux difficultés, *s'il se sent jugé d'emblée, s'il travaille sous un regard inquisiteur*. Ce sont des situations qui *diminuent la réussite des apprentissages* ⁴³⁷.

Pour Burrhus Skinner, le chef de file de l'approche behavioriste, un élève se démotive à la suite d'échecs trop fréquents. Les punitions morales ou corporelles ou le manque d'encouragements participent de ce phénomène ⁴³⁸.

Le manque de motivation se retrouve dans le résultat de l'apprentissage :

Les recherches montrent que le manque de motivation, appelé « amotivation », est associé à de moins bonnes notes. [...] Les raisons de cette amotivation ou résignation sont souvent liées à l'augmentation de la difficulté mais, d'une façon générale, l'amotivation survient quand l'individu ou l'élève ne perçoit plus de relations entre ce qu'il fait et les résultats ; de ce fait, il « apprend » à ne rien faire ⁴³⁹.

Souvent apprentissage et **stress** ou pression, tension nerveuse, ne sont pas compatibles. Le stress trop intense ou trop prolongé nous empêche de réfléchir, de nous concentrer sur une tâche, de résoudre un problème, de prélever des indices, de trouver rapidement une solution, d'être vif, de retenir des informations importantes et parfois essentielles, de créer, d'inventer, de

⁴³⁴ Jean-Pierre Rossi, *op.cit.*, p. 134

⁴³⁵ Étienne Bourgeois, Gaétane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 19

⁴³⁶ André Giordan, *op.cit.*, p. 58

⁴³⁷ *Ibidem*, p. 217

⁴³⁸ *Ibidem*, p. 98

⁴³⁹ Alain Lieury, « Cinq questions clés sur la motivation », in *La motivation*, *op.cit.*, p. 33

développer toutes ses capacités intellectuelles pour apprendre de façon efficace, utile, active, efficiente...Le corps réagit mal face au stress. Il s'agit de gérer au mieux le stress, l'anxiété et leurs effets négatifs avant tout apprentissage afin de ne pas risquer de rater, de se bloquer et d'échouer. Le stress *peut freiner ou inhiber nos capacités à apprendre, réfléchir, mémoriser* ⁴⁴⁰.

Cependant, le stress peut être *propice à l'apprendre quand il est passager* ⁴⁴¹.

Tout comme le stress, la menace d'une punition, d'une sanction, peut être un frein à notre aptitude à assimiler de nouveaux savoirs, par un mouvement d'évitement, par un désir d'éviter l'échec. Ces menaces peuvent former des barrières parfois infranchissables pour apprendre. Elles augmentent le stress et la peur. Elles peuvent conduire au blocage.

Un climat de confiance, de détente et de relaxation serait plus favorable. Les échecs qui seront décryptés, expliqués, analysés, compris, se transformeront alors en sources d'apprentissage.

Mais, la menace d'une sanction peut aussi, parfois, modifier le comportement d'un apprenant. La peur de la sanction, l'appréhension, peuvent amener un changement de comportement et donner une impulsion pour apprendre, afin d'éviter ce qui est considéré comme désagréable : *cette sanction doit avoir un relais interne, par exemple en termes de peur, de honte ou d'anxiété pour expliquer la nature de la force (ou motivation) qui entraîne le changement de comportement* ⁴⁴². Ce changement de comportement aura surtout pour objectif d'éviter la punition en adoptant des conduites d'évitement pour chercher à se préserver, à se protéger. Dans ce cas-là, apprendre pour acquérir de nouvelles connaissances ne sera pas le but premier de l'apprentissage.

Certains apprentissages sont basés sur des systèmes de **récompenses et de punitions**, sur la compétition et la concurrence. Ils sont assimilés à un apprentissage par renforcement : le but étant de viser des récompenses ou d'éviter des punitions. Ces stratégies de motivation sont issues du behaviorisme et reposent sur le principe de « la carotte et du bâton » : la carotte étant la récompense et le bâton, la punition. Ce sont des théories behavioriste de la motivation qui *ne privilégient que les motivations extrinsèques d'un individu* ⁴⁴³.

Faut-il donner des récompenses aux élèves en fonction de leur engagement dans les situations d'apprentissage ? Quels effets de telles récompenses exercent-elles sur la motivation des élèves ? ⁴⁴⁴

Ces questions ont fait - et font toujours - l'objet de nombreux débats afin de trouver des solutions pour avoir des stratégies susceptibles de stimuler les apprenants. Récompenses et punitions allant de pair, on en arrive à *la récompense érigée en système : la pratique consistant à récompenser les efforts des élèves pour apprendre est probablement aussi ancienne que l'école et l'enseignement. [...] Elle s'appuie sur la conception béhavioriste selon laquelle le comportement est motivé par des « renforcements »* ⁴⁴⁵. Tel : *le renforcement verbal, l'attribution de prix aux meilleurs étudiants, les tableaux d'honneur, les systèmes d'émulation basés sur*

⁴⁴⁰ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 207

⁴⁴¹ André Giordan, *op.cit.*, p. 51

⁴⁴² Fabien Fenouillet, « Introduction à la première édition », in *Les théories de la motivation, op.cit.*, p. 11

⁴⁴³ Daniel Favre, *op.cit.*, p. 38

⁴⁴⁴ Jean Archambault et Roch Chouinard, « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? » in *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand et al., dir., *op.cit.*, p. 135

⁴⁴⁵ Ibidem

*l'octroi de récompenses matérielles se sont largement répandus. Généralement, les systèmes de récompenses fonctionnent de la façon suivante : le comportement des élèves est récompensé ou puni à l'aide d'une quelconque « monnaie » que l'enseignant distribue ou retire*⁴⁴⁶.

*Chez l'animal comme chez les humains, les renforcements négatifs sont la cause de stress: la performance augmente temporairement, mais elle peut chuter ensuite... La carotte est bien préférable au bâton ! Et l'ingéniosité humaine n'a pas son pareil pour inventer de multiples formes de récompenses – grades, médailles, prix, bons points...*⁴⁴⁷

Les récompenses, tout comme les punitions, ne seraient pas bénéfiques pour apprendre ni pour retenir ce qui a été appris dans de telles conditions, sous la menace de l'évaluation et des notes à venir (évaluation sommative, pour porter un jugement). Récompenses et punitions, avec des conséquences agréables ou désagréables, sont souvent associées à un apprentissage de type pavlovien figé, pétrifié. Comme le souligne Bruno Hourst⁴⁴⁸ :

Elles réduisent la motivation intrinsèque et ne permettent pas de donner un sens à l'apprentissage. Ce système d'apprentissage, caractéristique du modèle behavioriste, encourage les comportements stéréotypés, renforce une sorte de mémoire à court terme, et tue le plaisir d'apprendre.

Les punitions dans un apprentissage ont rarement plus d'intérêt que les récompenses, et pour des raisons semblables.

Ce système (dont l'utilisation est controversée, contestée, discutée) serait susceptible de provoquer des difficultés - voire des blocages - chez les apprenants ne recevant jamais de récompenses, leurs résultats (s'il y en a) étant toujours inférieurs au seuil à franchir pour arriver à une quelconque gratification et les effets d'un tel système ne seraient alors pas en concordance avec le but initial, à savoir : faire progresser les élèves en les « attirant » vers l'apprentissage ou une acquisition quelle qu'elle soit. La pertinence d'un tel système est alors mise en doute.

*Plusieurs chercheurs ont, dès les années 1970, émis de sérieux doutes sur la pertinence d'utiliser des récompenses pour motiver les élèves. Ces chercheurs ont soutenu que, loin de contribuer à soutenir la motivation à apprendre, l'octroi de récompenses pouvait au contraire avoir des effets négatifs sur la motivation intrinsèque des élèves*⁴⁴⁹.

Les apprentissages se feraient au détriment du plaisir d'apprendre et ne viseraient que les récompenses associées, mais parfois inaccessibles pour certains. Il s'agirait plutôt, selon Archambault et Chouinard de *distribuer des récompenses dans le but de faire plaisir, de créer un climat de classe agréable ou de souligner les progrès des élèves, et non pas pour les contrôler et « acheter » leur motivation à apprendre*⁴⁵⁰.

Une évaluation à caractère individuel, servant à faire prendre conscience des points forts et des points faibles dans les apprentissages en cours et aidant ainsi les apprenants à

⁴⁴⁶ Ibidem, p. 136

⁴⁴⁷ Alain Lieury, « Cinq questions clés sur la motivation », in *La motivation, op.cit.*, p. 29

⁴⁴⁸ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 165

⁴⁴⁹ Jean Archambault et Roch Chouinard, « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? » in *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand et al., dir., *op.cit.*, p. 138

⁴⁵⁰ Ibidem, p. 144

progresser dans la bonne direction serait considérée comme formative, comme *un instrument de régulation des apprentissages, et elle a comme effet de diriger et promouvoir l'apprentissage.*

*L'évaluation peut donc avoir des effets positifs, dès lors qu'elle est utilisée de façon constructive pour accompagner l'apprenant dans ses progrès scolaires ou académiques*⁴⁵¹.

*Les travaux sur l'évaluation formative ont montré qu'il est possible de mettre en place un système d'évaluation qui consiste à donner à l'apprenant des retours en cours d'apprentissage qui lui permettent de prendre conscience des points forts, des points à retravailler et surtout des moyens de progresser vers les objectifs*⁴⁵².

Mais, l'évaluation n'est pas toujours utilisée dans ce sens et des évaluations chiffrées en termes de réussite et/ou d'échec, par des récompenses ou des punitions, auront des conséquences psychologiques sur l'apprenant. Les effets de l'importance de telles évaluations peuvent engendrer des angoisses, générer de l'anxiété, la crainte d'échouer et conduire l'apprenant à se décourager, se désengager dans la tâche à accomplir estimée trop importante, se désinvestir dans tout apprentissage basé sur ce système.

*Les situations d'évaluation qui renvoient à un classement visible peuvent s'avérer nuisibles pour la performance des apprenants, pour leur estime de soi et pour leurs comportements sociaux*⁴⁵³.

L'ennui peut aussi être un frein à l'apprentissage. Si le sujet traité n'a pas été choisi par l'apprenant, s'il est contraignant, s'il est considéré comme sans intérêt intrinsèque, non essentiel, superflu, jugé comme inutile et non réutilisable ultérieurement, dont on ne voit pas la finalité, l'individu n'adhérera pas ou peu, ne s'impliquera pas ou peu dans l'apprentissage et ce qui sera retenu en mémoire en dépendra inéluctablement. L'apprenant qui s'ennuie ne se sent pas concerné par la matière à apprendre.

*Quand on s'ennuie, on n'apprend pas, ou mal. De plus, l'ennui provoque des réactions de fuite : soit la fuite physique quand on le peut (on quitte la conférence mortellement ennuyeuse), soit la fuite mentale par l'intermédiaire de la rêverie dans laquelle on se laisse entraîner*⁴⁵⁴.

*Si l'ennui fait obstacle à l'apprentissage, il est également vrai que l'incapacité d'entrer dans les apprentissages provoque un ennui mortel*⁴⁵⁵.

D'autre part, les blocages et/ou les difficultés pour apprendre peuvent venir du **cerveau** lui-même. Il a besoin d'une bonne hygiène de vie pour pouvoir fonctionner au mieux, nous l'avons dit (sommeil, alimentation...). Il s'agit d'éviter les ennemis du cerveau qui apprend. Ces ennemis

⁴⁵¹ Fabrizio Butera, Céline Buchs et Céline Darnon, « Introduction » in *L'évaluation, une menace ?* Fabrizio Butera, Céline Buchs, Céline Darnon, dir., Paris, PUF, 2011, p. 10

⁴⁵² Ibidem, p. 9-10

⁴⁵³ Ibidem, p.11

⁴⁵⁴ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 141

⁴⁵⁵ François Dubet, « Pourquoi les élèves supportent-ils mal l'ennui? » in Les débats du CNDP, *L'ennui à l'école*, Paris, SCEREN/CNDP, Albin Michel, 2003, p. 76

sont au nombre de quatre principalement, selon Bruno Hourst : *la menace, l'excès de stress, l'anxiété et le « j'y arriverai pas »*. *Confronté à ces ennemis, le cerveau perd ses moyens. [...] Cela réduit la qualité de l'apprentissage, diminue la créativité et la mémorisation*⁴⁵⁶.

Tous les facteurs que nous venons d'étudier – et qui sont difficilement dissociables – ont, inéluctablement, une influence sur l'apprentissage.

II.4. Les phases de l'acte d'apprendre :

*Certes, depuis toujours, le désir d'apprendre se manifeste chez les êtres vivants. Les bébés humains n'ont de cesse de savoir marcher, parler, imiter les plus grands... Mais, aujourd'hui, l'acte d'apprendre semble n'avoir jamais été aussi présent, à tous les moments et les âges de la vie. Une appétence stimulée par les avancées technologiques des sociétés contemporaines*⁴⁵⁷.

Les phases de l'acte d'apprendre, les phases du processus d'apprentissage, sont au nombre de trois, selon Steve Bissonnette et Mario Richard⁴⁵⁸ : *acquisition, rétention, transfert*, avec (au cours de ces trois phases) le développement de la métacognition.

Acquisition, rétention, transfert renvoient à arriver à posséder, puis à retenir et ensuite réutiliser. C'est le parcours que suit le cerveau de tout apprenant désireux de traiter une information ou une connaissance nouvelle en vue d'un apprentissage.

Ces phases mettent en évidence un travail de mémoire très pointu, très spécifique et absolument nécessaire pour aller dans le sens de « *l'apprendre* ».

Nous allons donc nous intéresser plus particulièrement à ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenant et aux mécanismes qui sont associés à l'apprentissage : le fonctionnement de la mémoire et ses possibles défaillances.

Ce qui se passe dans le cerveau de l'individu qui apprend, à tout âge, intéresse la recherche.

*En termes de mécanismes de fonctionnement, la mémoire est une construction composite qui permet d'encoder (ou enregistrer), de stocker (ou consolider) et de récupérer (ou rappeler) des informations (ou toutes autres formes de représentations ou de comportements). Cette définition, encore très générale, renvoie aux trois phases obligées de toute activité mnésique : encodage, stockage, récupération*⁴⁵⁹.

⁴⁵⁶ Bruno Hourst, *op. cit.*, p. 166

⁴⁵⁷ Martine Fournier, « Apprendre tout au long de la vie » in *Éduquer et Former*, Martine Fournier dir., *op.cit.*, p. 339-340

⁴⁵⁸ <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2005a.pdf> [consulté le 22/12/2020]

⁴⁵⁹ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire/> [consulté le 08/09/2020] (plus de détails en ce qui concerne l'encodage, le stockage et la récupération)

Michel Fayol ne dit pas autre chose et rappelle qu'il faut aussi un esprit pour apprendre. Il propose une description dynamique des mécanismes de mémoire impliqués dans l'acte d'apprendre : encodage, stockage et récupération ⁴⁶⁰.

Ce sont donc trois éléments de l'acte d'apprendre, mais ce serait une erreur de considérer qu'ils correspondent à des processus standard, figés et analogues d'une situation à l'autre ⁴⁶¹, chaque situation étant singulière et chaque apprenant également suivant son âge et son implication dans le processus d'apprentissage.

II.4.1. La mémoire :

Sans mémoire, pas d'apprentissage ⁴⁶².

Mais, qu'appelle-t-on mémoire ? Ce mot est dérivé de Mnémosyne, la déesse de la mémoire de l'Antiquité grecque (fille d'Uranus, le Ciel, et de Gaïa, la Terre), dans les légendes du VIII^e siècle avant notre ère. Dans la mythologie grecque, la mémoire était synonyme de connaissance. *Mnémosyne connaît les secrets de la beauté mais aussi ceux du savoir. [...] Ainsi, Mnémosyne connaît tout ce qui a été, tout ce qui est, tout ce qui sera* ⁴⁶³.

Le concept de mémoire a évolué au fil du temps : depuis l'Antiquité avec Platon (427-347 av. J.-C.) qui plaçait le cerveau *au centre des activités mentales de l'Homme* ⁴⁶⁴ dans le *Phédon*, et Aristote (384-322 av. J.-C.) ayant cherché à expliquer le mystère de la mémoire... jusqu'aux recherches actuelles.

*Aristote (384-322 av. J.-C.), dans son De memoria et reminiscentia tenta de résoudre le paradoxe de la mystérieuse survie du passé en nous, qui le rend visible et sensible comme s'il était présent, tout en s'affirmant révolu au même instant. « Tout marche, écrit-il, grâce aux associations : un souvenir en appelle un autre, l'image d'une chose entraîne une autre, s'il y a entre les deux un rapport de ressemblance, de contrariété ou de contiguïté. »*⁴⁶⁵

Depuis l'Antiquité et durant tout le Moyen Âge, la mémoire fut considérée comme l'un des plus importants, si ce n'est le plus important, des accomplissements intellectuels. Les plus grands génies de leur temps étaient décrits comme des hommes doués d'une mémoire supérieure et cette faculté était tenue comme un signe de supériorité morale aussi bien qu'intellectuelle ⁴⁶⁶.

Il fallut attendre la fin du XIX^e siècle pour voir apparaître les premières recherches, les premières expériences et méthodes de mesures sur la mémoire. Elles furent publiées en 1885 par Hermann Ebbinghaus et seront suivies par d'autres ⁴⁶⁷, notamment les études faites par Alfred Binet,

⁴⁶⁰ Étienne Bourgeois, Gaétane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 14

⁴⁶¹ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire/> [consulté le 08/09/2020]

⁴⁶² Jean Caston, *op.cit.*, p. 111

⁴⁶³ Laurent Petit, *La mémoire*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2006, p. 11

⁴⁶⁴ *Ibidem*, p. 12

⁴⁶⁵ *Ibidem*, p. 11-12

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p. 13

⁴⁶⁷ Cf « L'histoire du concept de mémoire » in Laurent Petit, *op.cit.*, p 11-22

Théodule Ribot, Henri Bergson, William James, puis les travaux du russe Ivan Pavlov sur le conditionnement chez les animaux, la psychologie dite cognitive, la neuropsychologie d'après les travaux de Paul Broca et le fractionnement de la mémoire par Donald Hebb...

La mémoire a de tous temps été une préoccupation humaine. Nos ancêtres de civilisations surtout orales avaient certainement une mémoire mieux entraînée ⁴⁶⁸.

La mémoire peut se définir, selon Colette Bizouard, comme *l'aptitude à enregistrer des informations et la possibilité de ressortir telle ou telle à la demande* ⁴⁶⁹. C'est la faculté de l'esprit d'enregistrer, de conserver et ensuite de rappeler des informations, des connaissances, des expériences ou des savoirs. C'est être capable de se souvenir de telle ou telle information et être capable de s'en servir, de réadapter son utilisation dans des circonstances différentes. Pour cela, il faut réactualiser cette ou ces informations en permanence, sous peine de les enfouir et de ne plus pouvoir s'en servir ou de réussir à s'en servir encore, mais au prix parfois d'un très gros effort de récupération.

Les connaissances acquise doivent être mobilisées à intervalles réguliers. Savoir, c'est pouvoir réutiliser des connaissances dans des situations différentes ⁴⁷⁰.

Selon le Petit Larousse Illustré, la mémoire *c'est une activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations* ⁴⁷¹.

S'il est très utile de comprendre et d'organiser les savoirs, il l'est tout autant de les conserver (si possible) à disposition dans la tête. C'est ce que l'on a coutume d'appeler la mémoire ⁴⁷².

La mémoire est une fonction psychologique permettant de stocker des informations, des connaissances et des apprentissages tant moteurs que cognitifs ⁴⁷³.

Le terme de mémoire peut concerner des domaines très différents : en psychologie, en informatique, en histoire, en anatomie... Il y a diverses façons de parler de la mémoire (ou des mémoires) ainsi que des multiples facettes de son fonctionnement dans le cerveau humain.

D'une manière générale, la mémoire concerne le stockage, le souvenir d'une information. [...] En neurosciences, la mémoire est la capacité d'acquérir, de conserver et de restituer une information ⁴⁷⁴.

De même, pour A. Lieury, la mémoire *c'est l'ensemble des mécanismes qui permettent le codage, le stockage et la récupération des informations* ⁴⁷⁵.

⁴⁶⁸ Colette Bizouard, *op.cit.*, p. 12

⁴⁶⁹ Ibidem, p.9

⁴⁷⁰ André Giordan, *op. cit.*, p. 200

⁴⁷¹ Le Petit Larousse Illustré, Paris, Larousse, 2009

⁴⁷² André Giordan, *op. cit.*, p. 145

⁴⁷³ Jean-Pierre Rossi, *Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2005, p. 17

⁴⁷⁴ Laurent Petit, *op. cit.*, p. 5

⁴⁷⁵ Alain Lieury, *Psychologie de la mémoire, Histoire, théories, expériences*, Paris, Dunod, 2005, p. 1

La mémoire peut être définie comme la fonction mentale qui permet d'encoder, de stocker (ou consolider) et de rappeler des informations. Ces trois concepts sont fondamentaux, car ils renvoient aux étapes obligées de toute activité mnésique, qui permettent à des informations d'entrer dans la mémoire, d'y être maintenues et d'être rappelées. Pour autant, les mécanismes incriminés sont différents selon la situation concernée et les systèmes de mémoire sollicités ⁴⁷⁶.

La mémoire sert à apprendre quelque chose et à s'en souvenir.

Encodage, stockage et récupération sont les phases de l'acte d'apprendre, dans le cas d'un bon fonctionnement de la mémoire. Ce sont trois étapes de toute activité mnésique, trois processus complexes qui entrent en jeu dans la mémorisation afin d'enregistrer, de conserver et de restituer des informations :

- *l'encodage* : c'est le processus d'enregistrement des informations, des données provenant de diverses sources et qui peut se faire de différentes façons, par association d'idées, de lieux, notamment... C'est faire entrer, pénétrer, dans notre cerveau de nouvelles informations en se servant de l'un ou de plusieurs de nos cinq sens : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût. *Les mécanismes d'encodage sont très diversifiés. [...] C'est le moment où l'on crée le souvenir.[...] De nombreux facteurs favorisent le traitement profond de l'information lors de la phase d'encodage et ont en conséquence un effet positif sur la formation d'une trace mnésique durable* ⁴⁷⁷. *L'encodage désigne les opérations qui transforment le stimulus en une représentation mentale* ⁴⁷⁸.
- *le stockage* : peut se faire de façon passive ou de façon active. C'est la consolidation, l'ancrage en mémoire pour une conservation des souvenirs, des informations, des savoirs... C'est mettre en relation la ou les nouvelles informations avec d'autres informations déjà stockées, ainsi la nouvelle information sera rangée, hiérarchisée, structurée afin de pouvoir être réutilisée ultérieurement. *Le stockage peut être passif et, dans ce cas, la durée de la rétention est brève. Au contraire, la phase de stockage peut donner lieu à la mise en œuvre de mécanismes qui permettent une conservation durable de l'information* ⁴⁷⁹. *Le stockage désigne la préservation de ces représentations et leurs évolutions temporelles car notre expérience quotidienne modifie et affecte les contenus de nos mémoires* ⁴⁸⁰.
- *la récupération* : c'est se remémorer quelque chose qui a été préalablement appris, c'est extraire de la mémoire une information, la retrouver ; c'est la restitution des souvenirs, qui peut se faire consciemment ou non, volontairement ou non et qui utilise les indices de l'encodage, les stratégies mises en place à ce moment-là. Les mécanismes de récupération sont très divers. *L'information peut être récupérée de façon implicite (c'est-à-dire sans que l'individu ait conscience de faire appel à sa mémoire) ou, au contraire, de façon explicite* ⁴⁸¹ (récupération à l'aide d'indices, de mécanismes conscients, coûteux en effort et plus ou moins satisfaisants en termes de résultats). *La récupération désigne les opérations qui permettent d'activer le contenu des mémoires* ⁴⁸².

⁴⁷⁶ Olivier Houdé et Grégoire Borst, *Le cerveau et les apprentissages*, Paris, Nathan, 2018, p. 158

⁴⁷⁷ Ibidem

⁴⁷⁸ Jean-Pierre Rossi, *Psychologie de la mémoire*, op.cit., p.17

⁴⁷⁹ Olivier Houdé et Grégoire Borst, op.cit., p. 158

⁴⁸⁰ Jean-Pierre Rossi, *Psychologie de la mémoire* op.cit., p.17

⁴⁸¹ Olivier Houdé et Grégoire Borst, op.cit., p. 158

⁴⁸² Jean-Pierre Rossi, *Psychologie de la mémoire* op.cit., p.17

Les différents processus qui interviennent dans les trois phases de l'acte d'apprendre sont étroitement liés et dépendent les uns des autres pour un fonctionnement correct et optimum du cerveau qui apprend.

Cependant, la fonction du cerveau *n'est pas seulement de réactiver le passé , elle est aussi de détecter la nouveauté et de permettre l'apprentissage* ⁴⁸³.

Un lien peut être fait entre apprentissage et mémoire. « Apprentissage et mémoire » sont un couple indissociable. La mémoire est indispensable dans tout apprentissage et pour appréhender « *l'apprendre* » comprendre le fonctionnement de la mémoire est essentiel. L'apprentissage sollicite la mémoire, cette faculté de conserver et de rappeler le passé et ce qui s'y trouve associé. L'esprit garde le souvenir du passé. Ce que l'on apprend, ce que l'on a appris, s'y trouve engrangé, emmagasiné, stocké, et sera réutilisé, réactualisé, le moment venu si nécessaire et si possible (dans le cas d'un bon fonctionnement de la mémoire). Le ou les savoirs préalablement acquis avant tout apprentissage nouveau ne sont pas forcément perdus. Ils peuvent éventuellement être réutilisés, réactivés, dans le même contexte ou dans un contexte différent avec des bases déjà là et toujours présentes quelque part dans notre mémoire.

Pour apprendre il faut mémoriser. La mémoire peut être définie comme l'ensemble des processus par lesquels un évènement acquis reste disponible pendant un certain temps et est susceptible de pouvoir être réactualisé. Ces processus sont représentés par le codage (mise en mémoire) et le décodage (réactualisation) d'une information acquise antérieurement ⁴⁸⁴.

Il est acquis qu'il n'existe pas une seule mémoire mais que plusieurs mémoires ayant leurs caractéristiques et leurs propriétés opèrent pour nous permettre d'utiliser nos connaissances, pour traiter les informations auxquelles nous sommes affrontés ⁴⁸⁵.

Il y a donc **plusieurs sortes de mémoires** qui sont mises en œuvre au quotidien. Elles peuvent se définir suivant leur enregistrement dans le cerveau et leur capacité de stockage. Mais deux structures sont fondamentales ⁴⁸⁶ :

- la *mémoire immédiate* ou *mémoire à court terme* et dont la capacité est limitée. Elle est aussi appelée *mémoire de travail* dans une situation de résolution de problème, de manipulation d'informations. L'on redit aussitôt, immédiatement après, et sans erreur, ce qui vient d'être dit, ou d'être fait, par exemple (maintien temporaire des informations en mémoire). C'est la mémoire spontanée, mais qui est fragile et peut s'oublier en quelques secondes, d'où son nom « *à court terme* ». *La mémoire de travail correspond à l'espace de travail conscient qui maintient, manipule, et transforme des informations pendant des durées brèves.[...] Ce système joue un rôle majeur lors de l'encodage et la récupération en mémoire* ⁴⁸⁷.
- la *mémoire à long terme* dont la capacité est en principe illimitée, extensible, considérable, et l'oubli progressif, en fonction du vécu de la personne et du temps. C'est la mémoire de stockage

⁴⁸³ G. Tiberghien, « Psychologie de la mémoire humaine », in *Neurophysiologie de la mémoire humaine* Van der Linden, M., Bruyer R. (dir.), Grenoble, PUG, 1991, p. 33-34

⁴⁸⁴ Jean Caston, *op.cit.*, p. 111. (cf. : les processus de mise en mémoire et de fonctionnement de la mémoire dans l'ouvrage de Jean Caston : chapitre IV : « Comment apprend-on ? » p. 111-144)

⁴⁸⁵ Jean-Pierre Rossi, *Psychologie de la mémoire, op.cit.*, p.12

⁴⁸⁶ Le Petit Larousse Illustré, Paris, Larousse, 2009

⁴⁸⁷ Olivier Houdé et Grégoire Borst, *op.cit.*, p. 159

qui garde des informations sous des formes spécifiques afin de les réutiliser si nécessaire. Elle s'est constituée au cours de la vie de l'individu, année après année, par couches successives, grâce à de nombreux acquis personnels assimilés et accumulés, grâce à des millions d'informations engrangées au fur et à mesure, successivement. Cette mémoire a un ancrage durable (de quelques heures à plusieurs années). Des souvenirs pourront en être extraits, récupérés, s'ils ont été stockés correctement, de façon organisée, afin de pouvoir être réemployés à la demande.

Rémi Sussan les définit ainsi ⁴⁸⁸ :

- La mémoire à court terme *engrange les informations liées à l'instant présent, et qui peuvent être oubliés par la suite.*
- La mémoire à long terme, *c'est la mémoire telle qu'on la décrit habituellement. C'est là que sont stockés définitivement nos souvenirs.*

Les processus qui sous-tendent le fonctionnement de la mémoire sont multiples : le fonctionnement de la mémoire à long terme repose, comme nous venons de le voir, sur *des processus d'encodage, de stockage et de récupération* ⁴⁸⁹.

L'enregistrement en mémoire à long terme nécessite de nombreuses opérations de codage et d'organisation, à la suite de quoi il faudra récupérer les informations pour les rappeler ou les reconnaître. [...] Les opérations de récupération commencent dès l'encodage ⁴⁹⁰.

On distingue aussi, selon le Petit Larousse Illustré ⁴⁹¹ :

- la *mémoire épisodique* pour les évènements ponctuels
- la *mémoire sémantique* relative à des faits, à des connaissances générales
- la *mémoire déclarative* qui fait intervenir les savoirs exprimés par le langage
- la *mémoire procédurale* qui est la mémoire des savoir-faire, des habitudes, des automatismes

Il existe différentes composantes de la mémoire, d'autres formes de mémoire, d'autres mémoires, des mémoires particulières, dont aucune n'est à négliger ⁴⁹². Chacune étant spécialisée dans le stockage de différentes formes d'informations. Elles peuvent même être complémentaires. Colette Bizouard en met en évidence plusieurs ⁴⁹³ :

- la *mémoire sensorielle* qui utilise les cinq sens : un bruit, une odeur, une couleur, un goût, une sensation tactile, peuvent faire ressurgir des souvenirs enfouis en mémoire depuis plus ou moins longtemps. Cette mémoire est fonction du vécu de chacun et de l'importance de ces sensations au moment de leur stockage dans le cerveau, à l'instant où ces sensations ont été emmagasinées. Les enregistrements faits à ce moment-là ont laissé des traces qui sont restées et peuvent être réactualisées

⁴⁸⁸ Rémi Sussan, « Cultiver sa mémoire, tout un art ! », in *Comment apprend-on ? op.cit.*, p. 46

⁴⁸⁹ Jean-Pierre Rossi, *Les mécanismes de l'apprentissage*, op.cit., p. 141

⁴⁹⁰ Alain Lieury, « Mémoire et apprentissage : des méthodes d'apprentissage aux programmes de stimulation cérébrale », in *Mémoire, langages et apprentissage*, Gérard Toupiol dir., op. cit. p. 17-18

⁴⁹¹ Le Petit Larousse Illustré, op. cit.

⁴⁹² Françoise Raynal, Alain Rieunier, op.cit., p. 318-321

⁴⁹³ Colette Bizouard, op. cit. p. 15-17

- la *mémoire somatique*, celle du corps qui a gardé des apprentissages faits à un moment donné de la vie de l'individu : apprendre à marcher, à distinguer le chaud du froid, apprendre les gestes automatiques de la vie quotidienne qui sont utilisés constamment
- la *mémoire spontanée*, celle des souvenirs, par exemple. Elle ressurgit instinctivement, naturellement, sans réfléchir
- la *mémoire émotionnelle* liée à un fait positif ou négatif particulièrement important et marquant pour l'individu qui l'a vécu : la peur, la douleur, le plaisir...
- la *mémoire événementielle* liée à un évènement particulier, personnel, individuel, ou ayant un caractère privé spécialement fort et qui a été retenu en mémoire
- la *mémoire intellectuelle* liée à ce que nous avons appris et retenu au cours de notre vie
- la *mémoire artistique* liée aux sensations ressenties fortement par l'individu au moment d'une rencontre avec tout ce qui touche à l'art, au domaine artistique ou toute discipline ou mode d'expression apparentée

La mémoire sensorielle, en particulier, a été invoquée dans un roman de Marcel Proust, en sept volumes: la *Recherche du Temps Perdu*, écrit entre 1906 et 1922. Dans *Du côté de chez Swann*, il nous fait part de sa « théorie de la madeleine », remémoration spontanée et involontaire. Certains objets, certaines odeurs, des goûts particuliers sont susceptibles de rappeler des souvenirs et de faire revivre le passé.

*La Madeleine cristallise la théorie proustienne de la mémoire : Enfant, sa tante donnait à Marcel de petites madeleines trempées dans du thé. Adulte, il se rend compte que le fait de manger à nouveau une madeleine fait resurgir le contexte de son enfance. La madeleine est le symbole de ce passé qui surgit de manière involontaire. Proust trace ainsi les contours d'une subjectivité qui accumule des souvenirs sans s'en rendre compte. [...] Les souvenirs viennent à lui sans avoir été convoqués. [...] Proust dessine par conséquent l'image d'une subjectivité emprisonnée dans le passé, incapable d'oublier. La conscience est rivée dans le passé et subit sa mémoire*⁴⁹⁴.

Les différentes formes de mémoire que nous venons d'évoquer sont indispensables. Elles trouvent des applications au quotidien, tout au long de la vie. Elles interviennent *pour la formation et la consolidation des apprentissages et cela à tous les âges de la vie. Il est important de connaître l'organisation d'ensemble de la mémoire et ses principales règles de fonctionnement. Le fonctionnement de la mémoire n'est pas le même aux différents âges de la vie*⁴⁹⁵.

Faire travailler sa mémoire, l'entretenir, « cultiver » sa mémoire, demande parfois de faire un certain effort et exige de la persévérance que nombre de seniors considèrent, à l'heure actuelle, comme une nécessité, une hygiène de vie. Ainsi ont été mis en place des « ateliers-mémoire » pour des échanges, des activités mentales et des exercices sollicitant la mémoire. Ces ateliers d'entraînement - faits parfois sous forme ludique, faits dans la détente - sont capables d'aider la mémoire par des procédés mnémoniques qui incitent à réagir et à tenir la mémoire en éveil. Ce sont des exercices de stimulation, des activités mentales dirigées, encadrées et

⁴⁹⁴ <https://la-philosophie.com/madeleine-proust> [consulté le 05/08/2020]

⁴⁹⁵ Olivier Houdé et Grégoire Borst, *op.cit.*, p. 157

adaptées à l'âge des participants afin de prévenir le vieillissement. Ils sont stimulants et encourageants. Ils ont également pour objectif de faire découvrir ou de redécouvrir nos facultés mentales, leurs innombrables possibilités et le plaisir de s'en servir de façon agréable qui devrait inciter à continuer seul ou avec d'autres : on peut varier à l'infini jeux et exercices et faire travailler son imagination de façon profitable afin d'éviter la routine, suivant ses centres d'intérêt et ses goûts personnels.

La **mémoire des seniors** en particulier retient fréquemment l'attention des scientifiques. De plus en plus nombreux sont les seniors qui refusent de *se laisser « moisir » en avançant en âge*⁴⁹⁶. Ils sont persuadés *qu'on « y peut quelque chose »*⁴⁹⁷ et que *« la mémoire ne s'use que si l'on ne s'en sert pas »*⁴⁹⁸. La mémoire ça s'entretient de façon quasi quotidienne. *Elle se rouille par le non-exercice*⁴⁹⁹. Elle a besoin d'être utilisée pour ne pas s'étioler, s'affaiblir, s'atrophier, si elle est inactive.

*Notre mémoire est une vieille amie un peu capricieuse. A tous les âges elle est versatile. Il faut la dorloter. Elle demande qu'on la nourrisse, l'entretienne et surtout qu'on l'utilise. Elle ne donne rien si on ne lui demande rien*⁵⁰⁰.

La mémoire a besoin d'être stimulée et d'être nourrie pour pouvoir continuer à fonctionner de façon très satisfaisante, sans âge limite car il n'y a pas d'âge pour apprendre et s'enrichir intellectuellement et/ou faire de nouveaux apprentissages, de nouvelles découvertes.

*Ayons soif d'apprentissage à tout âge*⁵⁰¹.

*Il n'y a pas d'âge pour maintenir sa mémoire en bonne forme. Elle peut végéter à 18 ans si elle est négligée et se réveiller à 75 si on en prend les moyens avec entrain et patience*⁵⁰².

Cependant l'âge a son importance pour garder des informations en mémoire, au moment du stockage, au moment de la phase primordiale, phase essentielle. *L'enfance et la jeunesse sont les périodes les plus performantes*⁵⁰³, les plus favorables, les plus propices aux apprentissages et à la mise en mémoire de ces apprentissages. Il est à noter que *certains apprentissages réalisés très jeune se maintiennent imperturbablement au cours d'une vie*⁵⁰⁴.

Pour les seniors, de nombreux exercices et entraînements seront nécessaires afin de maintenir l'éveil intellectuel et de procéder à des stimulations mentales car la mémoire se modifie au cours de la vie et de l'évolution des individus, chacun étant différent et ne sollicitant pas toujours suffisamment sa mémoire, d'où la mise en place d'ateliers de mémoire et de rencontres ludiques au sein de nombreux clubs pour les seniors, à l'heure actuelle, par exemple. Le groupe est stimulant, encourageant. L'émulation permet le partage des idées et permet également de s'enrichir au contact des autres, de s'enrichir de leurs expériences par des échanges, des confrontations et réciproquement : on s'enrichit et l'on enrichit autrui. Le travail de mémoire

⁴⁹⁶ Colette Bizouard, *op. cit.* p.7

⁴⁹⁷ Ibidem

⁴⁹⁸ Ibidem, p.9

⁴⁹⁹ Ibidem, p. 29

⁵⁰⁰ Ibidem, p.143

⁵⁰¹ Ibidem, p. 26

⁵⁰² Ibidem, p.7

⁵⁰³ Ibidem, p. 25

⁵⁰⁴ André Giordan, *op.cit.*, p. 13

pratiqué dans ces ateliers peut inciter les participants à le mettre en application ensuite de façon individuelle par le désir d'apprendre.

Apprendre ne concerne pas seulement la jeunesse et la mémoire a toute son importance.

*C'est une structure dynamique, mouvante, changeante, qui s'appuie sur des réseaux de structures cérébrales dotées d'une grande plasticité. [...] C'est un capital précieux. Elle est fragile, sensible à l'évolution de notre environnement et nécessite un soin particulier [...] elle mérite notre attention tout au long de la vie*⁵⁰⁵.

II.4.2. L'oubli ou défaillance de la mémoire :

L'oubli est un processus par lequel une information antérieurement stockée en mémoire semble s'être effacée et ne peut plus être récupérée. L'oubli est un phénomène naturel et normal⁵⁰⁶.

*L'oubli est nécessaire à la société comme à l'individu*⁵⁰⁷.

*Certes on n'oublie pas tout. Mais on ne se souvient pas de tout non plus*⁵⁰⁸.

*Les événements stockés dans la mémoire à long terme sont, bien entendu, susceptibles de resurgir. Cependant il est des cas où l'on oublie*⁵⁰⁹.

L'oubli est normal mais sélectif. On retient plus facilement ce qui nous intéresse, ce qui correspond à nos centres d'intérêt, nos passions, ce qui a été organisé en mémoire... Ceci sera alors plus facilement récupérable.

*Mémoire et oubli sont loin de représenter deux fonctions antagonistes. Ils partagent au contraire les mêmes objectifs : gérer de façon optimale la montagne de souvenirs qu'engendre la vie quotidienne. L'oubli fait partie du bon fonctionnement de la mémoire qui opère naturellement et automatiquement un mécanisme de sélection : on ne retient que les informations qui nous semblent importantes et qui sont susceptibles de jouer un rôle. L'émotion et la pertinence personnelle peuvent être des facteurs déterminants dans ce choix*⁵¹⁰.

Pour retrouver des informations spécifiques dans les différentes mémoires il faut les récupérer là où elles ont été stockées en s'aidant d'indices de récupération.

⁵⁰⁵ Olivier Houdé et Grégoire Borst, *op.cit.*, p. 178

⁵⁰⁶ Françoise Raynal, Alain Rieunier, *op.cit.*, p. 360

⁵⁰⁷ Marc Augé, *Les formes de l'oubli*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2^{ème} édition 2001, 1^{ère} édition 1998, p.7

⁵⁰⁸ Ibidem, p.24

⁵⁰⁹ Jean Caston, *op.cit.*, p. 125

⁵¹⁰ http://www.cite-sciences.fr/fileadmin/fileadmin_CSI/fichiers/vous-etes/enseignant/Documents-pedagogiques/_documents/Expositions-permanentes/Cerveau/Cerveau-dossierenseignant-memoires.pdf [consulté le 09/11/2020] p. 5

L'oubli des indices de récupération pourra être à l'origine de l'oubli des informations recherchées. Ainsi ces informations pourront être réellement oubliées ou enfouies profondément et il faudra alors faire un effort pour essayer de les retrouver.

L'oubli est ainsi provoqué, outre les processus neurobiologiques (lésion ou vieillissement), par l'oubli des indices de récupération ⁵¹¹.

Un tri serait fait afin de ne conserver en mémoire que des informations qui nous paraîtraient importantes, des événements qui auraient marqués notre vie, des souvenirs inoubliables, autant de temps forts, agréables, désagréables ou indifférents mais essentiels et gardés comme souvenirs. Le reste serait oublié. Ce qui fait dire à Colette Bizouard :

En principe, nous n'oublions que ce que nous voulons oublier. C'est un des rôles de l'inconscient. Il exerce une censure qui sélectionne les souvenirs à garder et refoule les autres suivant notre personnalité et nos désirs brumeux ou inconnus. Il faut désirer se souvenir ⁵¹².

D'autres facteurs peuvent jouer un rôle non négligeable dans la maîtrise de l'oubli des informations. Une bonne santé mentale peut favoriser la rétention de ces informations, aider à les retenir. L'enregistrement se fera d'autant mieux que les conditions de santé psychique et psychologique, le mode de vie, seront meilleurs. Rappelons-le : le stress, les médicaments, l'alcool, le tabac, etc...entravent la mémorisation. La détente, la relaxation, le goût de la vie la favorisent. Le temps qui passe n'est pas le seul facteur de disparition de l'information ⁵¹³.

L'âge des apprenants entre cependant en compte dans tout apprentissage.

Parmi les fonctions cognitives qui déclinent graduellement, la mémoire est souvent citée, et on distingue depuis longtemps, la mémoire à court terme ou mémoire de travail de la mémoire à long terme. La mémoire de travail stocke et traite des informations pendant une courte durée et ses capacités sont impliquées dans de nombreuses activités cognitives dont le langage. Si la diminution des capacités de la mémoire de travail avec l'âge a un rôle important dans le vieillissement cognitif, en revanche, les processus mnésiques automatiques, l'organisation des informations en mémoire à long terme et la mémoire implicite ne sont guère affectées par l'âge ⁵¹⁴.

Mais, pour lutter contre l'oubli, la mémoire nécessite parfois la répétition, la redite, afin de garder une trace réutilisable. La consolidation, l'ancrage, au moment de la phase de stockage en mémoire, peut se faire par un processus dynamique utilisant la répétition.

La répétition, sinon le rabâchage fait partie de l'entraînement de la mémoire ⁵¹⁵.

⁵¹¹ Alain Lieury, « Mémoire et apprentissage : des méthodes d'apprentissage aux programmes de stimulation cérébrale », in *Mémoire, langages et apprentissage*, Gérard Toupiol dir., op. cit., p. 18

⁵¹² Colette Bizouard, op. cit. p. 22

⁵¹³ Ibidem, p. 23-24

⁵¹⁴ Michèle Kail, « La plasticité : une clé pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie », in Revue « Qu'est-ce qu'apprendre ? », N° 152, op. cit. p.45

⁵¹⁵ Colette Bizouard, op. cit. p.11

La répétition est importante pour soutenir la formation de nouvelles connaissances ⁵¹⁶.

L'apprentissage par épisodes espacés dans le temps, ainsi que par réactivation régulière d'apprentissages successifs, par rappel des phases antérieures, améliore, consolide le maintien en mémoire, tente d'éviter l'oubli et permet de progresser par paliers.

De nombreux travaux ont montré que l'apprentissage de connaissances sur plusieurs épisodes, intercalés de périodes de repos, est plus efficace et durable que l'apprentissage massé sur une seule période ⁵¹⁷.

En ce qui concerne la mémoire à court terme, les procédés utilisés par l'apprenant motivé pour mémoriser seront : l'attention et la répétition. Un apprenant attentif retiendra mieux ce qui doit rester en mémoire. Il le retiendra d'autant mieux qu'il le répétera plusieurs fois afin de s'en souvenir. Pour garder des informations en mémoire à long terme, la stratégie sera différente. Il s'agira d'organiser les connaissances à retenir, de les agencer, de les articuler, pour mémoriser le plus possible d'informations et les garder plus longtemps en mémoire afin de pouvoir les réutiliser ultérieurement. L'individu aura adapté son comportement à la situation.

Pour faire un rapprochement entre motivation, mémoire et oubli, il est à noter l'action de la motivation sur la mémoire et, par conséquent, sur ses faiblesses, ses défauts, ses incapacités face à tel ou tel apprentissage. La motivation peut avoir un impact sur la mémoire, comme le soulignent Laurent Cosnefroy et Fabien Fenouillet :

La motivation n'a pas d'effet magique sur la mémoire. L'envie d'apprendre n'apporte rien en elle-même. En revanche, elle rend disponible pour apprendre et utiliser des stratégies efficaces qui, seules, auront un impact sur la qualité de la mémorisation ⁵¹⁸.

Pour Laurent Cosnefroy et Fabien Fenouillet, ces stratégies seront mises en place par l'apprenant motivé. Il mettra en œuvre différentes tactiques afin d'arriver à mémoriser ce qui doit être retenu. Il utilisera des procédés qui lui sont propres et qu'il sait être efficaces (pour les avoir peut être utilisés précédemment, dans des circonstances similaires). La motivation aura donc ainsi une action sur la mémoire (à court terme et/ou à long terme) et la rétention des informations en sera facilitée ⁵¹⁹.

La vieillesse est souvent assimilée à des problèmes de mémoire, à la peur de perdre la mémoire, de ne plus se souvenir, se rappeler, à la peur d'oublier, de ne plus pouvoir retrouver des éléments. En 1689, Mme de Sévigné, épistolière française, redoutait les modifications au cours du vieillissement. Elle s'en inquiétait et craignait les troubles de la mémoire liés à l'âge. Le

⁵¹⁶ Olivier Houdé et Grégoire Borst, *op.cit.*, p. 177

⁵¹⁷ Ibidem

⁵¹⁸ Laurent Cosnefroy et Fabien Fenouillet, « Motivation et apprentissages scolaires », in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Philippe Carré et al., dir., *op.cit.*, p. 145

⁵¹⁹ Ibidem, cf. figure 7.1, Action de la motivation sur la mémoire (Fenouillet, 2003b), p. 142 et suivantes en ce qui concerne la mémoire à court terme et la mémoire à long terme, p. 143-145

30 novembre, elle écrivait: « *Je la vois la vieillesse, m'y voilà...dans ce chemin des infirmités, des douleurs, des pertes de mémoire, des défigurements qui sont près de m'outrager* »⁵²⁰.

Les processus d'encodage, de stockage et de récupération utilisés dans le fonctionnement de la mémoire à long terme peuvent être perturbés et perturber à leur tour le bon fonctionnement de cette mémoire qui repose sur ces processus. Ceci est notamment le cas en ce qui concerne la mémoire de la personne âgée. Il faut pouvoir mettre en mémoire un savoir et être capable de le restituer ensuite, d'utiliser ce qui a été appris ou de restituer un savoir ancien.

Plus les traitements cognitifs mis en œuvre dans l'encodage sont profonds, plus les déficits des personnes âgées sont importants. Il est parfois nécessaire de répéter plusieurs fois la même chose pour que la personne âgée comprenne. Les difficultés d'attention ne facilitent pas l'encodage ⁵²¹.

Le stockage et la récupération d'informations peuvent être rendus difficiles pour les personnes vieillissantes. Ces opérations sont impactées par le vieillissement. Il faut pouvoir retrouver ce que l'on a stocké et savoir s'en servir. La mémoire s'efface avec le temps à moins d'un entraînement spécifique pour maintenir en mémoire certains apprentissages.

L'information a été stockée, mais faute d'utiliser les bons indices, la récupération est rendue difficile. Les difficultés à retrouver les noms propres ou le mot correct ne sont pas dues à un déficit de stockage, mais à des perturbations dans les récupérations ⁵²².

Le vieillissement est aussi parfois perçu de façon négative quant à ses effets sur les différentes mémoires.

Les statistiques indiquent qu'à partir de 65 ans, 48% des personnes se plaignent de pertes de mémoire qui ne sont pas confirmées par les tests (Richie, 2020). La personne âgée a tendance à se focaliser sur les difficultés mnésiques, ce qui aboutit à amplifier ses troubles. Cela se manifeste essentiellement lors de la recherche des noms propres ou des souvenirs récents, alors que les souvenirs anciens sont mieux protégés ⁵²³.

Certains facteurs peuvent impacter les performances et l'efficacité des différentes mémoires. C'est ce qui peut être observable chez la personne âgée. Certains effets du vieillissement peuvent affecter les apprentissages ou les ralentir : diminution de l'audition, baisse de la vision... d'où une baisse de l'attention et de la concentration, défavorables à une bonne réception des informations et à un bon apprentissage.

Le déclin des perceptions sensorielles (acuités visuelle et auditive) est déterminant dans le déclin perceptuel et cognitif ⁵²⁴.

Mais le vieillissement du cerveau est normal. Il est dû à la diminution de la masse cérébrale et à la perte du nombre de neurones. Cette réalité fait souvent peur, inquiète les personnes

⁵²⁰ Paul-Émile Littré, Dictionnaire de la langue française, T3, Monte-Carlo, Éditions du Cap, 1971, p.3812

⁵²¹ Jean-Pierre Rossi, *Les mécanismes de l'apprentissage*, op.cit., p. 141

⁵²² Ibidem

⁵²³ Ibidem

⁵²⁴ https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page230 [consulté le 15/09/2020] p. 228

vieillissantes et cette peur, ce sentiment d'anxiété, cette situation anxiogène, plus ou moins accentuée, n'est pas favorable à « l'apprendre », peut engendrer du stress, gêner les apprentissages, les parasiter.

Le vieillissement entraîne des modifications morphologiques dans les neurones qui survivent⁵²⁵.

Avec l'âge, comme tout système biologique, le cerveau peut se détériorer ; en fait, il se répare moins vite. Des neurones meurent, les connexions désactivées sont éliminées. Mais l'activité n'utilise pas le cerveau, elle le modifie, et surtout, on peut même dire qu'elle le préserve⁵²⁶. [...] Il existe de très nombreux octogénaires qui disposent de capacités intellectuelles intactes⁵²⁷.

Les effets du vieillissement sur le cerveau font actuellement l'objet de nombreuses recherches.

Un consensus existe sur le fait que nous n'apprenons pas aussi facilement tout au long de la vie⁵²⁸.

Tous les individus ne vieillissent pas de la même façon et l'avancée en âge a des effets sur le cerveau qui peuvent être différents d'une personne à l'autre.

Des modifications anatomiques et physiologiques sont constatées sur le cerveau, notamment l'accroissement de l'espace ventriculaire et l'altération de certaines structures au niveau du lobe frontal. Parallèlement on note une diminution particulièrement significative des capacités d'audition et de vision. Sous l'angle psychologique et cognitif, les effets du vieillissement sont ressentis sur les capacités mnésiques (déficit de la mémoire à court terme et de la mémoire de travail ; problèmes d'encodage et de récupération des informations). [...] On retiendra particulièrement les effets du vieillissement sur les capacités attentionnelles des sujets (affaiblissement de la capacité à demeurer en état d'alerte, difficultés à traiter plusieurs sources d'information à la fois) et sur les capacités de raisonnement (performances en diminution sur les épreuves de raisonnement inductif, de raisonnement déductif et de raisonnement verbal)⁵²⁹.

Ces modifications physiologiques et psychologiques expliquent les phénomènes d'absence de motivation ou de démotivation constatés chez les sujets âgés. [...] La démotivation n'est pas une fatalité chez les personnes âgées. De nouvelles formes d'expression des motivations voire de nouvelles motivations peuvent apparaître comme le montre une étude de Dessaint et Boivert (1991) sur les motivations à apprendre⁵³⁰.

⁵²⁵ Jean-Pierre Rossi, *Les mécanismes de l'apprentissage*, op.cit., p. 124

⁵²⁶ Daniel Favre, op.cit., p. 10

⁵²⁷ Ibidem, p. 11

⁵²⁸ Michèle Kail, « La plasticité : une clé pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie », in Revue « Qu'est-ce qu'apprendre ? », N° 152, op.cit., p. 41

⁵²⁹ Jacques Aubret, « Motivation et vie adulte », in *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Philippe Carré et al., dir., op.cit., p.161

⁵³⁰ Ibidem, p. 162

Pour expliquer l'oubli en vieillissant, Bernadette Aumont fera la distinction entre « savoirs » et « connaissances » : *une connaissance, c'est quelque chose qui demeure extérieur à nous et un savoir ce sont des connaissances que nous nous sommes appropriées et que nous avons fait nôtres*⁵³¹. Il faut transformer les connaissances en savoirs pour se les approprier, les faire siennes et les retenir. C'est ce qui restera en mémoire à long terme.

*Ce dont on se souvient à 60 ans, à 70 ans, ce sont les savoirs pas les connaissances. Quand on dit qu'on oublie tout en vieillissant, on oublie les connaissances, pas les savoirs*⁵³².

II.4.3. L'apport des neurosciences :

Le cerveau - organe dont le rôle est indispensable pour apprendre - mérite que l'on s'arrête un moment sur son fonctionnement, ses capacités et ses possibilités que nous méconnaissons encore largement aujourd'hui.

*Il faut un cerveau pour apprendre*⁵³³.

*Il faut aussi un esprit pour apprendre*⁵³⁴.

*Les êtres humains sont particulièrement doués pour apprendre*⁵³⁵.

Mais apprendre protège-t-il le cerveau du vieillissement, le retarde-t-il ? Le vieillissement a-t-il un impact sur nos capacités cérébrales ?

Les études sur le cerveau sont récentes (à partir du XIX^e siècle seulement). La recherche sur cet organe n'en est qu'à ses débuts. Les progrès techniques ont, ces dernières décennies, permis de mieux l'observer et le comprendre. En ce qui concerne la connaissance de son fonctionnement, les avancées sont notoires.

*Comment et pourquoi apprend-on ? Quels ressorts psychologiques et cognitifs interviennent ? Peut-on améliorer ses capacités de raisonnement et de mémorisation ? [...] L'étude de la cognition connaît actuellement une prodigieuse vitalité, notamment en France. Grâce aux progrès récents de l'imagerie cérébrale, il devient possible de découvrir ce qui s'active - ou pas, ou mal... - dans le cerveau humain en situation d'apprentissage*⁵³⁶.

Ces deux dernières décennies, les sciences cognitives et les neurosciences ont franchi une nouvelle étape dans l'analyse et la compréhension du cerveau humain. Elles ont

⁵³¹ <http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Aumont.pdf> [consulté le 02/09/2020] p. 1

⁵³² Ibidem, p. 3

⁵³³ Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Introduction, « La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? » in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 14

⁵³⁴ Ibidem

⁵³⁵ Michel Fayol, « Un esprit pour apprendre », in *Apprendre et faire apprendre*, Étienne Bourgeois et al., dir., *op.cit.*, p. 59

⁵³⁶ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 30

*principalement apporté une contribution majeure dans l'étude de la diversité des mécanismes neuropsychiques facilitant les apprentissages*⁵³⁷.

Le cœur (et non le cerveau, comme actuellement) a longtemps été considéré comme le siège de la pensée, des émotions, de la mémoire. Dans l'Antiquité, en particulier, il avait un rôle central en anatomie. Pendant des millénaires, on a pensé que le siège de l'activité mnésique se trouvait dans le cœur, considéré comme le centre du corps humain.

*La pensée, l'émotion, étaient l'apanage du cœur (le langage en conserve la trace ; ne dit-on pas « apprendre par cœur » ?)*⁵³⁸. Cette expression date du Moyen-Âge. On dit aujourd'hui *learn by heart*.

Le cerveau est considéré à l'heure actuelle comme le « *soubassement nécessaire à l'apprendre* »⁵³⁹. Essayer de connaître et de comprendre son fonctionnement permettra de mieux appréhender « l'apprendre ». Cependant, *l'état actuel des recherches ne permet pas de localiser précisément le siège de l'apprendre. [...] Il n'existe pas un centre de l'apprendre*⁵⁴⁰.

Le cerveau possède d'énormes potentialités mais très peu sont réellement utilisées.

*Nous n'exploitons encore qu'une infime partie de nos possibilités intellectuelles*⁵⁴¹.

*Notre cerveau est largement sous-utilisé, nous avons toujours assez de place pour engranger et conserver de nouveaux savoirs*⁵⁴².

Les neurosciences - disciplines scientifiques qui se consacrent à l'étude du système nerveux - sont des apports considérables en ce qui concerne les connaissances sur la structure, le fonctionnement neuronal et l'activité du cerveau. Les recherches qui ont été faites à ce sujet se sont développées et poursuivent leur développement, de manière rapide et continue, de manière exponentielle. Les résultats obtenus sont une aide précieuse pour comprendre comment fonctionne le cerveau et comment il apprend. Connaître le cerveau et comprendre l'activité cérébrale sont des découvertes relativement récentes qui sont constamment en évolution. La connaissance des mécanismes de l'apprentissage au niveau cérébral n'est plus inaccessible et a progressé considérablement en se basant notamment sur l'expérimentation animale et en mettant en place tout un ensemble de techniques pour étudier le cerveau au moment de l'apprentissage : le cerveau apprenant. L'ensemble de ces expériences, faites principalement sur les animaux, à l'aide de méthodes diverses, a apporté des connaissances sur les structures nerveuses du cerveau qui entrent en jeu au moment des apprentissages, au moment où l'animal est en train d'apprendre. Ces données ont été précieuses : organisation, constitution et fonctionnement des cellules du cerveau, leurs modifications au cours des mécanismes de l'apprentissage et de la mémorisation, les répercussions sur « l'apprendre »....

⁵³⁷ Jean-Pierre Bellier, « L'exploration du cerveau humain », in *Cerveau et apprentissage*, Futuribles éditeur, 2019/1 (n° 428), p. 36

⁵³⁸ André Giordan, *op.cit.*, p. 45

⁵³⁹ *Ibidem* p. 19

⁵⁴⁰ *Ibidem* p. 46

⁵⁴¹ *Ibidem* p. 13

⁵⁴² Philippe Perrenoud, « Qu'est-ce qu'apprendre ? », in *Revue Enfances & Psy*, *op. cit.*, p. 10

Aujourd'hui, la recherche montre que le cerveau connaît des changements significatifs tout au long de la vie ⁵⁴³.

C'est ce que l'on a commencé à comprendre, ce que l'on continue à chercher et ce qui alimente plusieurs débats fondamentaux : les effets de l'avancée en âge sur le cerveau.

Le rôle de différentes structures cérébrales dans la mémoire a notamment été souligné. Mais il s'agit de réseaux et régions cérébrales complexes qui interviennent souvent dans plusieurs systèmes de mémoires. Il est cependant à noter : l'implication de l'hippocampe et du cortex frontal lors d'activités mnésiques.

Des résultats orientent vers un rôle composite de l'hippocampe, selon son axe antéro-postérieur, la partie antérieure de l'hippocampe étant impliquée dans l'encodage, et la partie postérieure dans la récupération. [...] Ainsi, le modèle HERA (pour Hemispheric Encoding/Retrieval Asymmetry) accorde un rôle plus important au cortex préfrontal gauche lors de l'encodage en mémoire épisodique et au cortex préfrontal droit lors de la récupération du souvenir épisodique ⁵⁴⁴.

Tenter de comprendre le phénomène apprentissage et le phénomène mémoire c'est, nécessairement, rechercher ce qui se passe au niveau élémentaire du système nerveux, c'est-à-dire au niveau des éléments qui le composent, à savoir les cellules nerveuses, ou neurones, et les jonctions entre les cellules nerveuses, ou synapses ⁵⁴⁵.

Mieux comprendre certains principes de fonctionnement de la mémoire peut considérablement aider à apprendre ⁵⁴⁶.

Dorénavant, on se préoccupe de son cerveau, de le faire fonctionner, le stimuler, le nourrir pour le garder en bonne santé le plus longtemps possible.

Faire travailler son cerveau c'est pouvoir le faire travailler plus intensément et pendant plus longtemps. Faire travailler son cerveau, c'est entretenir l'ensemble de ses capacités cognitives ⁵⁴⁷.

Les apprentissages, toutes les stimulations extérieures sont suivies de la formation de nouvelles connexions synaptiques et de la formation de nouveaux neurones, en particulier dans l'hippocampe, siège de la mémoire : ce processus persiste tout au long de la vie,

⁵⁴³ https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page43 [consulté le 15/09/2020] p. 41 (cf le chapitre 2 intitulé « Comment le cerveau apprend tout au long de la vie », p. 39-55 en ce qui concerne la structure du cerveau et comment il apprend au cours de la vie)

⁵⁴⁴ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire/5-les-structures-cerebrales/> [consulté le 09/09/2020]

⁵⁴⁵ Jean Caston, *op. cit.* p. 148 (cf. : les mécanismes de l'apprentissage et de la mémorisation dans l'ouvrage de Jean Caston, chapitre V : « Que se passe-t-il dans le cerveau lorsque l'on apprend ? » p. 145-166)

⁵⁴⁶ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 24

⁵⁴⁷ Jean Caston, *op. cit.* p. 165

même à un âge avancé. Une fois établies, ces nouvelles connexions restent présentes la vie entière ⁵⁴⁸.

Des exercices intellectuels (à faire seul ou en groupe) sont préconisés, encouragés, pour éviter un vieillissement prématuré du cerveau. On en vante la valeur, l'efficacité, pour conserver une bonne santé cérébrale. *Le cerveau vieillit d'autant moins qu'il travaille davantage* ⁵⁴⁹. « *Use it or lose it* », disent les Américains ; « *Le cerveau ne s'use que si l'on ne s'en sert pas !* » Pour cela, tout est valable, les jeux de société, les mots croisés, les échecs ou autres...*tout ce qui peut faire réfléchir et constituer des relations sociales* ⁵⁵⁰.

On préconise également la *Brain Gym* ⁵⁵¹, (bouger pour apprendre), dont le principe est totalement différent. Il s'agit de reconnaître le bien fondé du mouvement dans l'apprentissage. Le mouvement du corps favoriserait l'oxygénation du cerveau et donc ses capacités à apprendre. Se mouvoir agirait sur le développement du cerveau, lui permettrait de mieux fonctionner et, par conséquent, de mieux penser, réfléchir, apprendre. On apprend avec le corps tout entier et en bougeant l'on gagnerait en concentration, en compréhension, en mémorisation, en créativité. Cette méthode était déjà utilisée dans l'Antiquité grecque. Les penseurs, Socrate, Platon, Aristote, philosophaient en marchant. De même, plus tard, Montaigne puis Rousseau, pour qui particulièrement *les idées venaient au cours des longues marches qui ont ponctué son œuvre. [...] La marche est pour Nietzsche la condition de l'œuvre : « On n'écrit bien qu'avec ses pieds », déclare-t-il dans le prologue du Gai Savoir* ⁵⁵². Il trouvait lui aussi son inspiration dans de très longues et fréquentes marches dans la nature.

La méthode a fait l'objet de nombreux travaux expérimentaux. Elle a notamment été développée dans les années 70 par l'Américain Paul Dennison :

En synthétisant les travaux de nombreux chercheurs, il a montré le lien étroit qui existe entre le corps en mouvement et le fonctionnement du cerveau ⁵⁵³.

Notre esprit est profondément lié au corps ! En effet, il existe un lien entre santé du corps et santé du cerveau. Une étude effectuée sur des sujets de 60 à 88 ans semble établir que la connectivité entre les zones du cerveau impliquées dans la mémoire est fortement « renforcée » après 30 minutes de marche effectuées 4 jours par semaine pendant 12 semaines ⁵⁵⁴.

Le cerveau est composé d'environ cent milliards de neurones (unités fondamentales du système nerveux) ⁵⁵⁵. Ces cellules nerveuses, reliées les unes aux autres par d'innombrables connexions (environ 1 million de milliards de synapses ou connexions), créent de nouvelles liaisons et de nouveaux réseaux permettant au cerveau de se régénérer, de développer des activités électriques différentes. Le cerveau se modifie en permanence en fonction des besoins

⁵⁴⁸ Pr. Gilbert Lagrue, *Bien vieillir, c'est possible, je l'ai fait !* Paris, Odile Jacob, 2013, p. 37

⁵⁴⁹ Ibidem, p. 202

⁵⁵⁰ Ibidem, p. 214

⁵⁵¹ <https://univmed.org/ejournal/index.php/medicina/article/view/867> [consulté le 09/09/2020]

⁵⁵² Martine Fournier, « Apprendre autrement », in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on ? op. cit.* p. 55

⁵⁵³ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 251

⁵⁵⁴ Rémi Sussan, « Cultiver sa mémoire, tout un art ! », in *Comment apprend-on ? op. cit.* p. 46

⁵⁵⁵ <https://www.futura-sciences.com/sante/dossiers/medecine-voyage-cerveau-525/page/3/> [consulté le 15/06/2020]

et des sollicitations. Des changements de connexions sont possibles, par un remaniement fait en permanence, tout au long de la vie - dans le cas d'un fonctionnement normal du cerveau, sans pathologie particulière - des réorganisations de connexions constantes permettent d'en fabriquer de nouvelles qui sont nécessaires pour réaliser de nouveaux apprentissages, accéder à de nouvelles connaissances et se les approprier personnellement.

Selon les neurosciences, le cerveau humain est évolutif. Les apprentissages et les expériences faites en permanence vont le modifier. Il est susceptible d'évoluer, de se transformer, de se modifier, de s'adapter à des changements au cours de la vie des individus. D'autres modalités de comportement sont alors possibles face à l'apprentissage.

Il (le cerveau humain) est particulièrement bien équipé pour permettre des apprentissages durant toute l'existence ⁵⁵⁶.

Notre avenir d'apprenant n'est pas joué d'avance : par exemple, apprendre une langue étrangère est possible toute la vie ⁵⁵⁷.

Au cours de la vie de tout individu, le système nerveux et les diverses connexions qui lui sont associées se modifient, se transforment, évoluent, ce qui a des répercussions sur les comportements et sur l'apprentissage. On a également découvert que l'apprentissage avait un impact sur la structure du cerveau comme l'expliquent les scientifiques John D. Bransford, Ann L. Brown, et Rodney R. Cocking dans leur ouvrage *How People Learn*, publié en 1999 (John D. Bransford, Ann L. Brown, & Rodney R. Cocking, *How People Learn : Brain, Mind, Experience, and School*, Washington DC, National Academy Press, 1999).

Grâce aux travaux de John D. Bransford, Ann L. Brown, et Rodney R. Cocking, rapportés dans leur ouvrage How People Learn, nous savons que les apprentissages ont pour effet des modifications dans la structure du cerveau comme dans l'organisation fonctionnelle de celui-ci ⁵⁵⁸.

Un des sujets traités dans cet ouvrage étant : *How learning actually changes the physical structure of the brain* ⁵⁵⁹.

Le cerveau est un organe en continuel développement et évolution : cela tient à sa capacité perpétuelle de faire des connexions entre les neurones ⁵⁶⁰.

Cette évolution se traduit sur les plans structural (anatomique et histologique) et biochimique ainsi que sur celui de son activité électrique ⁵⁶¹.

⁵⁵⁶ Daniel Favre, *op. cit.* p. 12

⁵⁵⁷ Ibidem, p. 13

⁵⁵⁸ Christine Marsan, *op. cit.* p. 120

⁵⁵⁹ <https://www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition> [consulté le 14/09/2020]

⁵⁶⁰ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 65

⁵⁶¹ Jean Caston, *op. cit.* p. 195

Le cerveau est dynamique. Toute expérience nouvelle et tout nouvel apprentissage modifient donc le cerveau, tant du point de vue fonctionnel que du point de vue micro-anatomique. Contrairement à ce qu'affirmaient les chercheurs il y a encore trente ans, l'organisation du cerveau se transforme en permanence ⁵⁶².

Toute la vie, le cerveau peut rester un système très dynamique. Il s'auto organise en permanence, même très tard dans l'âge, et serait plus éduicable qu'on ne le supposait. [...] Apprendre consiste à réorganiser les connexions ⁵⁶³.

On parle alors d'une certaine souplesse, d'une **plasticité cérébrale**, c'est-à-dire de la capacité du cerveau à s'adapter, à évoluer avec l'individu, à se modifier en permanence durant toute sa vie.

La plasticité, cette propriété fondamentale va à l'encontre de l'impression naïve selon laquelle le cerveau serait une sorte d'automate rigide, constitué exclusivement de « roues et engrenages », fixés d'avance ⁵⁶⁴.

Les neurones peuvent modifier leurs synapses, leurs connexions. C'est une découverte primordiale, une des plus importantes et qui a bouleversé les connaissances sur le cerveau et sur les connexions cérébrales.

Nous soutenons que loin d'être optionnelle ou réactive, la plasticité constitue une propriété fondamentale des systèmes neuronaux et cognitifs, à l'œuvre tout au long de la vie ⁵⁶⁵.

La plasticité du cerveau ne concerne pas que les jeunes : elle perdure à l'âge adulte et très tard dans la vie ⁵⁶⁶.

L'idée a prévalu d'abord d'un cerveau qui était acquis très tôt, tout était joué avant trois ans, mais on se rend compte que l'on apprend tous les jours et l'on apprend parce que notre cerveau se remodèle tous les jours ⁵⁶⁷, nous dit Hervé Chneiweiss, neurologue et neurobiologiste.

Cependant, la plasticité diminue avec l'âge. [...] Avec le grand âge la mémoire rapide, la mémoire de travail, celle qu'on utilise dans le calcul mental, va avoir tendance à diminuer ⁵⁶⁸, nous dit Philippe Vernier, Directeur de l'institut des Neurosciences à Paris Saclay, en 2015.

L'acquisition d'une seconde langue si elle est faite après un certain âge, notamment après la puberté, [...] montre que le traitement de l'information, au niveau neuronal et plastique, n'est pas le même en fonction de l'âge ⁵⁶⁹, nous dit Armelle Rancillac, chargée de recherche INSERM au laboratoire Plasticité du cerveau du CNRS dans l'équipe Réseaux neuronaux du sommeil à l'ESPCI, en 2015.

⁵⁶² Daniel Favre, *op. cit.* p. 10

⁵⁶³ André Giordan, *op. cit.* p. 55

⁵⁶⁴ Olivier Houdé et Grégoire Borst, *op. cit.* p. 17

⁵⁶⁵ Michèle Kail, « La plasticité : une clé pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie », in Revue « Qu'est-ce qu'apprendre ? », N° 152, *op. cit.* p. 41

⁵⁶⁶ https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page243 [consulté le 16/09/2020] p. 241

⁵⁶⁷ <https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/la-tete-au-carre-16-mars-2015> [consulté le 10/09/2020]

⁵⁶⁸ Ibidem

⁵⁶⁹ Ibidem

Toutefois, cette capacité du cerveau doit être constamment réactivée pour être maintenue, et ainsi pendant toute la durée de la vie.

La plasticité cérébrale est définie comme la capacité du cerveau à créer, réorganiser les réseaux de neurones, à s'adapter en fonction de l'environnement à tous les âges de la vie. [...] L'activité mentale sera d'autant plus vive que la plasticité cérébrale sera développée⁵⁷⁰.

La plasticité du système nerveux c'est la capacité des réseaux nerveux à modifier leur fonctionnement sous des influences provenant de l'environnement. Notre cerveau est plastique à tout âge, mais il l'est d'autant plus que l'on est jeune. Ce n'est donc pas un hasard si les apprentissages les plus efficaces se réalisent au cours de la jeune enfance. Mais si la plasticité neuronale favorise les apprentissages, les apprentissages, en retour, entretiennent la plasticité⁵⁷¹.

Si les capacités de plasticité du cerveau sont très marquées au cours des premières années de la vie de l'être humain, elles sont également perceptibles au cours d'apprentissages spécifiques : chez les musiciens, les jongleurs, les mathématiciens... Elles sont cependant fonction de l'implication du sujet dans l'apprentissage, de son engagement, comme nous l'explique Catherine Vidal, neurobiologiste, qui met en évidence l'impact de certains apprentissages sur des zones bien particulières du cerveau⁵⁷².

Grâce aux nouvelles techniques d'imagerie cérébrale par IRM, on peut désormais « voir » le cerveau se modifier en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue⁵⁷³.

Mais il est nécessaire de faire travailler son cerveau afin de maintenir cette plasticité le plus longtemps possible, de la mettre à profit dès le plus jeune âge et de s'en servir précocement pour certains apprentissages, notamment pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Un apprentissage à un moment opportun est éloquent.

Si le cerveau ne disposait pas de cette souplesse, tout apprentissage serait voué à l'échec. [...] Toutefois, cette capacité doit être exploitée très tôt et maintenue tout au long de la vie. Les « enfants-loups » montrent que l'acquisition du langage est presque impossible passé un certain âge. De même, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte est beaucoup plus délicat. Certaines sonorités ne sont plus entendues ou décodées, sauf si l'individu jouit d'une forte culture musicale⁵⁷⁴.

Apprendre une deuxième langue dans les premières années de vie se fait sans effort. [...] Le même apprentissage demande plus d'effort par la suite. La plasticité cérébrale décroît rapidement et s'effondre à la puberté...or c'est le moment où beaucoup d'enfants découvrent une langue étrangère au collège. C'est du non-sens !⁵⁷⁵ nous dit Stanislas Dehaene.

⁵⁷⁰ André Jaligot, *op. cit.* p. 30

⁵⁷¹ Jean Caston, *op. cit.* p. 165

⁵⁷² Catherine Vidal, « La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie » in *Les chemins de l'apprentissage*, revue Spirale, ERES, 2012/3, (n°63), p. 18-19

⁵⁷³ Ibidem, p. 19

⁵⁷⁴ André Giordan, *op. cit.* p. 59-60

⁵⁷⁵ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 33

Il y a donc des périodes plus favorables, plus propices que d'autres au cours de la vie, pour certaines acquisitions, les jeunes disposant d'un potentiel d'apprentissage plus important : *la plasticité est une caractéristique fondamentale du cerveau tout au long de la vie. Malgré cette plasticité permanente, il existe des périodes idéales ou « sensibles » durant lesquelles un apprentissage donné présentera une efficacité maximale*⁵⁷⁶.

*Cependant, les données collectées durant les deux dernières décennies ont confirmé que le cerveau conserve sa plasticité toute la vie durant. Et comme la plasticité est à la base des apprentissages, on peut apprendre à tout âge, même si de manière différente, par des moyens différents et en passant par des étapes différentes (Koizumi, 2003 ; OCDE, 2002)*⁵⁷⁷.

*La neuroscience confirme qu'il est toujours bénéfique d'apprendre, surtout chez les personnes âgées*⁵⁷⁸.

Cependant, cette plasticité, présente tout au long de la vie et qui permet au cerveau de s'adapter, peut être perturbée ou entravée par certains facteurs. Le stress, une tension nerveuse, une pression quelconque, le manque de sommeil... diminuent la plasticité cérébrale.

Mais, tous les individus n'apprennent pas de la même façon et tous ne vont pas avoir appris les mêmes choses, retenu les mêmes notions dans des situations semblables, similaires, analogues. De même un individu n'apprendra pas de la même façon, ne retiendra pas les mêmes éléments dans des situations différentes ou à des moments différents de son existence suivant ses dispositions à assimiler dans telle ou telle circonstance et selon les conditions de l'apprentissage à un temps donné, des conditions plus ou moins favorables, propices ou non à « l'apprendre ». La part de ce que chacun apprend est singulière, individuelle. Pour que l'apprentissage se fasse, certaines caractéristiques sont importantes voire même primordiales. De bonnes conditions d'apprentissage doivent être réunies pour optimiser celui-ci. Des études ont été faites à ce sujet.

Les émotions jouent un rôle dans l'apprentissage. Elles « *sculptent le tissu neuronal* »⁵⁷⁹.

*La plupart des chercheurs s'accordent sur un point : on apprend mieux en prenant plaisir*⁵⁸⁰.

*Chercher à baisser le stress [...] est une urgence, car la plasticité cérébrale diminue considérablement lorsque le cerveau est stressé ou puni*⁵⁸¹.

⁵⁷⁶ https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page1 [consulté le 11/09/2020] p. 14

⁵⁷⁷ Ibidem, p. 46 [consulté le 11/09/2020]

⁵⁷⁸ Ibidem, p. 18 [consulté le 11/09/2020]

⁵⁷⁹ Ibidem, p. 14 [consulté le 11/09/2020]

⁵⁸⁰ Marc Olano, « Les grands piliers de l'apprentissage » in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on? op. cit.* p. 35

⁵⁸¹ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 33

Le stress rend performant et améliore la cognition et l'apprentissage, mais au-delà d'un certain niveau, on obtient l'effet inverse ⁵⁸².

Le sommeil consolide les connaissances mises en mémoire. Pendant le sommeil la connexion des neurones va se renforcer :

Des expériences de rappel d'informations montrent que le fait de dormir améliore la mémorisation, et ce d'autant plus que la durée du sommeil est longue. A l'inverse, des privations de sommeil (moins de quatre ou cinq heures par nuit) sont associées à des troubles de la mémoire et des difficultés d'apprentissage ⁵⁸³.

Le manque de sommeil a été associé à une diminution de la performance cognitive, de même que le stress. Pour avoir une plasticité optimale je recommande d'être zen, de bien dormir et de faire fonctionner son cerveau le plus possible ⁵⁸⁴, nous dit Armelle Rancillac.

Pour Stanislas Dehaene, le sommeil est un élément indispensable à la consolidation des apprentissages.[...] Notre cerveau continue à faire des liens, à traduire et enregistrer les acquis de la veille sous une forme abstraite et générale. Un sommeil de qualité serait donc la condition sine qua non d'un apprentissage réussi ⁵⁸⁵.

Aujourd'hui, grâce au développement des nouvelles technologies, grâce aux techniques d'imagerie cérébrale, grâce à l'imagerie par résonance magnétique (IRM), au scanner, à l'électroencéphalogramme, l'activité électrique du cerveau a pu être enregistrée et étudiée en laboratoire. On possède désormais (ce qu'il manquait jusqu'à présent) les moyens technologiques pour observer le cerveau *in vivo*.

Les principales avancées en matière d'imagerie cérébrale fonctionnelle datent de 1992. Pour la première fois de l'Histoire, le cerveau est observé en action ⁵⁸⁶.

Les méthodes modernes, telles que l'imagerie cérébrale (IRM, électroencéphalographie...) ou l'eye tracking (l'analyse du mouvement des yeux) ont donné lieu à des découvertes fondamentales sur le fonctionnement du cerveau dès la naissance ⁵⁸⁷.

Aujourd'hui, avec les progrès fulgurants et combinés de l'informatique, des sciences cognitives et de l'imagerie cérébrale, on peut produire sur ordinateur des images numériques tridimensionnelles reliées à l'activité des neurones en tout point du cerveau de l'adulte ou de l'enfant. En particulier, au cours des apprentissages cognitifs. C'est l'une des

⁵⁸² https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page1 [consulté le 11/09/2020] p. 14

⁵⁸³ http://www.cite-sciences.fr/fileadmin/fileadmin_CSI/fichiers/vous-etes/enseignant/Documents-pedagogiques/_documents/Expositions-permanentes/Cerveau/Cerveau-dossierenseignant-memoires.pdf [consulté le 09/11/2020] p. 4

⁵⁸⁴ <https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/la-tete-au-carre-16-mars-2015> [consulté le 10/09/2020]

⁵⁸⁵ Marc Olano, « Les grands piliers de l'apprentissage » in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on? op. cit.* p. 35

⁵⁸⁶ Jean-Pierre Bellier, « L'exploration du cerveau humain », in *Cerveau et apprentissage, op. cit.* p. 35

⁵⁸⁷ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 30

*plus importantes révolutions scientifiques survenues au tournant des XX^e et XXI^e siècles. [...] Nous en sommes encore aujourd'hui aux tout premiers pas de cette science de la pensée et des apprentissages*⁵⁸⁸.

Un nouvel éclairage a été apporté, c'est un champ de recherche en expansion. « Apprendre » peut désormais bénéficier des apports des neurosciences. On a pu ainsi observer la structure du cerveau et son activité au moment de l'apprentissage, au moment où le cerveau est en fonctionnement, en action, pour une meilleure compréhension. Ce qu'il s'y passe intéresse de plus en plus les milieux scientifiques qui multiplient les recherches dans ce domaine complexe. Le cerveau étant *peut-être l'agencement le plus complexe qui existe dans l'Univers*⁵⁸⁹.

*Le cerveau « digère » les informations qu'il reçoit, ou plutôt qu'il recherche. Il n'emmagasine pas tels quels les faits, mais les organise*⁵⁹⁰.

Les apprentissages sont ainsi analysés, traités et mis en mémoire. C'est ce que les recherches scientifiques étudient, essaient de comprendre et d'interpréter. Les travaux de recherche se poursuivent actuellement afin d'essayer de mieux comprendre les architectures cérébrales qui sous-tendent l'apprentissage et comment le cerveau se modifie : *On sait maintenant que l'exposition aux apprentissages modifie considérablement toutes les micro-connexions entre neurones*⁵⁹¹.

Des questions se sont posées depuis longtemps en ce qui concerne l'activité du cerveau qui apprend, comme en témoignent les études faites à ce sujet par de grands penseurs qui n'avaient cependant pas, à leur époque, les moyens techniques pour observer l'activité du cerveau *in vivo* :

*Les grands penseurs de l'éducation, tels que Montaigne, Comenius, William James..., ont pu avoir des intuitions fulgurantes sur les mécanismes d'apprentissage, mais ils n'avaient guère à leur disposition que l'introspection, l'observation, ou le dialogue avec le sujet étudié, pour élaborer leurs théories*⁵⁹².

« Apprendre » est éclairé par les connaissances et les recherches concernant le système nerveux et la compréhension des mécanismes cérébraux en jeu dans tout processus d'apprentissage.

*Les neurosciences et l'imagerie cérébrale en particulier apportent indiscutablement des clés pour le progrès de l'Homme dans son ensemble*⁵⁹³.

Il est intéressant de regarder ce qui se passe au niveau du cerveau qui apprend. C'est ce que la recherche tente de comprendre. *Les neurosciences cognitives permettent de mieux comprendre ce qui stimule ou au contraire inhibe le cerveau face aux apprentissages*⁵⁹⁴.

⁵⁸⁸ Olivier Houdé et Grégoire Borst, *op. cit.* p.8

⁵⁸⁹ André Giordan, *op. cit.* p. 63

⁵⁹⁰ Ibidem, p. 138

⁵⁹¹ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 32

⁵⁹² Ibidem, p. 30

⁵⁹³ Olivier Houdé, « Pour une pédagogie scientifique ; allers-retours du labo à l'école », in Revue « Qu'est-ce qu'apprendre ? », N° 152, *op. cit.* p.15

⁵⁹⁴ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 30

Les apports de la psychologie et de la recherche permettent d'avoir une meilleure connaissance des aires cérébrales qui se mobilisent, qui s'activent, lorsque l'on apprend, au moment d'un apprentissage quel qu'il soit. Ces apports permettent d'avoir un regard nouveau, une approche différente en ce qui concerne « *l'apprendre* ».

Les conditions pour apprendre et trouver du plaisir dans tout apprentissage passent aussi par une bonne santé cérébrale afin de se connecter au mieux avec ce que l'on a à apprendre : la qualité du sommeil, le rire, une nourriture suffisante, saine et équilibrée... auraient des répercussions sur le fonctionnement cérébral, un rôle qui a pu être démontré par les méthodes modernes d'exploration du cerveau :

*Le cerveau a des besoins précis pour bien fonctionner : bien apprendre, c'est avant tout lui fournir ce qui lui convient le mieux, et éviter ce qui ne lui convient pas*⁵⁹⁵.

*Le rôle crucial de l'activité cérébrale au cours du sommeil. [...] Son activité est intense et il rejoue, à vitesse élevée, les épisodes clés de la journée. De fait, les premières années de la vie où nous dormons le plus correspondent aussi à celles où nous apprenons le plus*⁵⁹⁶.

*Le sommeil est essentiel à la mémoire, selon Olivier Houdé, il consolide et réorganise les souvenirs récents dans le cerveau. En outre, un bon sommeil durant la nuit améliore, le lendemain, la découverte de solutions difficiles ou astucieuses à des exercices cognitifs posés la veille*⁵⁹⁷.

*Est-ce que le rire est bon pour apprendre ? De nombreux chercheurs le pensent. Il semble que le rire augmente la sécrétion de certains neurotransmetteurs cérébraux en rapport avec l'attention et la mémorisation*⁵⁹⁸.

*Ce que nous mangeons peut avoir une influence considérable sur le fonctionnement du cerveau, donc en particulier sur la manière dont nous apprenons*⁵⁹⁹.

Bruno Hourst, formateur et enseignant, a établi un classement de « *déconnecteurs* » (de ce qui peut favoriser une déconnexion lors d'un apprentissage) et de « *connecteurs* » (de ce qui permettrait de bien apprendre)⁶⁰⁰. Parmi les « *déconnecteurs* », des substances comme le tabac, l'alcool, les drogues, le stress, l'environnement d'apprentissage, l'excès de nourriture... seraient défavorables à l'apprendre. Parmi les « *connecteurs* », une nourriture saine, une bonne hygiène de vie, la qualité du sommeil, un environnement calme et de qualité, l'heure ou le moment de la journée choisi pour apprendre (le matin étant privilégié, par exemple)... seraient importants pour le bon fonctionnement du cerveau et auraient un impact sur l'apprentissage.

Le cerveau est en relation avec l'ensemble du corps et implique la personne dans sa globalité. Tous les sens sont mobilisés dans cette expérience nouvelle qu'est « *l'apprendre* », en particulier l'ouïe et la vision. La qualité de réceptivité est gage d'une bonne implication.

⁵⁹⁵ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 145

⁵⁹⁶ Entretien avec Stanislas Dehaene, « Apprendre, un besoin fondamental », *op. cit.* p. 30

⁵⁹⁷ Olivier Houdé, *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Mardaga Éditeur, 2018, p. 122

⁵⁹⁸ Bruno Hourst, *op. cit.* p. 167

⁵⁹⁹ *Ibidem*, p. 66

⁶⁰⁰ *Ibidem*, p 145-151

À cela il faut ajouter les déclencheurs possibles et leur rôle au niveau du cerveau et de « l'apprendre ». Ils peuvent être multiples et variés (un livre, une rencontre, une opportunité, un encouragement, un conseil, un mot...) et agir sans que la personne en soit pleinement consciente, de façon fortuite, imprévue, inattendue. Ils faciliteront alors « l'apprendre », le dynamiseront par leur apport enrichissant, leur intérêt. Ils déclencheront la curiosité. Leur rôle peut être déterminant pour la suite de l'apprentissage qui pourra éventuellement prendre une orientation différente de celle prévue au départ et conduire vers de nouveaux savoirs. Autant d'éléments à décrypter, découvrir, analyser, qui prépareront l'apprenant à aller de l'avant vers de nouvelles acquisitions. Ce sont des éveilleurs, des éléments transcendants, qui peuvent engendrer, susciter le désir et/ou le plaisir d'apprendre, le faciliter, le favoriser, le vivifier, voire le faire naître ou le faire renaître inopinément.

Les recherches et les expériences scientifiques, en ce qui concerne le vieillissement cognitif, ont permis de comprendre le fonctionnement du cerveau et en particulier les effets de l'avancée en âge sur les capacités intellectuelles et sur la mémorisation. Le déclin cognitif varie d'une personne à une autre et ne se produit pas au même rythme, ni à la même vitesse. Il peut être plus ou moins important et invalidant suivant les personnes. D'importantes variations individuelles qui évoluent avec l'âge, peuvent être constatées. La stimulation intellectuelle - mise à profit par les occasions d'apprendre, les opportunités de s'enrichir intellectuellement, les exercices de mémoire, la curiosité intellectuelle, l'investissement dans des activités culturelles et/ou éducatives... - pourrait être un des facteurs expliquant ces variations, parmi d'autres qui restent encore à définir : la génétique, un environnement social positif, le niveau d'études, le ou les métiers exercés au cours de la vie, les expériences passées réussies ou non, l'hygiène de vie, la personnalité de l'apprenant, sa volonté de s'investir dans quelque chose de nouveau, d'inconnu pour lui, un mode de vie actif intellectuellement, l'état de santé physique et mental...

Deux types de résultats majeurs sont à retenir des recherches en vieillissement cognitif. D'abord, la plupart de nos capacités intellectuelles déclinent avec l'âge. Certaines diminuent plus que d'autres (ainsi, l'attention et la mémoire déclinent plus que le raisonnement ou la prise de décision). Certaines capacités diminuent très tôt (par ex., la flexibilité attentionnelle diminue dès seize ans) ; d'autres ne diminuent pas avant cinquante ou soixante ans (comme le raisonnement déductif) ; d'autres enfin commencent à diminuer après quatre-vingts ou quatre-vingt-dix ans (par ex. le langage), voire ne diminuent jamais⁶⁰¹.

On dispose de preuves solides du déclin avec l'âge des fonctions sensorielles, de la vitesse de traitement, de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme, alors que le vocabulaire, les connaissances sémantiques et la sagesse ont tendance à augmenter. Ces fonctions cognitives sont très importantes (individuellement et collectivement) pour l'apprentissage⁶⁰².

Des études ont montré qu'apprendre peut limiter le déclin cérébral : plus les personnes d'âge mûr ont l'occasion d'apprendre (via des cours pour adultes, leur métier ou des

⁶⁰¹ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/vieillessement-cognitif/> [consulté le 09/09/2020]

⁶⁰² https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page231 [consulté le 15/09/2020] p. 229

*activités sociales), plus elles ont de chance de retarder l'apparition de maladies neurodégénératives, ou d'en limiter le développement*⁶⁰³.

*La façon dont le cerveau est utilisé influence la façon dont il vieillit*⁶⁰⁴.

Les découvertes récentes, leurs richesses et leurs avancées significatives, ont fait sortir le cerveau de l'étrange « boîte noire » insondable dans laquelle il se trouvait naguère, grâce à l'utilisation des technologies de pointe. Les découvertes à venir, insoupçonnées, et les améliorations certaines, inéluctables, permettront indubitablement d'aller, avec plus de précision, avec une vision plus fine, vers de nouvelles perspectives de compréhension, dans cet univers encore insuffisamment exploré.

*Aujourd'hui, avec les progrès fulgurants et combinés de l'informatique, des sciences cognitives et de l'imagerie cérébrale, on peut produire sur ordinateur des images numériques tridimensionnelles reliées à l'activité des neurones en tout point du cerveau de l'adulte ou de l'enfant. En particulier, au cours des apprentissages cognitifs. C'est l'une des plus importantes révolutions scientifiques survenues au tournant des XXe et XXIe siècle*⁶⁰⁵.

De plus, une connaissance approfondie des mécanismes de vieillissement du cerveau humain permettra une meilleure compréhension de la façon et des possibilités de conserver des fonctions cognitives tout au long de la vie. Des éléments de réponse ont été apportés par les avancées en neurosciences et ont jeté une lumière nouvelle sur les conceptions de « l'apprendre ».

*Avec l'âge, les fonctions cognitives déclinent, mais à des rythmes très différents. [...] Une chose est sûre, les capacités d'adaptation du cerveau montrent qu'il n'est jamais trop tard pour apprendre une autre langue*⁶⁰⁶.

II.5. Vers une synthèse :

Nous retiendrons de notre recherche :

- Les théories d'apprentissage se sont transformées, se sont modifiées et ont évolué vers plus d'individualité et de lisibilité, de visibilité
- Les différentes formes d'apprentissage (apprentissage formel, non formel, informel) se conjuguent suivant le développement de l'être humain et tout au long de la vie de l'individu
- Les facteurs d'apprentissage prennent désormais en considération d'autres dimensions : l'attention, la motivation, les émotions (plaisir, peur, souffrance...) et les blocages possibles
- Les phases de l'acte d'apprendre sont devenues plus compréhensibles, plus perceptibles, grâce aux études récemment réalisées et à l'apport des neurosciences

⁶⁰³ Ibidem, p. 14 [consulté le 15/09/2020]

⁶⁰⁴ Ibidem, p. 55 [consulté le 15/09/2020]

⁶⁰⁵ Olivier Houdé, *L'école du cerveau*, op. cit. p.87

⁶⁰⁶ Michèle Kail, « Sommes-nous différents face aux langues étrangères ? », in Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on ?* op. cit. p. 51

*Dans le cerveau, l'apprentissage modifie les connexions entre les neurones*⁶⁰⁷.

C'est le fruit d'un inachèvement permanent. Ce que l'on apprend, ou ce que l'on a appris, à un temps T, à un certain moment, n'est jamais définitif, toujours en évolution au niveau cérébral.

Comme nous avons pu le noter, il y a une interaction constante entre les divers éléments que nous venons d'étudier. Ils sont étroitement mêlés, parfois enchevêtrés, de façon souvent indissociable mais utile, nécessaire. Pas d'apprentissage actif, efficace, productif, sans une attention, une concentration, une mémorisation, un certain degré de motivation et d'implication du sujet apprenant, dans tout apprentissage et à tout âge...

Les progrès scientifiques en matière de découverte du cerveau et de son fonctionnement nous ont permis d'en savoir plus sur cet organe longtemps demeuré mystérieux. Ces recherches n'en sont qu'à leur début et évolueront dans un futur proche qui nous éclairera davantage. Dans l'état actuel, bien des interrogations persistent, notamment en ce qui concerne le vieillissement du cerveau et de ses possibilités cognitives avec l'avancée en âge à une période de l'histoire de l'humanité où le nombre de personnes retraitées est en augmentation de façon exponentielle.

Notre recherche sur le terrain s'inscrit dans cette démarche et nous permettra d'aller vers plus de compréhension vis-à-vis d'une population vieillissante mais avide de se maintenir en bonne santé mentale le plus longtemps possible et souvent avide d'apprendre, suivant la volonté de chacun et ses centres d'intérêts.

Les personnes retraitées ayant décidé d'apprendre et/ ou de se perfectionner en anglais, feront partie de notre travail de recherche sur le terrain. Une investigation auprès de cette population sera nécessaire afin de mettre en évidence les motivations, les stratégies, les moyens mis en œuvre et le ressenti de ces personnes au cours de cet apprentissage qui peut se faire de diverses manières, avec diverses méthodes ou moyens et en divers lieux, que nous étudierons.

⁶⁰⁷ Yann Le Cun, *Quand la machine apprend, La révolution des neurones artificiels et de l'apprentissage profond*, Paris, Odile Jacob, 2019, p.8

Chapitre III. Apprendre à l'heure de la retraite

Comme nous avons pu le constater tout au long de notre recherche historique puis suivant l'évolution des théories liées à l'apprentissage, avec la prise en compte de nombreux paramètres entrant en jeu dans les facteurs d'apprentissage et les phases de l'acte d'apprendre, le sens de « *l'apprendre* » est passé par une série de transformations et s'est modifié. C'est une évolution constante et une remise en question permanente. Une adaptation est toujours nécessaire.

Aujourd'hui, les recherches et les progrès scientifiques nous ont permis de démontrer qu'apprendre peut se faire à tout âge, tout au long de la vie, et correspondre à une demande de la part d'une certaine catégorie de personnes désireuses de maintenir une activité cérébrale le plus longtemps possible.

Afin d'avoir un éclairage plus précis des notions précédemment abordées, nous allons orienter notre recherche en direction des personnes retraitées, de 60 ans et plus, ayant décidé, à l'heure actuelle, de consacrer une partie de leur temps de retraite à un apprentissage particulier : l'apprentissage de la langue anglaise. Il nous faudra pour cela préciser ce que signifient retraite et vieillesse, ce qu'est la retraite, qui sont les personnes retraitées aujourd'hui et comment elles appréhendent leur retraite, quelles sont leurs « *occupations* ».

Notre étude se fera au sein d'un milieu rural spécifique que nous préciserons : le milieu rural creusois.

III.1. La vieillesse, la retraite et les retraités¹ :

Retraite et vieillesse ont longtemps été associées. Nous allons considérer la spécificité de chacune d'elle. Y a-t-il plusieurs façons de concevoir la vieillesse? Comment sont perçues, aujourd'hui, retraite et vieillesse ?

Qu'est-ce que la retraite et qui sont les retraités? Les retraités d'aujourd'hui ne sont pas ceux d'hier. Ils ont changé et le regard sur eux a changé également. Mais qui sont-ils ? Que font-ils de leur retraite à l'heure actuelle ? Au cours du temps, le seuil de la vieillesse a été modifié. Lorsque l'on parle des retraités, de qui parle-t-on au XXI^{ème} siècle ?

III.1.1. La vieillesse :

La vieillesse, selon le Littré, « *c'est le dernier âge de la vie, ou période de la vie humaine, dont on fixe le commencement à la soixantième année, mais qui peut être plus ou moins retardée ou avancée, suivant la constitution individuelle, le genre de vie et une foule d'autres circonstances* ». « *Je n'avais point d'idée du bonheur réservé à la vieillesse dans la retraite* » disait Voltaire dans une lettre à Mme du Deffand, le 6 mars 1761 ².

¹ Ce sujet a fait l'objet d'une recherche dans Marie-Christine Lafont, *op.cit.*, p. 15-33

² Littré, *op.cit.*, Tome 4. p. 6684

La vieillesse a été regardée différemment suivant les époques : les vieux ont pu être considérés parfois comme des sages, parfois comme des exclus, voire des parias mis au ban de la société. Mais, elle est difficile à dater car l'âge de l'entrée dans la vieillesse est variable suivant les périodes de l'histoire et les individus. Actuellement, la société a changé. On n'est pas « vieux » au même âge qu'auparavant, pour diverses raisons : raisons de santé, d'activité, de vécus antérieurs... Chacun appréhende également différemment la vieillesse. Le Littré la fait commencer à partir de la soixantaine avec des nuances : « *elle peut être plus ou moins retardée ou avancée* ».

Les sociétés primitives ont considéré la vieillesse de façon parfois ambiguë, suivant les circonstances, comme le souligne Simone de Beauvoir : *Les solutions pratiques adoptées par les primitifs à l'égard des problèmes que leur posent les vieillards sont très diverses : on les tue, on les laisse mourir, on leur accorde un minimum vital, on leur assure une fin confortable, ou même on les honore et on les comble*³.

Dans certaines sociétés, la vieillesse s'apparente au sacré, au divin. L'allongement de la vie, le grand âge, seraient dû à une bénédiction de Dieu. Ce sont des signes de la présence du surnaturel qui doivent être interprétés comme tel, ce qui implique un immense respect, le vieillard personnifiant la sagesse. Il s'agit d'accorder une considération à la personne âgée en raison de la valeur qu'elle représente. *Les textes rabbiniques et le Talmud contiennent de nombreuses allusions à la sagesse du vieil homme et au respect que l'on doit lui témoigner*⁴. Selon les prescriptions de la Tora, on doit accorder une place importante au vieillard et l'honorer.

*La mentalité européenne s'est fondée sur des idées et des valeurs de l'Antiquité classique et de la tradition judéo-chrétienne*⁵.

*La tradition judaïque accorde au vieillard un respect particulier, surtout lorsqu'il a été capable de produire une descendance qui pourra assurer l'immortalité de la lignée*⁶.

*L'enseignement de Jésus-Christ est centré sur l'amour du prochain, c'est-à-dire de celui qui a besoin d'aide. L'âge et le lien de parenté n'entrent pas en ligne de compte. [...] La culture de la vieillesse n'est donc pas une préoccupation réelle pour l'Église des premiers temps. [...] Les anciens doivent, comme tous, se plier aux normes de la communauté*⁷.

La culture européenne ayant un héritage historique, il nous paraît donc justifié d'explorer les sources de la philosophie de l'âge, depuis l'Antiquité, à l'aide de quelques repères.

Nous allons jeter un regard rapide sur les images de la vieillesse produites par l'Antiquité. Cette analyse historique nous éclairera sur la place des plus âgés et des retraités dans notre société moderne.

³ Simone de Beauvoir, *La vieillesse*, Paris, Gallimard, 1970, p. 94

⁴ Georges Minois, *Histoire de la vieillesse. De l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, Fayard, 1987, p. 66

⁵ Leopold Rosenmayr, « L'image de la vieillesse à la naissance de l'Europe », in *Retraite et société*, vol. n° 34, no. 3, 2001, p. 14

⁶ Ibidem, p.12

⁷ Ibidem

III.1.1.1. Les Grecs et la vieillesse :

En Grèce antique, le regard sur la vieillesse connaîtra deux composantes de sens contraire : un regard positif (*la vieillesse sagesse*) et un regard négatif (*la vieillesse repoussante*)⁸.

- La vieillesse-sagesse :

Homère, poète grec (VIII^e s. avant J.-C. ?) est l'auteur de *l'Illiade* et *l'Odyssée* dont nous avons parlé au paragraphe « *Apprendre dans les civilisations antiques* ».

Dans *l'Odyssée*, il met en scène Nestor, roi de Pylos : un vieux sage grec ayant mené de nombreux combats sur les champs de bataille. C'est un héros de conflits, mais trop vieux désormais pour continuer à y participer. Homère le désigne avec l'épithète de « *vieux conducteur de chars* » ou de « *vieillard* »⁹. Il s'est distingué par son courage et ses exploits remarquables, ce qui fait de lui une personne âgée dont les avis, l'expérience, les conseils, sont écoutés et respectés par tous. De par son grand âge et son vécu antérieur glorieux, on le considère comme quelqu'un de sérieux, qui a du jugement, la connaissance juste des choses. Il est estimé et, dans les moments difficiles, on vient le consulter avant toute action importante : « *Je veux à présent questionner Nestor, puisqu'il l'emporte sur tous par la justice et la sagesse ; il a régné, dit-on, sur trois générations d'hommes, et je crois avoir devant les yeux un immortel.* »¹⁰, dit Télémaque, le fils d'Ulysse, dans le *Chant III*.

Nestor a régné sur deux générations ; il règne encore sur la troisième. Si l'on compte pour une génération de vingt-cinq à trente ans, il peut avoir environ quatre-vingt-dix ans. Il est âgé et a participé à de nombreux affrontements en temps de guerre. Selon Homère, la sagesse s'incarne en Nestor qui la personnifie. Le temps et l'âge lui ont conféré l'expérience. Nestor donne des conseils et est écouté. *Le terme grec de presbus désigne celui qui est expérimenté, qui, parce qu'il est vieux, est digne de respect, vénérable*¹¹. *L'âge donne le pouvoir et l'autorité, garantit l'obéissance et le respect des marques d'honneur. [...] Les Grecs de l'époque archaïque voyaient dans le vieillard une sorte de privilégié*¹².

Cobast¹³ souligne que Platon et Épicure ont, les premiers, témoigné des valeurs positives portées par la vieillesse. Cicéron et Aristote étaient d'opinions opposées.

Platon (427-347 av. J.-C.) a parlé de la vieillesse dans ses *Dialogues*. On les classe habituellement en trois groupes :

- *Les dialogues de jeunesse, tout d'abord, écrits durant la période qui suivit la mort de Socrate : L'Hippias Majeur - Le Lachès - Le Lysis - Le Charmide - Le Protagoras - Le Gorgias*
- *Les dialogues de la maturité, ensuite : Phédon - Banquet - Phèdre - République - Timée*
- *Les dialogues de la vieillesse, enfin : Parménide - Théétète - Sophiste - Politique - Philèbe - Critias – Lois, approfondissent et nuancent la théorie des Idées.*

⁸ François Jullien, « Vieillesse et longévité : comment penser le procès de la vie ? » in *Le grand âge de la vie*, Godelier Maurice, Jullien François, Maïa Joseph, Fondation Eisai, Paris, PUF, 2005, p. 69-73

⁹ Homère, (trad. Médéric Dufour et Jeanne Raison, 1965) *Odyssée*, Paris, Garnier-Flammarion, p. 46

¹⁰ Ibidem, p. 47

¹¹ François Jullien, *op.cit.*, p. 72

¹² https://www.editions-harmattan.fr/auteurs/article_pop.asp?no=18947&no_artiste=19778 [consulté le 17/03/2021]

¹³ Éric Cobast, *Concours commun d'entrée en IEP*, Ellipses Marketing, 2010

*Dans tous ces écrits, Platon a posé des questions d'une extraordinaire modernité*¹⁴.

Dans le dialogue intitulé « *La République* », il évoque une image positive de la vieillesse. A l'intérieur d'une Cité idéale, les vieillards ont toute leur place, selon lui, comme le souligne Socrate, s'adressant à Céphale : « *Moi, Céphale, dit Socrate, j'aime à converser avec les gens d'un grand âge. Il me semble qu'il faut apprendre d'eux, puisqu'ils nous ont devancés sur une route que nous aurons peut-être aussi à parcourir, de quelle nature est cette route, si elle est rude et pénible, ou facile et commode.* »¹⁵. Dans le Livre III de ce dialogue, il nous dit que *le pouvoir doit appartenir aux plus âgés, parce que ce sont les plus sages*¹⁶. Dans le *Timée*, il a cherché à montrer que dans l'Athènes ancienne tout être humain, quel que soit son âge, trouvait sa place dans la cité. Les aînés figuraient aussi dans cet univers organisé.

Épicure, philosophe grec (341-270 av. J.-C.), a fait l'éloge de la vieillesse dans ses *Lettres et Maximes*. Pour ce faire, il met en parallèle les jeunes et les vieux. « *Ce n'est pas le jeune qui est bienheureux (μακαριος) mais le vieux qui a bien vécu* ». S'il a « *bien vécu* », il n'est pas seulement « *heureux* », mais « *bienheureux* » grâce à la mémoire qui lui permet de puiser dans ses souvenirs heureux comme dans une réserve de bonheur¹⁷. La mémoire, gardienne du passé, des souvenirs anciens - qui ici n'est pas remise en question - est considérée comme intacte, précieuse et toujours utilisable, au moment de la vieillesse. C'est un atout majeur, un avantage sur la jeunesse, une réserve à préserver. C'est une aide d'une grande valeur, une source de plaisir que l'on peut partager et qui contrebalance les inconvénients inéluctables de l'âge. On consulte le vieillard pour sa mémoire. *La joie que donne le souvenir permet au vieillard de contre-battre les douleurs du corps, si vives soient-elles*¹⁸.

Pour Épicure, toute sagesse mérite une belle vieillesse. Le sage vieillard ne doit pas craindre la mort car il arrive dans la vieillesse comme dans un port où on jetterait l'ancre de façon toute naturelle. Le vieillard qui a vécu parfaitement bien est enviable. Il a donc eu une vie heureuse. Epicure invite l'être humain à bien vivre et à continuer à philosopher, même dans la vieillesse. C'est ce qu'il dit dans sa Lettre adressée à Ménécée (page 3) : « *Le jeune homme et le vieillard doivent donc philosopher l'un et l'autre, celui-ci pour rajeunir au contact du bien, en se remémorant les jours agréables du passé; celui-là afin d'être, quoique jeune, tranquille comme un ancien en face de l'avenir* »¹⁹. Dans cette lettre se trouverait la recette du bonheur. C'est un traité de la méthode du bonheur²⁰. La philosophie est considérée comme la médecine de l'âme.

Le biographe Diogène Laërce dit qu'Epicure mourut, à l'âge de soixante-douze ans²¹.

Mais, il y avait ambivalence de la vieillesse en Grèce antique. Elle pouvait être, comme nous venons de le voir, la vieillesse-sagesse, âge d'expérience, mais, elle pouvait, tout aussi

¹⁴ <http://www.philonet.fr/auteurs/Platon.html> [consulté le 17/03/2021]

¹⁵ Andrée Catrysse, *Les Grecs et la vieillesse, d'Homère à Epicure*, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 122

¹⁶ <https://www.les-philosophes.fr/la-republique-de-platon.html> [consulté le 17/03/2021]

¹⁷ http://www.editions-harmattan.fr/auteurs/article_pop.asp?no=18947&no_artiste=19778 [consulté le 17/03/2021]

¹⁸ Ibidem

¹⁹ <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Lettre-%C3%A0-M%C3%A9n%C3%A9c%C3%A9e.pdf> [consulté le 17/03/2021] p. 3

²⁰ https://www.editions-harmattan.fr/auteurs/article_pop.asp?no=18947&no_artiste=19778 [consulté le 17/03/2021]

²¹ Ibidem

bien, être considérée comme misérable et repoussante. C'est alors l'image négative de la vieillesse où l'être n'est plus désirable.

- **La vieillesse repoussante :**

Hésiode (au VIII^{ème} siècle avant J.C.), pour amener son frère à la sagesse et à une vie saine, composa à son intention un poème de plus de 800 vers, *Les Travaux et les jours*, qui fait l'éloge du travail. Dans cet ouvrage, le travail est essentiel, c'est la priorité. Il faut gérer convenablement ses biens. Celui qui travaille peut vivre décemment. Autrement dit, celui qui ne travaille pas, qui ne peut plus travailler, qui n'a plus la force pour, est estimé être vieux et inutile, sans valeur pour le groupe social auquel il appartient, tel un oisif. Hésiode incite l'homme au travail. *En travaillant, tu seras bien plus cher aux dieux et aux mortels : car les oisifs leur sont odieux*²². S'il est trop vieux pour pouvoir travailler, sa vieillesse peut même être, alors, considérée comme une malédiction. On peut envoyer un «vieux » parmi les hommes pour les repousser ou semer la maladie, dans des camps ennemis, par exemple. La vieillesse est maudite chez Hésiode qui parle de « *la triste Vieillesse* »²³. Elle est vécue comme un malheur et les vieux se lamentent.

Partout dans l'histoire grecque, jusque dans la mythologie, la vieillesse a été considérée, par certains, comme une malédiction. « *Les olympiens n'aiment pas les vieux. La mythologie le montre abondamment. Les jeunes se révoltent contre les tyranniques vieillards, les chassent ou les tuent.* »²⁴

A partir du VI^{ème} siècle av. J.-C, apparaissent des changements radicaux dans le statut des vieillards : leur rôle et leur statut social vont évoluer. Ils seront, dès lors, modifiés. Le pouvoir des anciens est amoindri, il s'effrite, et leurs connaissances, leur sagesse ne sont plus recherchées. *Ce n'est plus l'âge, mais l'éducation, qui devient la valeur clé*²⁵.

*L'avènement de la raison affaiblit le pouvoir des anciens. Le savoir individuel acquiert plus de prestige que les connaissances traditionnelles transmises par les anciens. [...] C'est à cette époque que commencent à s'exprimer les premières plaintes des vieillards qui déplorent la perte de leurs capacités physiques. Parallèlement, le public applaudit aux comédies qui mettent en scène des vieillards ridicules*²⁶.

Être âgé n'est plus une condition pour être digne de respect. On ne parle plus de la sagesse des anciens, comme le voulait la tradition. Auparavant, les hommes âgés régnaient sur l'*oikos*, c'est-à-dire le ménage, dans le sens économique et social, selon l'organisation de la cité-État grecque bâtie sur la domination fondée sur l'ancienneté. Cette organisation est alors remise en question. Désormais, les vieux n'auront plus d'influence. Les qualités des vieillards seront niées, ou ne seront plus reconnues et appréciées comme par le passé. Leur dévalorisation soulignera les faiblesses, les diminutions des capacités, au moment de l'entrée dans la vieillesse : les douleurs, les pertes auditives, visuelles, attentionnelles...seront accentuées et ridiculisées.

Se développent, alors, des manifestations d'ironie, de mépris, de critiques acerbes à l'égard des plus vieux, voire d'humiliation. On s'efforce de noircir leur image, de les dénigrer, de les

²² <http://www.cosmovisions.com/textTravaux.htm> [consulté le 17/03/2021]

²³ Georges Minois, *Histoire de la vieillesse, op.cit.*, p. 72

²⁴ Éric Cobast, *op.cit.*, p. 54

²⁵ Leopold Rosenmayr, *op.cit.*, p. 16

²⁶ Ibidem, p. 12

calomnier, de les déprécier et on souligne leur ridicule par le biais du théâtre et des comédies. La comédie grecque d'**Aristophane**, avec ses outrances grossières destinées à faire rire le public, est très dure envers les vieillards : elle se moque des vieux qui veulent à tout prix séduire, ont perdu leurs forces vitales et leur beauté, sont avares, désagréables, irritables, coléreux, d'humeur irascible...parfois dépeints comme des buveurs répugnants, des satyres cyniques et débauchés, d'allure grotesque. Ainsi, dans la seconde partie des *Guêpes* (en 422) : *agrémenté de quelques scènes bouffonnes, le débat entre le père et le fils constitue l'essentiel de la comédie*. Le vieux Philocléon est pris de *la manie de juger et se conduit comme un fou furieux*²⁷.

Pour pallier le vieillissement, le dissimuler ou l'atténuer, **Solon** (540-462 av. J.-C.), poète athénien, philosophe et homme d'État, s'adressant à Mimnermos, dira : « *Regarde, moi aussi je vieillis. Cependant je continue d'apprendre beaucoup.* » (*périphrase de son fameux vers «je vieillis tout le temps mais j'apprends toujours beaucoup»*). *On comprend aisément le scepticisme du public, hormis l'élite, quant à l'effort général d'apprendre dans la dernière phase de la vie*²⁸. C'est apprendre par compensation, par une théorie compensatrice au déclin dû à l'âge en recherchant une satisfaction supplétive, pour tempérer sa vieillesse.

*Solon prescrit l'apprentissage dans la vieillesse. Selon lui, l'apprentissage agit pour remplacer ou restructurer l'expérience, tout en compensant les pertes biologiques subies au cours du vieillissement*²⁹.

Le poète Mimnermos, lui, redoutait la vieillesse et préférerait mourir que vieillir : « *Puissé-je mourir, sans maladie ni cruels soucis, à soixante ans* » (*Septième élégie*)³⁰.

Aristote (384-322 av. J.-C.) n'a eu de cesse de fustiger le vieillard. *Il se montre impitoyable avec la vieillesse, qu'il charge de tous les maux dans l'Éthique à Nicomaque*³¹. Platon y voyait, lui, l'incarnation de la sagesse et de la moralité. Pour Aristote, philosophe grec, disciple et critique de Platon, la vieillesse n'est absolument pas une garantie de sagesse. Il en dresse un *tableau repoussoir* : *le corps usé, l'esprit affaibli, le vieillard est aigri*³². Selon lui, l'homme atteint le maximum de ses capacités vers 50 ans. L'âge de 50 ans serait l'âge critique du début de la vieillesse. La suite n'est que déclin : avec pertes et déchéances associées. C'est ce qu'il explique dans le Livre II, chapitre XIII, de *La Rhétorique* où il fait un portrait des vieillards intitulé *Des mœurs de la vieillesse*. Il les décrit comme des personnes qui *ne sont pas malicieuses, ont l'esprit étroit, ne sont pas généreuses, sont timorées, sont sans retenue, leurs colères sont vives...* Par opposition, dans le Livre II, chapitre XII, de *La Rhétorique*, intitulé *Des mœurs - De celles de la jeunesse*, il parle des jeunes en bien d'autres termes : *les jeunes ne sont pas portés au mal, sont braves, ont l'âme élevée, ont le goût de l'amitié, aiment à rire...*³³

On le constate, suivant les époques et jusque dans la mythologie, la vieillesse n'est pas perçue de la même façon. Elle peut être appréhendée de manières radicalement opposées.

²⁷ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/aristophane/> [consulté le 17/03/2021]

²⁸ Leopold Rosenmayr, *op.cit.*, p. 16

²⁹ Ibidem, p. 17

³⁰ Mathilde Cambron-Goulet et Laetitia Monteils-Laeng, « Introduction », in *Cahiers des études anciennes* LV | 2018, <https://journals.openedition.org/etudesanciennes/1030> [consulté le 17/03/2021]

³¹ Georges Minois, *Histoire de la vieillesse, op. cit.*, p. 94

³² <https://journals.openedition.org/etudesanciennes/1030> [consulté le 17/03/2021]

³³ <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/rheto2.htm#XIII> [consulté le 19/03/2021]

La société idéalisée d'Homère adule le « vieux sage », l'encense. C'est l'homme d'expérience, le détenteur d'un savoir qui est mis en valeur et qui transmet ses précieuses connaissances aux plus jeunes. Celle d'Hésiode, au contraire, va jusqu'à rejeter, mépriser, désavouer, dévaluer, repousser, nier « les vieux » disqualifiés par leur âge... les fuir, les craindre même. Ce sont des perceptions différentes et ambivalentes de la vieillesse et du grand âge que l'on retrouve dans les textes anciens : dans l'Antiquité, la vision de la vieillesse va de la sagesse à la déchéance. La mythologie grecque peut être lue, regardée et appréhendée de diverses façons. Suivant les points de vue de l'époque, le contexte social et historique, le terme « vieillesse » recouvre des aspects différents, voire opposés, contradictoires : grandeur et décadence.

III.1.1.2. La vieillesse après Épicure :

Les Romains ont dominé tout le bassin méditerranéen entraînant un brassage de populations. Ils ont beaucoup parlé des vieillards, de leur place et de leur rôle dans la société. Les vieux avaient un poids démographique plus conséquent dans l'Empire que dans le monde grec et un rôle essentiel. Le vieillard occupait une place considérable en politique avec le Sénat romain composé d'hommes âgés qui dirigeront pendant des siècles et auxquels seront confiés des pouvoirs importants avec, parfois, des décisions cruciales et/ou déterminantes à prendre dans des circonstances graves, en temps de guerre, par exemple. On se fie à leur sagesse et à leur expérience et ils font les lois. Le gouvernement est exercé par la domination des vieillards, c'est la gérontocratie. L'âge joue donc un rôle non négligeable.

*La République romaine faisait confiance à l'âge. [...] Ce sont tous des hommes âgés, qui assurent la continuité de la politique et le respect des traditions. [...] Le Sénat est une assemblée souveraine, incarnation du pouvoir de l'âge. [...] Caton l'Ancien, mort en 149, âgé de 85 ans, resta un politicien actif jusqu'à la fin de sa vie*³⁴.

Selon le droit romain, le *pater familias*, chef de famille absolu, jouissait de droits démesurés, exorbitants, d'un pouvoir sans limite, quel que soit son âge, sur toute la famille : ses enfants, son épouse, ses esclaves, les biens familiaux... Il avait droit de vie et de mort sur les personnes soumises à sa puissance et sur tous ses descendants. *Les pouvoirs du pater familias sont absolus et viagers*³⁵. Il devait jouer son rôle jusqu'au bout, même dans le grand âge, jusqu'à la fin de sa vie, ce qui a pu entraîner des conflits de générations entre les vieillards et leurs enfants arrivés à l'âge adulte car ils se trouvaient toujours confrontés avec l'autorité de leur vieux père. Ainsi a pu être mis en évidence le fait que les vieux occupaient une place non négligeable dans les mentalités romaines. *Avançant en âge, ils voient leur famille et leurs biens augmenter, et leur puissance s'accroître d'autant. Cette situation a engendré de véritables haines envers les vieillards qui n'en finissent pas de mourir. [...] La comédie romaine se fera l'écho de ces conflits*³⁶. Les vieux n'y seront pas flattés, n'y seront pas tenus en grande estime. Leurs forces physiques se réduiront et leur puissance déclinera : *peu à peu, la puissance à vie du père, et donc du vieillard, a été démantelée. [...] La littérature témoigne de cette évolution. [...] Au vieux tyrannique, avare et lubrique de Plaute et Térence succède le vieux impotent, laid et décrépît de Juvénal. [...] On se moque de ses tares physiques*³⁷. La toute-puissance des vieux a engendré des aversions - voire des répulsions - qui se sont répercutées sur scène dans les comédies :

³⁴ Georges Minois, *Histoire de la vieillesse*, op. cit., p. 127-128

³⁵ Grand Mémento Encyclopédique Larousse, Tome 1, op. cit., p. 212

³⁶ Georges Minois, *Histoire de la vieillesse*, op. cit., p. 125

³⁷ Ibidem, p. 127

celles de Plaute (env. 254-184 av. J.-C.), notamment, subordonnées au rire. Elles traitent souvent du rapport père-fils, de leur rivalité, des conflits de générations, avec des personnages de vieux ridicules, grotesques, détestés, et d'une laideur parfois repoussante. Plaute grossit les traits, physiques ou mentaux des individus, les accentue, afin que le public s'en amuse.

A partir du I^{er} siècle avant notre ère, l'autorité, le pouvoir familial et politique des vieux déclinent. Ils sont contestés. Les vieux ne font plus loi. On s'en prend à la vieillesse dans tout ce qu'elle a de plus grossier, vulgaire, repoussant, détestable, par l'intermédiaire de personnages ayant toutes sortes de traits cruels, insultants, indécents, parfois jusqu'à l'obscénité. *La littérature en donne une image pitoyable, dont la satire X de Juvénal, composée au début du II^e siècle, est un bon exemple.* Par de féroces attaques, Juvénal parle de la décrépitude physique, des visages déformés, hideux, des vieillards. *Leur voix tremble, et leurs membres aussi ; plus de cheveux sur leur crâne poli. Ils ont des gencives sans dents. [...] L'un a mal à l'épaule, l'autre aux reins, l'autre à la cuisse... [...] Cette vision pessimiste de la vieillesse n'est pas qu'un fait littéraire.* Toute cette souffrance, physique et/ou mentale, fut à l'origine d'une vague de suicides chez les vieux Romains dans la deuxième moitié du I^{er} siècle de notre ère et au début du II^e siècle. Pline le Jeune dans ses lettres approuve et admire cette conduite, qui est dans la droite ligne du stoïcisme ambiant³⁸. Exception faite de Spurinna (77 ans) qui s'est retiré sur ses terres, où il mène *une vie confortable, active et équilibrée, sans excès [...] vieillard riche, cultivé, sage et en parfaite santé, conditions d'une retraite heureuse*³⁹.

Au IV^{ème} siècle de notre ère, les invasions barbares, l'effondrement de l'Empire romain et l'expansion du christianisme rompent avec la tradition latine. La jeunesse romaine va remettre en question l'autorité du *pater familias*. «*L'autorité du pater familias doit céder devant l'autorité divine. [...] Il faut obéir à Dieu, envers et contre les parents*»⁴⁰ afin de mériter le bonheur éternel dans l'autre monde. Dès lors, les vieux n'ont plus de place définie. Que deviennent-ils ? Ils sont à la merci de leur entourage, à la charge de leur famille qui n'est pas toujours tendre avec les vieux devenus, désormais, inutiles. Les vieillards les plus riches - soit une infime minorité de privilégiés - en échange de la donation d'une partie de leur domaine, vont se réfugier dans les monastères où ils seront accueillis, abrités, nourris et protégés. Les autres sont délaissés, abandonnés parfois, condamnés à végéter ou réduits à la mendicité. Leur sort n'est pas enviable : *les périodes de crise voyant s'accroître les abandons de vieillards*⁴¹. Jusqu'au XIII^{ème} siècle, c'est la vieillesse-retraite dans les monastères afin de se reposer, d'échapper au rejet de la famille et de s'élever spirituellement :

*Antichambre de la vie éternelle, la retraite au monastère assigne à la vieillesse sa préoccupation essentielle : assurer son salut*⁴².

*La chance de la vieillesse, c'est la décrépitude du corps, qui permet à l'âme de s'élever plus facilement vers les réalités célestes. Plus le corps s'affaiblit, plus l'âme se fortifie*⁴³.

Le XIV^{ème} siècle a connu la grande famine (1315-1322), les épidémies (dont le typhus) et la peste noire (1347-1352). Cette dernière ayant épargné, en grande partie, les vieillards (qui

³⁸ Ibidem, p.133-134-135

³⁹ Ibidem, p. 135-136

⁴⁰ Ibidem, p.185

⁴¹ Ibidem, p. 278

⁴² Ibidem, p. 197

⁴³ Ibidem, p. 237

seront, de ce fait, plus nombreux dans les années 1350-1450), a eu des conséquences importantes au niveau des mentalités. *Les épidémies si meurtrières des XIV^e et XV^e siècles, la peste en particulier, ont tué surtout des enfants et de jeunes adultes, introduisant momentanément un déséquilibre dans les classes d'âges, au profit de la vieillesse*⁴⁴. La proportion de vieux ayant augmenté dans la population, leurs pouvoirs seront, de ce fait, renforcés, ce qui aura pour conséquence un regain de tension et une renaissance des conflits de générations au sein des familles, une réactivation des sujets de discorde, les plus vigoureux parmi les plus vieux continuant à vouloir gouverner l'ensemble du groupe familial.

Puis, un rajeunissement de la population entraînera un rejet des anciens devenus des obstacles et qui seront ridiculisés. A ceci s'ajoute : « *la systématisation des registres paroissiaux et l'utilisation de l'imprimerie vont faire perdre peu à peu au vieillard son rôle de mémoire de communauté* »⁴⁵.

Le XVI^{ème} siècle et le XVII^{ème} mèneront un combat sans merci contre la vieillesse. C'est, avec la Renaissance, une période de renouveau *qui célèbre la jeunesse, la vie dans sa plénitude, la beauté, la fraîcheur. Elle a horreur de tout ce qui annonce le déclin, la décrépitude, la mort. [...] Elle étale la vieillesse, elle l'expose, elle en montre tous les aspects répugnants. [...] Elle s'acharne contre elle, la noircie, la déconsidère, la maudit*⁴⁶. Elle affiche un profond mépris pour les vieillards qui seront parfois considérés comme fous. Les femmes âgées seront tournées en dérision, assimilées à des sorcières. Les hommes de lettres et le théâtre s'en donneront à cœur joie en ironisant, dénigrant, rejetant les vieux, dénonçant la vieillesse : Érasme (*l'Éloge de la folie* en 1511), Shakespeare (*Le roi Lear*, tragédie écrite entre 1603 et 1606), Molière (*Le médecin malgré lui* en 1666, *Les fourberies de Scapin* en 1671) etc... Des vieillards acariâtres et dupés seront mis en scène dans les comédies classiques.

Mais, en même temps, il y a, là aussi, ambiguïté et contradiction car de nombreux vieillards joueront un rôle politique important : on fera confiance au Chamberlain William Paulet qui sera conseiller du roi jusqu'à l'âge de 87 ans. D'autre part, des peintres comme Dürer (1471-1528), Raphaël (1483-1520) et Le Titien (vers 1490-1576) feront des portraits remarquables de vieillards très dignes...

III.1.1.3. La vieillesse du XVIII^{ème} siècle à nos jours :

Le XVIII^{ème} va porter sur la vieillesse un regard différent. Le monde change et la présence des vieillards s'impose désormais. La vieillesse est personnelle : « *Il ne s'agit plus du regard des autres mais du regard de soi sur la vieillesse vécue* »⁴⁷. C'est un fait nouveau.

*A la fin du XVIII^{ème} siècle, l'époque des vieilles repoussantes du XVI^{ème} est révolue. Les grands-mères ne sont plus des sorcières*⁴⁸.

Vieillesse et sorcellerie ne sont plus associées, comme au Moyen-Age. On parlera alors du « *bon vieillard* ». C'est « *l'âge d'or* ». *De ridicule, le vieux devient vénéré et idéalisé. De négative, son image devient globalement positive. [...] Dans la littérature et le théâtre, l'homme âgé gagne de la place, quantitativement et qualitativement. [...] Pourtant, si l'homme âgé, riche et cultivé, gagne*

⁴⁴ Ibidem, p. 288

⁴⁵ Ibidem, p. 337

⁴⁶ Ibidem, p. 339-340

⁴⁷ Jean Pierre Bois, *Les vieux. De Montaigne aux premières retraites*, Paris, Fayard, 1989, p. 176

⁴⁸ Ibidem, p. 190

en considération, le vieillard pauvre voire misérable reste encore proche des stéréotypes du XVIII^{ème} siècle ⁴⁹.

Les rôles ont changé : les femmes âgées s'occupent des petits-enfants et les hommes assurent la conservation et la transmission des biens de la famille. Les vieux sont là et chacun a une place et un statut dans la cohabitation. Il y a une prise de conscience de l'existence des vieux dans la société européenne, au XVIII^{ème} siècle. C'est un fait historique, fondamental, de cette époque.

Au XIX^{ème} siècle, sous la Monarchie de Juillet (1830-1848), la Chambre des Pairs - Chambre à vie - compte toujours un nombre important de vieillards. Le mot de Talleyrand à Guizot, en 1835, (rapporté par Bois), est fort connu : « *Je suis allé à la Chambre des Pairs, nous n'étions que six, et nous avons tous plus de 80 ans.* »⁵⁰

Puis, les jeunes seront attirés vers les villes. Cette migration désunira souvent les familles. Les vieux seront de nouveau rejetés, abandonnés en dehors du milieu familial car considérés comme encombrants. Mais, il y a pire, note Bois : *Les meurtres de vieux qui vivent trop longtemps ne relèvent pas du roman ; ils ne sont pas des faits divers isolés. [...] Dans les villes, on rejette les vieux de la famille* ⁵¹.

Enfin, se mettra en place en France, comme en Angleterre ou en Allemagne, une politique sociale en faveur des vieux. Une médecine de la vieillesse va également se développer avec le médecin français Jean-Martin Charcot. De 1862 à 1870 sa recherche et son enseignement, à l'hôpital de la Salpêtrière, à Paris, seront consacrés aux maladies des vieillards.

Au XX^{ème} siècle, cependant, comme le souligne S. de Beauvoir, la vieillesse est souvent mal vécue par les personnes âgées. Les individus sont dévalorisés, méprisés. C'est une réalité redoutée par ceux qui ne l'ont pas encore atteinte. Son ouvrage de 1970, *La vieillesse* ⁵², témoigne de la dépréciation de la vieillesse dans le monde contemporain : *La vieillesse apparaît comme une disgrâce* ⁵³. Il y a, à cette époque, une impression générale de pessimisme et d'hostilité, voire de déni de la vieillesse : c'est, pour la société dans son ensemble, un sujet tabou, interdit. On ne parle pas de la vieillesse et les vieux ne parlent pas d'eux comme des « vieux ».

Avec gentillesse ou avec colère un grand nombre de gens, surtout de gens âgés, m'ont abondamment répété que la vieillesse, ça n'existe pas ! Il y a des gens moins jeunes que d'autres, voilà tout. Pour la société, la vieillesse apparaît comme une sorte de secret honteux dont il est indécent de parler ⁵⁴, nous dit Simone de Beauvoir, en 1970.

S. de Beauvoir dénonce la responsabilité du système et la société qui traite les vieillards en parias. Pour la société occidentale de cette époque, ils deviennent, selon elle, « *rebut* », « *pur déchets* ». Ils sont mis au ban de la société. Seul l'individu qui rapporte compte : *On ne s'intéresse au matériel humain que dans la mesure où il rapporte. Ensuite, on le jette* ⁵⁵.

⁴⁹ Gilles Pollet, « La vieillesse dans la littérature, la médecine et le droit au XIX^{ème} siècle : sociogenèse d'un nouvel âge de la vie », in *Retraite et société*, vol. n° 34, no. 3, 2001, p. 37

⁵⁰ Jean Pierre Bois, *op. cit.*, p. 367

⁵¹ Ibidem, p. 402

⁵² Simone de Beauvoir, *op. cit.*

⁵³ Ibidem, p. 11

⁵⁴ Ibidem, Introduction

⁵⁵ Ibidem, p. 13

C'est pour briser le silence qui entoure la vieillesse qu'elle a écrit : *La société condamne délibérément les vieillards à la misère, aux taudis, aux infirmités, à la solitude, au désespoir. [...] Plutôt que de déguiser la réalité, on estime encore préférable de l'ignorer. [...] La vieillesse est un secret honteux et un sujet interdit*⁵⁶. Ce n'est pas un sujet dont on se préoccupe. Simone de Beauvoir a examiné ce que la biologie, l'anthropologie, l'histoire, la sociologie contemporaine nous enseignent sur le vieillissement et a démontré que la condition des vieillards dépend du contexte social, à cette époque, tout comme dans les sociétés primitives. Elle décrit la vie quotidienne des vieillards, et cette description de la vieillesse est triste, pessimiste, quasi insupportable. C'est un cri d'alarme et elle n'hésite pas à dire : *Le système mutilant qui est le nôtre doit être radicalement bouleversé*⁵⁷.

En 2004, Régis Debray, philosophe, ancien membre du Conseil d'Etat publie « *Le plan vermeil* » ou comment appréhender la vieillesse ? C'est un pamphlet satirique sur la situation de la vieillesse, écrasée par le jeunisme, dans une société de consommation. Afin de rendre visibles les vieux par rapport aux jeunes, il fait une « *modeste proposition* » : créer « *Bioland* ». Régis Debray préconise la concentration des seniors sur un territoire baptisé « *Bioland* »...qui serait, en l'occurrence, l'Ardèche. « *Le territoire autonome que nous réclamons, à la fois festif et fonctionnel, serait exclusivement consacré à l'aménagement prophylactique d'un happy end.* »⁵⁸ Par son livre, l'auteur attend un réveil des consciences vers de nouvelles propositions, pour une vieillesse paisible avec pour panonceau de bienvenue : *Welcome to the bio age !*⁵⁹ « *Bioland serait l'antithèse de la maison de retraite à l'ancienne* »⁶⁰.

A l'heure actuelle, face à l'allongement de la durée de vie, la question du vieillissement et la place de la personne âgée dans la société interpellent le gouvernement, en France. La santé est une grande priorité. En 2014, il s'appuyait sur les prévisions en chiffres, pour 2060⁶¹ :

- *Un tiers des Français aura plus de 60 ans ;*
- *5 millions de personnes auront plus de 85 ans (contre 1,4 million aujourd'hui)*

Une loi relative à l'adaptation de la société au vieillissement sera promulguée en décembre 2015, pour répondre à *une demande forte des Français d'anticiper les conséquences du vieillissement de la population sur la vie sociale et les politiques publiques dans leur ensemble. [...] C'est un impératif national et une priorité de l'ensemble des politiques publiques de la Nation*⁶².

On peut donc, se rendre compte, à travers ce panorama non exhaustif, que l'image de la vieillesse en Europe a des racines lointaines. Mais, il n'y a pas de continuum. De tout temps, contradiction et ambiguïté ont jalonné l'histoire et cette attitude envers la vieillesse, entre apologie et anathème, se retrouve tout au long des siècles. La vieillesse était magnifiée ou raillée suivant

⁵⁶ Ibidem, 4^{ème} de couverture

⁵⁷ Ibidem

⁵⁸ Régis Debray, *Le plan vermeil. Modeste proposition*, Gallimard, 2004, p. 43

⁵⁹ Ibidem, p. 46

⁶⁰ Ibidem, p. 49

⁶¹ <https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl13-804.html> [consulté le 07/04/2021] Loi relative à l'adaptation de la société au vieillissement (n° 2015-1776 du 28 décembre 2015), parue au JO n° 0301 du 29 décembre 2015 (rectificatif paru au JO n° 0013 du 16 janvier 2016)

⁶² Ibidem

des propos ambivalents. Les critiques pouvaient être parfois sévères, âpres, virulentes. Il s'agissait alors d'une discrimination envers les personnes âgées ou âgisme.

La place des « vieux » n'a rien d'uniforme, de définitif. Leur statut et le regard que leur porte la société ainsi que le regard des « vieux » sur eux-mêmes, est fonction de l'époque concernée. Aujourd'hui, on est « vieux » de plus en plus tard, tout dépend du milieu ou du groupe social auquel on appartient. Pouvoir réaliser des projets de vie au-delà de 60 ans, c'est nouveau, inédit. La vieillesse prend des apparences différentes selon les mentalités.

En 1940, le général de Gaulle (50 ans), a écrit dans ses *Mémoires de guerre* : « *La vieillesse est un naufrage* ». à destination d'un vieux très particulier, le maréchal Pétain (84 ans) : « *La vieillesse est un naufrage. Pour que rien ne nous fût épargné, la vieillesse du maréchal Pétain allait s'identifier avec le naufrage de la France* ». Il s'est inspiré de *Chateaubriand qui, au 19e siècle, avait précisé cette affirmation* : « *La vieillesse est un naufrage, les vieux sont des épaves* »⁶³.

Sur un autre plan, de très nombreux romanciers ont abordé le sujet de la vieillesse : Balzac (*La vieille fille*, 1836), Romain Gary (*Au-delà de cette limite votre ticket n'est plus valable*, 1975), Madeleine Chapsal (*Un certain âge*, 2005), Benoîte Groult (*La touche étoile*, 2006), etc ...⁶⁴

Le personnage du vieillard apparaît dans la littérature chez de nombreux auteurs (il peut même être le personnage principal de certains ouvrages), comme le mentionne Gilles Pollet⁶⁵. C'est la vieillesse pauvre, misérable, maltraitée : *Le Roi Lear, de Shakespeare, 1606* ; *Les Mystères de Paris, d'Eugène Sue, édités en 1842-43* ; *La Terre, de Zola, 1887* ; etc... C'est aussi la vieillesse des riches. *La vieillesse des riches, des bourgeois, des gens de culture, mais également des plus humbles intéresse beaucoup les écrivains du XIXème siècle. [...] Même diminué physiquement et atteint par les outrages de l'âge, le vieillard apparaît souvent comme un modèle* : Victor Hugo, *Les Misérables, 1862*, *L'art d'être grand-père, 1877*, etc... La perception de la vieillesse peut être décrite par des auteurs au moment où eux-mêmes s'y trouvent confrontés : G. Sand, Colette...

*Les écrivains tracent des images très diverses de la vieillesse qui oscillent entre une vision harmonieuse de la fin d'une vie pleine d'expérience et de sagesse et celle d'une décrépitude effroyable décrite comme la spirale descendante et infernale*⁶⁶.

La vieillesse pénètre également la littérature enfantine, comme le note Geneviève Arfeux-Vaucher⁶⁷. Les ouvrages actuels évoquent les retraités, leurs activités, visent à sensibiliser les enfants au vieillissement par une représentation des vieilles personnes sous un jour différent, suivant leur place dans la société. La perception de la vieillesse a ainsi changé chez les enfants en fonction des mentalités et des modes de vie.

Le cinéma s'est, lui aussi, penché sur cette thématique : Ingmar Bergman (*Les fraises sauvages*, 1957), Gilles Grangier (*Les vieux de la vieille*, 1960), Hal Ashby (*Harold et Maude*, 1971), Étienne

⁶³ <https://www.franceculture.fr/emissions/le-cours-de-lhistoire/vieillir-mais-comment-une-histoire-sociale-de-la-vieillesse-14-la-vieillesse-entre-experience-vecue> [consulté le 15/03/2021]

⁶⁴ Serge Guérin, *Vive les vieux ! Boomers bohèmes, seniors, retraités, personnes âgées...*, Paris, Michalon, 2008, p. 64-65

⁶⁵ <https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe1-2001-3-page-29.htm> [consulté le 23/04/2021] p. 36-39

⁶⁶ Alain Montandon, Edito, « Vieillir dans la littérature », in *Gérontologie et société* 2005/4, Volume 114, p.10 et suivantes (références à Proust, Beckett, Montaigne, Mérimée, Gide, G. Sand, Colette, etc...) <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe-2005-3.htm> [consulté le 26/04/2021]

⁶⁷ <https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe1-2001-3.htm> [consulté le 23/04/2021] p. 92-103

Chatiliez (*Tatie Danielle*, 1990), etc ... De même en peinture : les peintres ont représenté la vieillesse (Domenico Ghirlandaio, *Portrait d'un vieillard et d'un jeune garçon* ; Rembrandt, *Portrait d'un vieillard*) en jouant sur les couleurs, les contrastes et les démonstrations de vieillissement par des visages ridés, des corps fatigués ou déformés, des chevelures blanches⁶⁸... La vieillesse a pu être exprimée de façon positive, dans toute sa splendeur (Titien, *L'Allégorie de la Prudence* ; Jacques-Louis David, *La Mort de Socrate*) ou négative, celle de la décrépitude (Goya, *Les Vieilles*, et *Deux vieillards mangeant de la soupe*), etc...⁶⁹ De même en sculpture : Camille Claudel (*Tête de vieil homme*, et *Clotho*), Gregor Erhart (*Vanitas*), etc...

Les arts picturaux et ceux de la sculpture ont - chacun à leur manière et suivant les périodes de l'Histoire - illustré la représentation du corps vieux.

*Le corps qui vieillit reste un marqueur du temps que les sociétés déchiffrent chacune à travers son prisme culturel*⁷⁰.

III.1.1.4. Autres lieux, autres mœurs, autres cultures :

Contrairement à ce qui se passe dans notre société, il existe des cultures où il n'y a pas de véritable vieillesse, pas de clivage, pas de rupture dans le cycle de vie des individus. C'est ce qu'a voulu démontrer l'anthropologue Bernard Arcand, professeur émérite au département d'anthropologie de l'Université de Laval.

Il a étudié la situation des personnes âgées chez les Cuiva, population amérindienne des plaines orientales de la Colombie. C'est un exemple exotique d'une société non-occidentale dans laquelle il a pu noter qu'il n'existait pas de catégorie sociale de la vieillesse. *Les Cuiva offrent des exemples de ce qu'une société doit inventer pour assurer l'homogénéité et l'égalité de tous les adultes, sans distinction d'âges. Il n'y a pas d'espace social particulier aux vieillards et il n'y a pas non plus d'activités sociales dont ils sont exclus*⁷¹. *Les Cuiva semblent réussir à éviter l'isolement des personnes âgées. [...] En somme, les personnes âgées ne sont pas identifiables comme sous-groupe particulier au sein de la société cuiva*⁷².

Tout au long de notre parcours historique sur la vieillesse, nous avons pu constater un changement de statut des vieillards. Il a été fonction des sociétés et de leur évolution . Ce statut n'a pas été linéaire. Il a fluctué : personnes adulées et/ou mise à l'écart, tant au sein de la famille que dans la vie publique. Nous avons assisté à des avancées positives et - tout à la fois - à des retours en arrière, à de nouveaux points de vue. La notion de vieillesse est une construction de la société elle-même. Elle a pris, de ce fait, des aspects différents suivant les époques. La personne âgée a elle-même changé.

⁶⁸ Danièle Bloch, « Le corps vieux dans l'art contemporain », in *Les représentations du corps vieux*, sous la direction de Bloch Danièle, Heilbrunn Benoît, Le Gouès Gérard, Paris, PUF, 2008, p. 11-28

⁶⁹ André Quaderi, « Représentation de la vieillesse dans l'art pictural », in *Psychologie du vieillissement*, Paris, Dunod, 2019, p. 11-18

⁷⁰ Joseph Maïla, « La vieillesse et l'art : sur l'esthétique du corps vieux », in *Les représentations du corps vieux, op. cit.*, p. 122.

⁷¹ Bernard Arcand, *La construction culturelle de la vieillesse*, Anthropologie et société, 1982, vol.6, n°3, 7-23, p. 6

⁷² Ibidem, p. 8

Si toutes les sociétés ont reconnu la vieillesse en tant que phase de vie humaine, elle a été très diversement appréciée suivant les époques et les cultures ⁷³.

Il est à noter l'intérêt des historiens pour la vieillesse qui se diversifie selon plusieurs approches : démographiques, médicales, gérontologiques, philosophiques, sociologiques, psychologiques... de nombreux ouvrages y sont consacrés. *On mentionnera cependant le pic de production historiographique du dernier tiers du XXe siècle* ⁷⁴.

III.1.2. La retraite :

Le début de l'histoire des retraites, en France, n'est pas très facile à définir, avant la mise en place du droit social à la retraite, avant que la retraite ne soit institutionnalisée.

On sait que la retraite existait avant la mise en place des systèmes de retraite : des actes notariaux témoignent de ce que les paysans cédaient parfois de leur vivant leur terre à leurs enfants, qui s'engageaient alors par contrat à prendre leurs parents en charge. Par ailleurs, l'État français a octroyé dès la fin de l'Ancien Régime des pensions de vieillesse à ses anciens soldats. Cependant, c'est au XIXème siècle, au moment où a commencé à se poser la question des formes de sécurité adaptées à la société industrielle, que s'est véritablement engagée l'histoire des retraites modernes ⁷⁵.

Les premières retraites - pour ceux qui pouvaient en bénéficier (les plus riches) et en échange de la donation de tout ou partie de leur domaine - se font dans les monastères. C'est une pratique née au VI^{ème} siècle qui veut que la vieillesse soit synonyme de cessation d'activité.

En 1670, Louis XIV a fondé l'établissement des Invalides, un hôpital-hospice à Paris, pour y loger 4000 soldats invalides, des soldats blessés au service du roi. Cet établissement deviendra le premier hospice de vieillards en France. Puis, des pensions de retraite, à la charge de l'Etat, versées d'abord aux soldats, se généraliseront. Il sera également question de solutions individuelles, comme la retraite préparée par l'épargne. *C'est l'idée d'une retraite, d'abord pratiquée comme une sorte d'assistance ou de prévoyance, puis comme le revenu d'une épargne capitalisée, complétée par une cotisation des employeurs et une aide de l'État* ⁷⁶.

Au XIX^{ème} siècle, arrive l'idée qu'à un certain âge *il faut se reposer, changer d'activité, changer de rythme, changer de costume* ⁷⁷.

Avec la vieillesse a souvent été redouté le risque de devenir incapable de travailler et de subvenir à ses besoins. Pour répondre à ce risque, le mécanisme de la retraite a été mis en place avec les régimes de sécurité sociale, à la Libération, en 1945. C'est à ce moment-là qu'est

⁷³ https://www.editions-ellipses.fr/PDF/9782729855925_extrait.pdf [consulté le 21/04/2021] p. 7

⁷⁴ <https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=978-2-889302-17-8> [consulté le 30/03/2021] (cf la liste d'ouvrages consacrés à la vieillesse p. 31-32-33 ⁷⁴ en France, et en Suisses p.34-35-36)

⁷⁵ Vincent Caradec, *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*, Paris, Armand Colin, 2008, 1^{ère} édition 2001, p. 10

⁷⁶ Jean Pierre Bois, *op. cit.*, p. 402

⁷⁷ *Ibidem*, p. 365

véritablement né le système français de retraite. Il connaîtra par la suite de nombreuses réformes avec des régimes de retraite différents suivant les catégories socio-professionnelles.

Le démarrage de la Sécurité sociale a été progressif et les pensions modestes. Il faudra l'extension des régimes complémentaires pour que le mouvement s'accélère. La généralisation des retraites en fait bénéficier toute la population active ⁷⁸.

Longtemps un rêve pour la grande majorité des travailleurs, la retraite est devenue une aspiration : la perspective de recouvrer sa liberté, de jouir d'un « repos bien gagné » grâce à la perception d'un revenu régulier, la pension ⁷⁹.

En dehors de l'activité professionnelle, un nouvel âge de la vie a pu alors prendre progressivement forme, ce qui soulève des conceptions complètement inhabituelles, inédites, dans l'évolution de la société.

La retraite a favorisé l'autonomisation des générations en mettant fin à leur dépendance économique et en favorisant la séparation résidentielle ⁸⁰.

Les retraites ont apporté une amélioration considérable des conditions de vie des personnes âgées, une véritable révolution dans l'histoire des sociétés. En plus d'être source de revenu financier et de dignité, la retraite a bouleversé le sens même de la vieillesse, en y introduisant les valeurs de loisir et d'hédonisme, de sécurité et de liberté ⁸¹.

Mais, si l'amélioration du bien-être est incontestable, il est indispensable, également, de maintenir du lien social et d'avoir des activités aussi bien physiques qu'intellectuelles, afin que le passage à la retraite se fasse en douceur.

Cependant, pour une certaine catégorie d'hommes ou de femmes (hommes politiques, artistes, comédiens et autres chanteurs...), la retraite n'existe pas. Le mot « retraite » ne fait pas partie de leur vocabulaire personnel. Ils ne se sentent pas concernés et continuent à exercer leur profession le plus longtemps possible, souvent aussi longtemps que leur santé le leur permet. Michel-Ange (1475-1564), peintre, connu *une extraordinaire activité jusqu'à 88 ans* ⁸² ; Le Titien (1488-1576) n'a jamais cessé de peindre et *s'éteignit quelques mois avant son centième anniversaire* ⁸³ ; Auguste Renoir (1841-1919), peintre devenu hémiplégique, travaillera jusqu'à la fin ; de même pour Claude Monet (1840-1926), atteint de cataracte... Benjamin Franklin inventa la lunette bifocale à 78 ans, Verdi composa *Falstaff* à 80 ans... *La liste d'artistes ou de scientifiques, inspirés à l'automne de leur vie est très longue. Ils sont la preuve qu'il n'y a pas d'âge limite à la création* ⁸⁴.

⁷⁸ Paul Paillat, *Vieillesse et vieillesse*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1046, 1^{ère} édition 1982, p.55

⁷⁹ Ibidem

⁸⁰ Claudine Attias-Donfut, « Questions publiques sur la vieillesse ». in Maurice Godelier dir., *Le grand âge de la vie*, op. cit., p 126

⁸¹ Ibidem, p. 123-124

⁸² Georges Minois, *Histoire de la vieillesse*, op. cit., p. 332

⁸³ Ibidem, p. 331

⁸⁴ Dr Olivier de Ladoucette, *Rester jeune, c'est dans la tête*, Paris, Odile Jacob, 2005, p.158

Il y a toujours eu des êtres humains ayant vécu très longtemps en bonne santé, plein de vitalité. *Les années récentes ont vu se multiplier les exemples de sujets considérés comme très âgés et qui conservent une activité remarquable*⁸⁵ : Stéphane Hessel, diplomate, publiera, à 93 ans, participera à des conférences et sera toujours présent sur les plateaux de télévision ; Michel Galabru, acteur, sera à l'écran et au théâtre, à 90 ans ; Manuel de Oliveira, cinéaste, a entrepris, à 104 ans, une nouvelle réalisation ; Micheline Presle, Gisèle Casadesus, actrices, joueront, respectivement, à 90 et 99 ans... Les exemples abondent d'hommes et de femmes qui restent actifs très longtemps : la comédienne Denise Grey a joué sur scène jusqu'à 90 ans...

Contrairement à d'autres pays qui n'imposent pas d'âge de départ à la retraite, en France cet âge est imposé par l'Etat. Tout le monde doit un jour prendre sa retraite. Mais, certaines professions échappent à cette réglementation : les artistes de théâtre, du cinéma, de la musique, ceux qui se sont investis en politique... Tant qu'elles sont en bonne santé et valides, ces personnes restent de plus en plus actives, après 60 ans. Celles qui ont la volonté et la capacité de continuer à travailler, à avoir des activités, le font le plus longtemps possible.

Ce fait avait déjà été souligné en ce qui concernait les vieillards au cours des XIV^{ème} et XV^{ème} siècles : *les plus vigoureux continuent à remplir leurs fonctions et restent actifs jusqu'à la fin. Les XIV^e et XV^e siècles comportent leur lot d'hommes d'État, de militaires, de marchands et d'artistes âgés, qui n'ont pas renoncé à leur rôle, et que la mort trouvera à la tâche*⁸⁶.

Le Dr Léopold Scheffler l'avait également noté, en 1896, sans toutefois préciser l'âge des personnes. Il cite Morel (*Traité des maladies mentales*, p. 837) pour qui *le plus grand nombre des humains est soumis à la loi de décroissance des facultés [...]* « Cette terminaison fatale est le lot inévitable de l'humanité. » Toutefois, il a pu constater que *nombre de savants et d'artistes continuent à travailler et à produire jusqu'à un âge quelquefois très avancé*⁸⁷.

Dans l'Antiquité classique, pas de cessation d'activité, pour certains individus, quel que soit leur âge, comme le note Moses I. Finley :

*Nous possédons des preuves nombreuses et frappantes d'une activité créatrice maintenue dans la vieillesse même à un âge très avancé. Ainsi, Sophocle écrivit-il sa dernière pièce Œdipe à Colone, quand il avait environ 90 ans, Euripide ses Bacchantes et son Iphigénie à Aulis vers 80 ans. [...] Platon, lui, termina sa dernière et de beaucoup sa plus longue œuvre, les Lois, peu avant sa mort à 81 ans. [...] Le rhéteur et pamphlétaire politique Isocrate eut une production importante jusqu'à l'âge de 98 ans*⁸⁸.

III.1.3. Les retraités :

Par définition du *Petit Larousse Illustré*⁸⁹ :

⁸⁵ Pr. Gilbert Lagrue, *op. cit.*, p. 200, 201, 202

⁸⁶ Georges Minois, *Histoire de la vieillesse*, *op. cit.*, p. 328

⁸⁷ Dr Léopold Scheffler, *Étude médico-légale de l'examen mental des vieillards*, Lyon, A.-H. Storck Éditeur, 1896, p. 13-14

⁸⁸ https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1983_num_37_1_1550 [consulté le 30/03/2021] p. 35

⁸⁹ Le Petit Larousse Illustré, Paris, Larousse, 2009

- un retraité est une personne qui a pris sa retraite, qui perçoit une retraite, c'est-à-dire une prestation sociale versée par un organisme de retraite
- la retraite c'est l'action de se retirer de la vie active ; l'état de quelqu'un qui a cessé ses activités professionnelles ; l'action de se retirer d'un lieu. En religion, c'est l'éloignement momentané de ses occupations habituelles, pour se recueillir, se préparer à un acte important ; le lieu où l'on se retire ; c'est aussi la marche en arrière d'une armée qui ne peut se maintenir sur ses positions (battre en retraite)
- le retrait c'est l'action de retirer ou l'action de se retirer
- être en retrait c'est être en arrière d'un alignement, d'une ligne déterminée ; au figuratif, se dit d'une position moins avancée, moins audacieuse qu'une autre

Dans notre civilisation, le fait d'être retraité signifie être en dehors de quelque chose, ne plus être « dans », ne plus « faire partie de ». La personne peut avoir décidé de prendre sa retraite, ou être obligée de se retirer, de par sa position sociale ou autre. C'est de son fait ou on le lui a imposé et elle a été « obligée de », « contrainte à », selon le fonctionnement de notre société actuelle. Mais, c'est toujours une sorte d' « exclusion », parfois un choix, parfois une mise à l'écart ou une situation vécue comme telle.

Un retraité est une personne qui n'est plus dans la vie active, qui ne participe plus à la production, qui n'est donc plus « productive ». Elle peut, de ce fait, se sentir « à charge » par rapport à cette société. En religion, c'est une sorte d'éloignement, mais un éloignement nécessaire pour se préparer à quelque chose d'important, une sorte de recueillement indispensable afin de se concentrer sur ce que vous devrez faire par la suite et qui aura une importance considérable pour vous et peut-être aussi pour autrui. C'est donc un moment primordial. On se retire pour mieux revenir, avec plus de possibilités, une meilleure disposition, une vue différente des choses et de ce qui nous attend, que l'on a choisi. C'est une volonté de changement. Ce peut être un véritable tournant de vie, une mutation, un changement radical d'existence, de façon de vivre.

Comment appeler, aujourd'hui, les personnes retraitées de 60 ans et plus : les *seniors* ?

A l'origine, le mot « *seniors* » désignait une catégorie de sportifs : ceux qui étaient plus âgés que « *les juniors* » (concurrents sportifs âgés de 18 à 20 ans) et plus jeunes que « *les vétérans* » (concurrents de plus de 45 ans), c'est-à-dire la tranche d'âge située entre 20 et 45 ans. Plus tard, on a appelé « *seniors* » les personnes âgées de plus de 50 ans, les jeunes retraités. Le mot *senior* (parfois orthographié *sénior*) signifie étymologiquement « plus âgé ». C'est un mot latin comparatif de *senex* signifiant « âgé ». Senior s'oppose, dans ce sens, à junior.

Dans le milieu sportif : Juniors = 18 à 20 ans Seniors = 20 à 45 ans Vétérans = plus de 45 ans

Selon le Littré, « *le séniorat c'est la qualité d'être le plus âgé dans une famille, en parlant aussi bien des fils que des autres membres. La loi musulmane de succession est fondée sur le séniorat ; elle veut que le chef de la religion, le khalife, soit toujours l'aîné dans la famille du prophète ou dans la famille régnante qui est en possession des droits du khalifat*⁹⁰ ».

Vétéran : Orig.-lat. *veteranus*, de *vetus*, vieux

Selon le Littré, le vétéran, « *chez les Romains, c'est un soldat qui, après avoir servi un certain temps, obtenait son congé et les récompenses dues à ses services. [...] Il se dit par extension, de soldats vieillis et réformés. Soldat aguerri qui a été longtemps sous les drapeaux. [...] Se disait*

⁹⁰ Littré, *op. cit.*, Tome 4, p. 5830

aussi, dans quelques académies, de certains membres qui renonçaient à leur place d'académicien, et en conservaient les honneurs. [...] Qui a vieilli dans un service ⁹¹ ».

On le voit, les mots « senior » et « vétéran » ne désignent pas uniformément la même tranche d'âge, suivant les époques, suivant les milieux sociaux. La signification de ces mots dépend de nombreux facteurs, selon la situation ou le contexte. En sport, la tranche d'âge n'est pas la même suivant les sports. Il n'est donc pas aisé de définir le « senior ».

Remarquons que la notion de senior peut être abordée de différentes façons . En athlétisme, on est senior jusqu'à 39 ans, avant de devenir « vétéran ». Dans l'entreprise, un salarié ayant plus de 45 ans est considéré comme senior...⁹²

De par son passé, le mot « senior » véhicule une connotation particulière qui n'est pas très précise. Mais, actuellement, l'expression « personnes âgées » a remplacé le mot « vieux ».

On peut se poser la question : comment les personnes retraitées de plus de 60 ans, actuellement, se nomment-elles entre elles ?

Jean Patrice Ake, maître de conférences en philosophie, a souligné que *le médecin grec juge nécessaire d'intercaler entre "l'homme fait" (de trente-cinq à quarante-neuf ans) et le "géronte" (le vieillard) un intermédiaire, le presbutès, l'homme âgé, qui relie la maturité à la vieillesse proprement dite sans hiatus* ⁹³. L'homme âgé valide rendait encore de grands services.

Dans notre société, il ferait le lien entre l'actif, celui qui travaille, et la personne âgée, ce serait le « jeune retraité ».

Le sociologue Serge Guérin propose le terme de *Boomers Bohêmes* (BooBos)⁹⁴ pour montrer que les « jeunes seniors » se distinguent de leurs aînés (physiquement, moralement et socialement) et forment un nouveau type sociologique.

Le vieillissement de la population est un phénomène nouveau, universel. [...] C'est un bouleversement fondamental dans l'histoire du genre humain puisque d'ici à un demi-siècle, le nombre de personnes âgées sera supérieur à celui des jeunes ⁹⁵.

Si les « vieux » sont tous des retraités, cette catégorie n'en est pas moins disparate, d'où la floraison de nouvelles expressions : troisième âge, personnes âgées dépendantes, seniors... les mots pour le dire sont évidemment lourds de sens. « Senior » est un terme inventé par le marketing pour segmenter et dynamiser la partie la plus jeune et la plus solvable du groupe ! « personnes âgées dépendantes » renvoie à un jugement médical. Et le quatrième âge s'ajoute au troisième avec l'allongement de l'espérance de vie ⁹⁶.

Désormais, la science étudie la vieillesse et le vieillissement sous différents aspects : aspect médical, social, relationnel, culturel...

⁹¹ Ibidem, p. 6663

⁹² Serge Guérin, *La nouvelle société des seniors*, Paris, Michalon, 2009, p. 10

⁹³ http://www.editions-harmattan.fr/auteurs/article_pop.asp?no=18947&no_artiste=19778 [consulté le 12/04/2021]

⁹⁴ Serge Guérin, *Vive les vieux ! Boomers bohêmes, seniors, retraités, personnes âgées...*, op. cit.

⁹⁵ Maurice Godelier dir., *Le grand âge de la vie*, op. cit., p. 9

⁹⁶ Gilles Martin, « Sociologie de la vieillesse et du vieillissement », in *Les politiques économiques en Europe*, Idées économiques et sociales, 2008/4, n° 154, Réseau Canopé Éditeur, p. 79

Dans son ouvrage intitulé « *Les couleurs de la vieillesse* », Dominique Dirlwanger, historien suisse, illustre ainsi l'Évolution chronologique des représentations de la vieillesse : *Vieillesse de la population (1900) Vieillesse retraitée (1945) Troisième âge (1960) Vieillesse active (1980)* ⁹⁷. Ces moments pivots structurent les représentations de la vieillesse dans le temps.

Les plus de 60 ans représentaient moins de 10% de la population suisse en 1900 et moins de 13% en France. À la fin des années 1990, ce groupe d'âge compte presque pour un cinquième de la population totale de chacun de ces deux pays ⁹⁸.

Au tournant des années 1960, la reconnaissance des différentes phases du vieillissement conduit les études statistiques à distinguer systématiquement les personnes de plus de 65 ans (troisième âge) et de plus de 75 ans (quatrième âge) ⁹⁹.

De qui parle-t-on lorsque l'on parle des retraités et des personnes de plus de 60 ans ? Que signifie avoir 60 ans et plus à l'heure actuelle ? Est-on vieux à 60 ans, aujourd'hui ?

Avec Myriam Leleu¹⁰⁰, on peut se demander: « *Qu'est-ce que vieillir aujourd'hui ?* »

La vision de la vieillesse a changé. La façon de considérer les « *seniors* » est « *dépassée et réductrice* », nous dit Myriam Leleu. On ne peut plus « *reléguer les vieux* » dans un monde sans lien avec le monde social. La réalité est autre. Elle est différente de ce qu'elle était ces dernières années. Il faut considérer l'amélioration des conditions de vie, un état de santé relativement satisfaisant, l'accroissement de la longévité grâce aux progrès considérables de la médecine ... Le prolongement de l'espérance de vie est une conquête de l'espèce humaine.

Dans la Bible, des hommes âgés - même très âgés - sont mentionnés. Ils apparaissent comme des personnes ayant été *choisies* par Dieu. *La vieillesse est un état individualisé, le propre d'une personne désignée, repérée. [...] Ce sont des figures historiques de droiture*¹⁰¹. L'âge des Patriarches se comprend à la lumière de la divinité. Dieu leur a accordé une longévité. Ainsi : Adam vécu jusqu'à 930 ans, Seth 912, Énoch 905, Qénaan 910, Mahalaléel 895, Yéreh 972, Noé 950... jusqu'à Mathusalem (extrêmement vieux) 969 ans¹⁰². Ce sont les Patriarches d'avant le Déluge ayant eu une longévité exceptionnelle. Puis, survint l'épisode du Déluge : *Dieu, constatant la méchanceté de l'homme, se repend de lui avoir donné vie et décide d'en supprimer l'engeance par l'eau* ¹⁰³. Après ce fait biblique important, Dieu réduisit les jours de l'homme à 120 ans. *Yahvé dit : « Que mon esprit ne soit pas indéfiniment responsable de l'homme, puisqu'il est chair ; sa vie ne sera que de cent vingt ans »*¹⁰⁴.

⁹⁷ Dominique Dirlwanger, *Les couleurs de la vieillesse*. Histoire culturelle des représentations de la vieillesse en Suisse et en France, (1940-1990), Neuchâtel, Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses, 2018, p. 21

⁹⁸ Ibidem, p. 22-23

⁹⁹ Ibidem, p.23

¹⁰⁰ Myriam Leleu, *op. cit.*

¹⁰¹ Joseph Maïla, « La personne âgée dans les monothéismes. La vieillesse comme accomplissement, in *Le grand âge de la vie, op. cit.*, p. 60-61 (pour l'âge des Patriarches, cf. p. 64)

¹⁰² *La Sainte Bible*, Traduite en français sous la direction de l'École Biblique de Jérusalem, présentée par Daniel Pézeril, Jacques Maury et Rabbin Josy Eisenberg, Éditions Lidis, 1973-1980, p. 38

¹⁰³ Daniel Rops, *Histoire Sainte, Le peuple de la Bible*, Paris, Fayard, 1943, p. 87

¹⁰⁴ La Sainte Bible, *op. cit.*, p. 39

Les premiers hommes sont représentés comme ayant bénéficié d'une longévité bien supérieure à celle qu'on observe aujourd'hui. [...] Puis le récit du Déluge interrompt le cour normal du développement humain, et quand la nouvelle généalogie, née de Noé, reprendra, la longévité sera beaucoup moins grande, et décroissante, six cents ans pour Sem, deux cent cinq ans pour Terah. [...] Avoir une très longue vie paraît le signe qu'on est protégé de Dieu : aussi les Patriarches vivront-ils encore plus que centenaires. [...] Mais plus on s'écarte du temps paradisiaque, plus la vie est courte, comme si le feu allumé par Dieu avait peu à peu baissé. À partir de l'évènement du Déluge, la vie des hommes va décroître régulièrement jusqu'au modeste centenaire ¹⁰⁵.

Selon l'Ined (Institut national d'études démographiques), l'espérance de vie en France a presque doublé au cours du vingtième siècle ¹⁰⁶ :

Au milieu du XVIIIe siècle, la moitié des enfants mouraient avant l'âge de 10 ans et l'espérance de vie ne dépassait pas 25 ans. Elle atteint 30 ans à la fin du siècle, puis fait un bond à 37 ans en 1810 en partie grâce à la vaccination contre la variole. La hausse se poursuit à un rythme lent pendant le XIXe siècle, pour atteindre 45 ans en 1900. Pendant les guerres napoléoniennes et la guerre de 1870, l'espérance de vie décline brusquement et repasse sous les 30 ans.

Au cours du XXe siècle, les progrès sont plus rapides, à l'exception des deux guerres mondiales. Les décès d'enfants deviennent de plus en plus rares : 15% des enfants nés en 1900 meurent avant un an, 5 % de ceux nés en 1950 et 0,4 % (3,5 pour mille exactement) de ceux nés en 2015. La hausse de l'espérance de vie se poursuit grâce aux progrès dans la lutte contre les maladies cardio-vasculaires et les cancers. En 2017, l'espérance de vie en France atteint 79,5 ans pour les hommes et 85,4 ans pour les femmes.

La durée de vie moyenne a plus que triplé en France en deux siècles et demi, passant de 25 ans en 1740 à plus de 80 ans aujourd'hui ¹⁰⁷.

Pour Andrée Catrysse, le XX^{ème} siècle revendique, parmi ses exploits, celui d'avoir augmenté, dans des proportions considérables, la longévité moyenne, tant des femmes que des hommes ¹⁰⁸.

Dans les sociétés développées, l'espérance de vie des habitants a augmenté dans des proportions étonnantes depuis un siècle (d'environ 10 ans dans la première moitié du XXIème siècle). Les années gagnées sont des années « *avant l'âge de la vieillesse* », des années sans incapacité ; les handicaps de la vieillesse commençant beaucoup plus tard. Ce temps en plus, a été reporté sur la retraite. La situation est transformée. Les seniors sont de plus en plus visibles. L'âge d'entrée dans la vieillesse a reculé et s'est ainsi dégagé un intervalle beaucoup plus long entre la fin de la vie professionnelle et la vieillesse.

L'évènement est historique, sans précédent, et avec des conséquences déterminantes. Aujourd'hui, les plus de 60 ans sont dotés d'un capital d'années considérable. Ils représentent un poids démographique et social jamais atteint. Dans les pays industrialisés, la réduction de la

¹⁰⁵ Daniel Rops, *op. cit.*, p. 86-87

¹⁰⁶ <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/graphiques-cartes/graphiques-interpretes/esperance-vie-france/> [consulté le 12/04/2021]

¹⁰⁷ <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/la-duree-de-vie-en-france/> [consulté le 12/04/2021]

¹⁰⁸ https://www.editions-harmattan.fr/auteurs/article_pop.asp?no=18947&no_artiste=19778 [consulté le 20/03/2021]

natalité associée aux progrès de la médecine ont entraîné une augmentation lente et progressive de la proportion des retraités, surtout des « *jeunes retraités* », dans la population. La cessation d'activité des baby-boomers d'après-guerre, constitue une génération nombreuse arrivant à l'âge de la retraite. Un phénomène brutal et massif en même temps, qui produit des effets sur l'évolution des effectifs du « *3^{ème} âge* ». C'est la première fois que l'on compte autant de personnes retraitées dans l'histoire de nos sociétés. Comme le notait déjà, Vimont, en 2001 : *Le dernier demi-siècle a été dominé par la jeunesse, le prochain demi-siècle sera commandé par le vieillissement* ¹⁰⁹.

Guérin, en 2011 : *En 2050, les plus de 60 ans seront 22,3 millions en France. Autrement dit, ils représenteront près du tiers de la population* ¹¹⁰.

Au cours de la seconde moitié du XXe siècle, le dernier âge de la vie a changé de visage: le vieux quinquagénaire d'alors est devenu un jeune senior actif. L'espérance de vie au-delà de 60 ans atteint désormais un niveau sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Cet allongement inédit de la vie s'est doublé d'un accroissement spectaculaire de la part des personnes âgées dans la population occidentale ¹¹¹.

C'est une véritable révolution démographique qui va entraîner un changement des mentalités tel que le sociologue américain Paul Wallace, l'appellera « *the agequake* », « le tremblement de terre de l'âge ». (Paul Wallace, *Agequake: Riding the Demographic Rollercoaster Shaking Business, Finance and our World*, 1999).

Au 1^{er} janvier 2020, la population française continue de vieillir. Les personnes âgées d'au moins 65 ans représentent 20,5 % de la population, contre 20,1 % un an auparavant et 19,7 % deux ans auparavant. Leur part a progressé de 4,7 points en vingt ans. Le vieillissement de la population s'accélère depuis 2011 ¹¹².

L'organisation mondiale de la santé (OMS) prévoit un doublement de la population mondiale de plus de 60 ans qui passera à 22% d'ici à 2050 (26% en France en 2040) ¹¹³.

- *En France métropolitaine, la population des personnes âgées de 65 ans croît plus vite que celle des jeunes:*

En 2060, un tiers de la population aura plus de 60 ans et plus de 16 % plus de 75 ans.

- *En Limousin, la mutation démographique est plus précoce par rapport aux autres régions européennes.*

En effet, le Limousin est la région de France et d'Europe où le pourcentage de personnes âgées est le plus élevé. 30% de + de 65 ans (contre 20% en France) 15% de + de 75 ans (contre 9 % en France) La démographie du Limousin anticipe le vieillissement de la population Française de 25 ans ¹¹⁴.

¹⁰⁹ Claude Vimont, *Le nouveau troisième âge. Une société active en devenir*, Paris, Economica, 2001, p1

¹¹⁰ Serge Guérin, *La nouvelle société des seniors*, op. cit.

¹¹¹ <https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=978-2-889302-17-8> [consulté le 13/04/2021] p. 13

¹¹² <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277619?sommaire=4318291> [consulté le 13/04/2021]

¹¹³ Revue Sciences et avenir, mars 2020, n° 877, dossier « *Retarder le vieillissement* », p. 35

¹¹⁴ <https://fondation.unilim.fr/chaire-esante-bienvieillir-autonomie/enjeux-mission-et-objectifs/enjeux/> [consulté le 17/04/2021]

D'autre part, le parcours des âges est modifié. On ne peut pas penser en termes de borne d'âge. *La répartition de la vie des hommes en trois cycles, la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse, fait place à la succession de quatre cycles, dont le nouveau-né, si l'on peut ainsi s'exprimer, est le quatrième âge* ¹¹⁵. Ce dernier serait la période de la fin de vie avec un âge d'entrée variable suivant les individus. L'état de santé de chacun dépendant de nombreux facteurs : maladies, handicaps divers en fonction, parfois, de l'activité professionnelle précédemment exercée et du fait d'avoir ou non entretenu son corps par la pratique sportive, par exemple, et son esprit par des activités intellectuelles. L'alimentation, les habitudes alimentaires, entrant également en compte dans le bien-être de la personne et jouant sur sa longévité. L'âge de cessation d'activité, aux alentours de 60 ans (en principe), est un facteur déterminant. C'est le début de la retraite qui n'est plus perçue comme une fin mais comme le commencement d'une nouvelle vie, un nouveau départ. L'augmentation de l'espérance de vie et l'amélioration de la qualité de vie ont ouvert de nouveaux horizons aux seniors, pour d'autres rôles, dans d'autres lieux.

Cependant, l'espérance de vie humaine est marquée par des différences considérables selon les catégories socio-professionnelles et le sexe.

Ceux que l'on appelait naguère les « *vieux* » appartiennent désormais à un « *4^{ème} âge* », au grand âge, selon un redécoupage des âges. Cobast situe la vieillesse après 80 ans. On pourrait alors appeler « *seniors* » les personnes ayant entre 60 et 80 ans. Ensuite, ce serait les personnes âgées, l'âge de la vieillesse, avec tout ce que cela comporte de problèmes de santé, notamment. Rares sont les personnes, après 80 ans, qui n'ont pas de soucis de santé, plus ou moins importants. Certains permettent de vivre encore très bien, d'autres non. Chaque individu est différent et vit sa vieillesse différemment. Mais, aujourd'hui, les « *seniors* » ayant un mode de vie et une qualité de vie convenables, satisfaisants, sont devenus de plus en plus nombreux.

*C'est l'espérance de vie en bonne santé physique et mentale qui a le plus augmenté... Plus vieux, plus nombreux, oui, mais en forme !*¹¹⁶

Notre recherche ne cible pas une tranche d'âge bien définie. La limite inférieure étant 60 ans, il n'y a pas de limite supérieure. Elle s'imposera d'elle-même.

Selon Vimont, il y aurait deux âges du vieillissement de la population : *le nouveau « troisième âge » couvrant la période allant de 60 à 70-75 ans, cet âge terminal se déplaçant progressivement avec l'allongement de l'espérance de vie, et le « quatrième âge », qui commencera de plus en plus tard, mais qui verra son temps de vie s'allonger avec la forte augmentation du nombre des personnes âgées de plus de 90 ans* ¹¹⁷. Le nombre de centenaires ne cesse de progresser¹¹⁸. *Au 1^{er} janvier 2016, 21 000 centenaires vivent en France : c'est près de vingt fois plus qu'en 1970. [...] Si les tendances actuelles se prolongent, la France pourrait*

¹¹⁵ Claude Vimont, *op. cit.*, p. 88

¹¹⁶ <https://www.cairn.info/revue-jusqu-a-la-mort-accompagner-la-vie-2014-4-page-13.htm> [consulté le 23/04/2021] p. 20

¹¹⁷ Claude Vimont, *op. cit.*, p. 6-7

¹¹⁸ <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/structure-population/centenaires/> [consulté le 23/04/2021]

compter, en 2070, 270 000 centenaires, soit treize fois plus qu'aujourd'hui ¹¹⁹. Simone de Beauvoir souligne qu'ils peuvent être *actifs, heureux et sembler en bonne santé* ¹²⁰.

C'est ce « *nouveau troisième âge* », cette nouvelle génération, qui nous intéresse ici, les hommes et les femmes, de 60 ans et plus, qui viennent de prendre leur retraite. Ce sera, pour eux, « *un cycle nouveau de la vie, avec un âge d'entrée et un âge de sortie* », comme le dit Vimont¹²¹. Les personnes faisant partie de ce groupe d'âge récent - qui n'existait pas il y a quelques années - vont devoir inventer de nouvelles manières de vivre la vieillesse. Elles ont un avenir plus conséquent, plus de temps pour vivre, ce qui va leur procurer d'autres possibilités de vie. Elles devront alors retrouver leur place dans la société, se forger une nouvelle identité au moment de la retraite. Ce « passage » à la retraite peut s'apparenter à un rite en trois étapes : le départ (la sortie, la rupture avec la vie professionnelle d'avant, le milieu antérieur), l'état intermédiaire, l'entre-deux (état de marge qui peut être préoccupant, espace ou intervalle dont on dispose), la réintégration dans un nouvel ordre social (l'entrée dans un nouveau statut avec diverses possibilités d'actions). C'est le passage d'une situation à une autre, la transition d'un état à un autre : un seuil à franchir.

La transition nécessite un remaniement identitaire incontournable. La catégorie socioprofessionnelle d'origine, les ressources personnelles développées par chacun, l'environnement de travail, conditionnent pour partie ce remaniement ¹²².

Vincent Caradec mobilise la notion de *construction identitaire* ¹²³ pour appréhender la transition de la retraite : soit *une conception dynamique de l'identité, ouverte sur de possibles transformations* ¹²⁴. La transition s'opère selon des mécanismes qui peuvent être mis en place *avant même le moment de la retraite* (par anticipation), puis *se poursuit à travers l'engagement dans des activités nouvelles* ¹²⁵. C'est un moment propice à *la réalisation et à l'épanouissement de soi* ¹²⁶.

Il s'agira de mettre en place des projets afin de se réinventer, afin de se réinsérer socialement.

Dans le parcours de vie de l'individu, la retraite marque la sortie de l'espace public et le repli dans l'espace privé, celui du « je ». Un espace conçu comme celui de la liberté, du choix, du plaisir ¹²⁷.

Comment occuper ce temps qui s'est allongé, ce nouvel espace de vie entre le passage à la retraite et la vieillesse que l'on peut appeler le « 4^{ème} âge » ?

¹¹⁹ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2496218> [consulté le 23/04/2021]

¹²⁰ Simone de Beauvoir, *op. cit.*, Appendice 1, « Les centenaires »

¹²¹ Claude Vimont, *op. cit.*, p. 7

¹²² https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2009/2009_08_%20monique_boutrand.pdf [consulté le 15/04/2021] p. 1-9

¹²³ Vincent Caradec, « Les mécanismes de la transition identitaire au moment de la retraite », in *Spirale*, Revue de recherche en Éducation, 2008, N°41, p. 162

¹²⁴ *Ibidem*

¹²⁵ *Ibidem*, p. 163

¹²⁶ *Ibidem*, p. 173

¹²⁷ Christian Lalive d'Épinay, « La retraite, voyage vers Cythère ou rejet dans les limbes ? », in *L'imaginaire des âges de la vie*, Danielle Chauvin dir., Université Stendhal, Grenoble, Ellug 1996, p. 290

Selon le précepte de Jean Bernard : « Il ne suffit pas de donner des années à la vie ; l'essentiel est de donner de la vie aux années »¹²⁸.

Parce qu'ils disposent de temps libre, tout en étant en bonne santé, ces retraités aspirent à une vie positive. Ils vont s'engager dans des activités nouvelles, s'investir dans des associations (les retraités sont le nerf du monde associatif), dans le bénévolat - voire l'humanitaire - ou vont en profiter pour faire ce qu'ils n'ont pas eu le temps de faire pendant leur temps professionnel, souvent surchargé. Certains mettront à profit cette opportunité pour entretenir leur corps, physiquement et intellectuellement (cf les nombreux magazines s'y rapportant), pour se cultiver, se divertir, s'initier à de nouveaux apprentissages (lire, visiter des musées, des expositions, assister à des conférences, aller au cinéma, apprendre une langue étrangère, jouer au bridge, aux échecs, découvrir les possibilités des nouvelles technologies, reprendre des études...), faire du sport (vélo, golf, footing, tennis, marche nordique, randonnées...), partir en voyage (les jeunes retraités voyagent de plus en plus et n'hésitent pas à choisir des destinations lointaines), bricoler (améliorer l'habitat, le confort et les conditions de vie), jardiner (un passe-temps agréable et recherché), bichonner sa maison (renouveler la décoration, changer son intérieur), exercer un mandat électif (32% des maires de nos communes et en particuliers des petites communes, sont des retraités), cultiver un hobby (faire de la peinture, du théâtre ou de la musique, par exemple...). Des talents latents surgissent parfois ! Les retraités sont, aussi, souvent heureux de s'occuper de leurs petits-enfants...ou même de leurs arrière-petits-enfants. Nous sommes dans une société multigénérationnelle où l'on peut voir quatre ou cinq générations coexister, en France. Cependant, actuellement, l'identité des retraités ne se résume pas à être grands-parents. C'est une modification de statut.

La génération des seniors d'aujourd'hui incarne une nouvelle société en marche. Nombreux sont ceux qui prennent soin de leur santé, ont des activités physiques et intellectuelles (encouragés par les médecins). Ils font du sport, veulent manger sain et équilibré ; certains - adeptes du jeunisme - recourent aux crèmes de soin et n'hésitent pas à se tourner vers la médecine esthétique pour correspondre à l'âge qu'ils désirent, auquel ils pensent correspondre. Le rapport au corps a évolué. Mais, la recherche de moyens pour retarder le vieillissement, le dissimuler ou le ralentir, et pour essayer de rester en bonne santé, a existé depuis longtemps.

*L'idée de la possibilité de ce ralentissement, présentée comme une grande découverte du XXI^e siècle, a en réalité été formulée dès l'Antiquité. Très tôt, les Anciens se sont demandés si la durée de la vie était prédéterminée, ou s'il était possible de l'allonger en modifiant certaines pratiques. [...] Certains des comportements humains, qu'ils relèvent de choix éthiques ou diététiques, peuvent-ils ralentir le vieillissement et allonger ainsi la durée de l'existence ?*¹²⁹

Les Anciens avaient pris conscience de la variabilité du vieillissement selon les individus. *Il ne s'agit pas seulement de vivre plus longtemps, mais de ralentir le vieillissement, c'est-à-dire de prolonger la période de la vie en meilleure santé*¹³⁰. C'est une préoccupation en premier lieu médicale (Galien et ses ouvrages sur le corps et/ou les maladies de la vieillesse...) mais aussi philosophique : Aristote, Sénèque et Pline l'Ancien... s'y sont intéressés. L'accélération ou le ralentissement du vieillissement pourrait dépendre d'un mode de vie, de choix humains précis.

¹²⁸ Pr. Gilbert Lagrue, *op. cit.*, Introduction

¹²⁹ <https://journals.openedition.org/etudesanciennes/1094#article-1094> [consulté le 26/04/2021]

¹³⁰ Ibidem

Ces facteurs relèvent de la diététique, des habitudes que l'homme doit adopter pour rester en bonne santé . [...] Cela concerne en premier lieu l'alimentation, et tout particulièrement la quantité de nourriture ingérée : les êtres suralimentés et trop gras vieillissent plus rapidement que les autres. [...] Un autre facteur de ralentissement du vieillissement qui relève de la diététique est l'exercice physique. [...] En effet, l'inaction affaiblit le corps, l'exercice le fortifie [...] c'est parce que l'exercice fortifie (firmat) qu'il maintient jeune et en forme ¹³¹. Mais, il s'agit de se modérer car tous les excès sont mauvais pour le corps : excès de nourriture, d'exercices physiques, de sexualité. [...] Au contraire, la modération permet de ralentir le vieillissement. Il s'agit donc d'essayer de vivre plus longtemps, mais en bonne santé. Les Anciens faisant une distinction entre les facteurs génétiques (contre lesquels on ne peut rien) et les facteurs comportementaux, c'est-à-dire relevant du choix de vie des individus. La médecine contemporaine est venue confirmer ces facteurs que les médecins antiques avaient déjà identifiés : en particulier, les deux principaux facteurs de la restriction calorique et de l'activité sportive; par conséquent, la suralimentation et l'inaction sont largement condamnées. [...] L'accélération du vieillissement est alors perçue comme le châtement d'une vie dérégulée, alors que son ralentissement est la récompense qu'offre une vie vertueuse ¹³². Un vieillissement rapide serait - selon les Anciens - la conséquence d'une vie contre nature, assimilable à un châtement de la part de celle-ci, une sorte de punition.

La chimère de la réjuvenation est sans conteste un des plus vieux rêves de l'humanité. La fontaine de Jouvence, qui rajeunit ceux qui s'y plongent, est déjà présente dans la mythologie antique ¹³³.

Loin d'être indifférent au temps, l'homme médiéval redoute de vieillir, et recherche les moyens d'échapper à la décrépitude, par le rêve ou la science. [...] La fontaine de jouvence fait partie de l'imaginaire collectif. [...] Ici ou là, on suggère des recettes magiques contre le vieillissement¹³⁴. De même, la Renaissance a cherché avec passion à combattre la vieillesse, à recenser les signes et les recettes pour prolonger la longévité et améliorer la santé des vieillards¹³⁵.

À l'heure actuelle, pléthore de publications concernent les « jeunes vieux », longtemps ignorés ou négligés (tranche d'âge méconnue jusqu'à présent) : nombreux sont les journaux, hebdomadaires, ouvrages qui réalisent régulièrement des dossiers sur ce thème montrant que cette période de la vie est reconnue socialement. Chacun y a sa place et se positionne selon ses désirs, ses penchants, ses aspirations, vers une nouvelle vie voulant ignorer la grande vieillesse : on se préoccupe de son corps, comme par le passé, afin de le garder en bonne santé, mais on se préoccupe également de sa santé mentale (préoccupation nouvelle, non mentionnée auparavant). Le temps de la retraite est un temps de réflexion et de retour sur soi.

À nouvelle conception du vieillissement, nouvelle conception de la vie et nouveau style de vie !

Les activités choisies à l'heure de la retraite - illustrant diverses formes de transitions possibles, selon l'âge et la classe sociale - prennent une importance autre que pendant la période professionnelle. Elles vont, désormais, constituer la vie des retraités, leurs « occupations », comme ils se plaisent à le dire, ce à quoi ils vont consacrer leur temps d'oisiveté. Ce regain d'activités leur permettra de se réinventer. Au cours des différentes phases de l'existence et selon

¹³¹ Ibidem

¹³² Ibidem

¹³³ https://www.editions-ellipses.fr/PDF/9782729855925_extrait.pdf [consulté le 21/04/2021] p. 10

¹³⁴ Georges Minois, *Histoire de la vieillesse, op. cit.*, p. 242-244

¹³⁵ Ibidem, p. 371

l'état de santé des personnes, les types de loisirs varient, suivant l'âge, le sexe et le statut social. Octogénaires et nonagénaires peuvent être en pleine forme, faire du sport et/ou se sentir toujours utiles, avoir un rôle social: tels Yvette et Jean, 85 ans, tous les deux sportifs invétérés et dynamiques (natation, trottinette, vélo, sky tous les hivers...), Raymond, 86 ans, secrétaire d'un club de foot passionné aime à rendre service, Louis, 95 ans, conseiller municipal qui prend grand plaisir dans ses fonctions ¹³⁶....

Tout ce temps libre disponible d'un seul coup, avec absence d'horaires et d'activités imposées, après une vie professionnelle de labeurs et de contraintes, peut être assimilé à une véritable « *irruption* »¹³⁷, dans la vie quotidienne des jeunes retraités, selon l'expression d'Attias-Donfut. Une invasion prévisible, certes, mais à canaliser, car, comme toute irruption, elle va envahir. Certains diront, face à ce regain d'activités : « *Je suis débordé(e)* ». Cette future vie est une expérience neuve. Il s'agira de convertir, de transformer, d'aménager quantitativement et qualitativement cet espace inédit, de le combler, d'en tirer parti. Mais, pour cela, il faudra prendre des initiatives, s'autogérer. « *On a à vivre sa retraite, puis sa vieillesse. Pourquoi ne pas les construire ?* »¹³⁸ C'est, selon l'expression de Cobast, « *l'âge de tous les possibles* » ! La période de vie qui correspond à la cessation d'activité, au fait de se retirer de la vie active, de partir à la retraite, ce temps n'est plus celui où l'on se retire de tout, où l'on se désengage de tout, où toute activité s'achève. C'est le moment de donner, si on le désire, si on en éprouve le besoin, un sens nouveau à sa vie. Le moment ou jamais de réaliser ou de tenter de réaliser ses rêves, s'ils sont accessibles financièrement ou physiquement, compatibles avec la forme et la santé. De nouvelles expériences sont quelquefois tentées, des défis relevés, des risques pris par les plus téméraires. D'un investissement personnel, des envies et motivations, dépendra l'adaptation à la retraite ; transition ou passage...parfois déstabilisant.

Ainsi, après 60 ans, les femmes et les hommes ont encore un bel avenir devant eux. Ils en sont conscients et veulent profiter pleinement de la vie, de cette tranche d'âge, en pleine forme. Le fait d'être à la retraite ne signifie plus être inactif, ne rien faire. Cela signifie, au contraire, avoir du temps pour faire ce que l'on a envie de faire. C'est une nouvelle vie totale. C'est la première fois dans l'histoire de chacun qu'il n'y aura plus d'horaires imposés, contraints. Les horaires que l'on aura seront ceux que l'on se sera imposé soi-même. Il faut que les retraités s'inventent une autre vie, des plages d'investissement personnel, une vie qu'ils auront choisie. Ils ne sont plus dans un cadre construit par d'autres. Ils devront en inventer un. Ce qui fait dire à Christian Lalive d'Épinay : *Aujourd'hui, il dépend de nous de faire de la retraite et de la vie qui la suit, notre projet propre* ¹³⁹ et il ajoute : *La qualité de vie après la retraite dépend de l'imagination et de la créativité, des facultés d'adaptation et d'invention de l'être humain* ¹⁴⁰.

La retraite est à la fois un droit au repos et une mise à l'écart de la vie professionnelle précédente : perte de son statut social, perte du groupe de pairs... Cette mise à l'écart était souvent associée à une image dévalorisante du retraité lui-même. Le moment de la retraite peut correspondre à une ambivalence : à une liberté longtemps attendue, espérée, et/ou à l'approche

¹³⁶ Journal, *Le populaire du centre*, « Démographie en Limousin », 14/08/2015, p. 6

¹³⁷ Claudine Attias-Donfut, « L'irruption du temps libre : vie quotidienne et vacances » In Cl. Attias-Donfut, F. Clément, C. Delbès, S. Renaut, A. Rozenkier et P. Paillat (dir.), *Passage de la vie active à la retraite*. Politique d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1989, p 127

¹³⁸ Christian Lalive d'Épinay, *op. cit.*, p.11

¹³⁹ Ibidem

¹⁴⁰ Ibidem

d'une vieillesse redoutée, du grand âge et de la dépendance, de la perte d'autonomie pouvant en découler.

*Pour les gens satisfaits, la retraite c'est le repos (surtout pour les travailleurs manuels), c'est la liberté, synonyme de mode de vie choisi, de loisir*¹⁴¹.

*A partir des progrès de l'hygiène et de l'alimentation, au lendemain des deux guerres mondiales, on va voir un avenir commun, une vieillesse, un âge promis à tous et toutes. On envisage alors la vieillesse comme une nouvelle étape, un nouvel âge de la vie. Ce nouvel âge se colore de plein de nuances. A la fois, on a des représentations très positives - beaucoup de salariés remettent à la retraite, un certain nombre de projets personnels - et puis c'est un âge qui fait peur, car c'est l'âge du déclin physique, de la sénilité, des handicaps et de la dépendance*¹⁴², nous dit Dominique Dirlewanger, historien.

*De même que le divorce, la retraite peut être considérée comme un événement de la vie important, souligné à l'occasion par des rituels de passage telles les cérémonies et les fêtes marquant le départ du retraité. Comme pour le divorce, on étudie de plus en plus le processus complexe qui se joue avant, pendant et après la retraite*¹⁴³.

III.2. La langue anglaise:

Les scientifiques ont déployé maints moyens pour essayer de connaître l'origine des langues, de leur diversité et de leur pluralité. Le flux des idées et la mise en contact de toutes les langues, à l'heure actuelle, remet ce questionnement au goût du jour.

Il faut connaître les racines de tout sujet d'étude. Les ignorer ou les refuser serait se couper du passé et rendre difficile la compréhension du présent. Connaître le passé est essentiel pour interpréter l'état actuel d'une langue et c'est aussi l'occasion de s'intéresser à la diversité des peuples et à la transmission de certains éléments d'une culture porteurs de valeurs.

Cependant, tout processus historique est vain pour tenter d'expliquer l'origine des langues. Selon la Bible, la division des langues aurait une cause divine, ce serait une punition de Dieu.

C'est un mythe qui découle de la tradition judéo-chrétienne. Dans l'Ancien Testament, le livre de la Genèse relate le récit de la Création du monde et rapporte l'épisode d'une tour édifée par le peuple de Babylone. Des constructeurs eurent l'idée de bâtir un édifice si gigantesque que sa hauteur atteindrait les Cieux : la Tour de Babel.

Le récit se trouve dans le Livre de la Genèse (Gn 11,1-9) de l'Ancien Testament:

« Tout le monde se servait d'une même langue et des mêmes mots. Comme les hommes se déplaçaient à l'orient, ils trouvèrent une vallée au pays de Shinéar et ils s'y établirent. Ils se dirent l'un à l'autre : « Allons ! Faisons des briques et cuisons-les au feu ! » La brique leur servit de

¹⁴¹ Paul Paillat, *Vieillesse et vieillesse*, op. cit., p. 57

¹⁴² <https://www.franceculture.fr/emissions/le-cours-de-lhistoire/vieillir-mais-comment-une-histoire-sociale-de-la-vieillesse-14-la-vieillesse-entre-experience-vecue> [consulté le 15/03/2021]

¹⁴³ Renée Houde, *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 3^{ème} édition 1999, 1^{ère} édition 1943, p. 341

pierre et le bitume leur servit de mortier. Ils dirent : « Allons ! Bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet pénètre les cieux ! Faisons-nous un nom et ne soyons pas dispersés sur toute la terre ! »

Or Yahvé descendit pour voir la ville et la tour que les hommes avaient bâties. Et Yahvé dit : « Voici que tous font un seul peuple et parlent une seule langue, et tel est le début de leurs entreprises ! Maintenant, aucun dessein ne sera irréalisable pour eux. Allons ! Descendons ! Et là, confondons leur langage pour qu'ils ne s'entendent plus les uns les autres. » Yahvé les dispersa de là sur toute la face de la terre et ils cessèrent de bâtir la ville. Aussi la nomma-t-on Babel, car c'est là que Yahvé confondit le langage de tous les habitants de la terre et c'est de là qu'il les dispersa sur toute la face de la terre. »¹⁴⁴

Dans la Bible, la colère divine punit l'insolence et l'excès d'orgueil des hommes qui voulaient atteindre le Ciel. Yahvé rendit leur langage confus et déjoua ainsi leur plan. Les Babyloniens désormais désunis, punis par Dieu pour leur orgueil, se sont mis à parler tant de langues différentes qu'ils ne se comprirent plus. Ils devinrent alors incapables de communiquer et virent leur projet avorter. Il y a eu, à ce moment-là, perte de la langue originelle, selon la Bible. Une dispersion géographique des langues s'en suivit.

La confusion des langues et leur multiplication, dans l'épisode biblique de la Tour de Babel en particulier, va susciter d'innombrables travaux et critiques diverses.

La question de la diversité des langues et des peuples est alors posée.

Les langues ne sont pas figées. Elles sont vivantes et ont la capacité d'évoluer sans cesse avec la société. En raison de mutations de populations d'un continent à l'autre, il existe une multitude de langues avec des souches différentes. Le français a une souche latine.

Le latin était une langue parlée à l'origine dans la Rome antique. Puis, avec l'expansion de l'Empire romain¹⁴⁵, cette langue s'est implantée et étendue, en particulier dans toute la Gaule : adoption de la langue latine et de la culture romaine. Le latin a été diffusé dans les territoires soumis à l'impérialisme romain. Pour des raisons historiques, le latin est devenu en Occident la langue des textes sacrés, du culte et de l'Église, du pouvoir, de l'enseignement dans les universités, de la justice et de l'administration...

Suite à la romanisation, le latin s'est transformé. Il a évolué et muté.

C'est cette mutation, qui bien après la fin de la domination romaine, au V^e siècle, a conduit à l'émergence progressive des diverses langues que nous appelons « romanes » : castillan, portugais, français, italien, rhétique, sarde, roumain, occitan et catalan ¹⁴⁶.

Du latin au français en passant par l'Occitan ou langue d'oc :

La langue vivante encore appelée lingua latina au VIII^e siècle était alors conçue comme une seule langue malgré sa grande variation sociale et géographique. À la fin du XIII^e siècle, cependant, elle s'était divisée en plusieurs langues : le français, la langue d'oc, le

¹⁴⁴ La Sainte Bible, op. cit., p. 42

¹⁴⁵ p. 55 et suivantes de cette thèse en ce qui concerne l'arrivée du latin dans l'éducation

¹⁴⁶ http://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/une_langue/co/module_L_occitan_une%20langue_7.html [consulté le 23/02/2021] cf. carte des langues romanes en Europe

*catalan, le castillan, le portugais, l'italien, etc., de même que la langue « morte » connue aujourd'hui sous le nom de latin médiéval*¹⁴⁷.

Issu du latin, en passant par le gallo-romain, le français devient langue juridique et administrative avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 (sous François I^{er}) qui impose le français comme langue officielle du droit et de l'administration en France, en remplacement du latin. Cette mutation se fera progressivement.

Absorbée par la langue dominante (le français qui a été institutionnalisé et s'est répandu dans tout le pays) la langue latine et les dialectes locaux (jugés inférieurs et à usage impropre) ont été déclassés. La diglossie dévalorise les langues précédentes. De nos jours, le latin (qui était une langue vivante) est considéré comme « langue morte » mais reste toujours la langue officielle de l'Église catholique. Le français s'est progressivement substitué au latin. Il l'a supplanté.

Ce qu'il faut retenir c'est la modification des langues qui se produit en fonction des grandes invasions, des déplacements de populations, des dominations de certains peuples et tout au long des transformations qui peuvent être profondes et parfois durables de la vie des individus eux-mêmes : suivant des facteurs historiques, religieux, économiques, des évolutions socio-culturelles... avec des situations de plurilinguisme, multilinguisme et dialectes divers, avec des échanges permanents entre les langues, des emprunts d'une langue à une autre induisant des transformations constantes, un intérêt pour certaines langues, à un moment donné, au détriment de d'autres, ou à leur désintérêt, à leur recul, voire à leur abandon, résultant parfois d'une rencontre, d'un choc de cultures.

Les frontières ne sont pas étanches entre les langues et plusieurs langues peuvent coexister ou être juxtaposées avec des structures et des tournures distinctes : la langue parlée et la langue écrite pouvant être différentes. *Il n'y a pas au Moyen-Âge une langue mais des langues. [...] De plus, on parle roman mais on écrit latin*¹⁴⁸. Les mutations linguistiques ont entraîné des modifications et les langues parlées sur la planète ne sont pas très faciles à dénombrer. Certaines se sont appauvries, des mots se sont perdus, la langue pouvant aller jusqu'à disparaître.

*On dénombre environ 7000 langues dans le monde auxquelles s'ajoutent des milliers de dialectes. Mais cette richesse culturelle pourrait être réduite de moitié dans quelques dizaines d'années. [...] « Les langues sont comme des organismes vivants, qui évoluent, qui s'enrichissent ; les vocabulaires s'adaptent », précise Marie-Françoise Rombi (linguiste). Et parfois certaines disparaissent. L'Oubykh, une langue du Caucase, s'est par exemple éteinte à la mort du dernier locuteur en 1992*¹⁴⁹.

Aujourd'hui, la langue anglaise permet de pouvoir communiquer presque partout dans le monde. C'est la langue des échanges internationaux, des nouvelles technologies, d'Internet, de l'administration, du tourisme... Certains éléments de cette langue sont passés dans le langage courant, en France notamment. Les anglicismes pullulent avec des mots importés de l'anglais. On assiste même à un déferlement de termes : dans la publicité, par l'intermédiaire de la presse,

¹⁴⁷ Roger Wright, « La période de transition du latin, de la lingua romana et du français », Médiévales <https://journals.openedition.org/medievales/586> [consulté le 21/02/2021] p.11

¹⁴⁸ Nina Catach, *La langue française à travers les âges* http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-vernion/fichiers/evolution_langue_francaise.pdf [consulté le 23/02/2021] p. 1

¹⁴⁹ <http://lhommeenquestions.museedelhomme.fr/fr/combien-langues-sont-parlees-monde> [consulté le 23/02/2021]

des médias, de la musique, des ordinateurs, et dans de nombreux domaines par de nouvelles formes de communication plus rapides... Autant d'éléments qui participent à la transmission. Des néologismes de forme et/ou de sens sont alors apparus. Ils vont se transmettre, se transformer ou disparaître au fil du temps, en fonction des nouveautés, des renouvellements, des dérivations, des variations dues aux changements, en fonction des vicissitudes de l'existence, des usages et des manières différentes de s'exprimer, avec notamment l'utilisation de l'anglo-américain.

*Le formidable développement du tourisme [...] est devenu un des grands moteurs de diffusion mondiale de l'anglais. [...] La mondialisation de l'anglais américain se fait aussi par le biais de toute une série de phénomènes culturels plus ou moins associés les uns aux autres: par le cinéma [...] et surtout par la masse énorme des productions musicales qui sont diffusées jour et nuit par les stations de radio et de télévision du monde entier.*¹⁵⁰.

La langue anglaise s'est construite et n'a cessé de se modifier - suivant différentes phases- en fonction des invasions successives que la Grande-Bretagne a subies et qui auront un impact linguistique variable mais néanmoins conséquent ¹⁵¹. *Les populations celtiques [...] vers le X^{ème}, puis au IV^{ème} et au III^{ème} siècle avant notre ère, recouvrirent la Grande-Bretagne* ¹⁵². Au V^{ème} siècle après J-C, ce sont des tribus germaniques, les Anglo-Saxons, puis les invasions Vikings (peuples venus du Nord, au IX^{ème} siècle). La conquête normande (1066) fera du français la langue du pouvoir sur les îles britanniques. *Pendant plus de 200 ans, le français devient la langue officielle de la Cour, du droit, de l'Église, de l'armée, de la mode, de la gastronomie, de l'art, de l'éducation, de la médecine, de la vie sociale... Afflux massif de mots (10 000) français dans la langue anglaise*¹⁵³. La guerre de cent ans (1337-1453) opposera anglais et français. Après la défaite française l'anglais redeviendra la langue première en Grande Bretagne. L'arrivée du latin, comme langue officielle de l'Église, aura aussi une influence non négligeable sur le vocabulaire de la langue anglaise... *Des emprunts latins pénètrent très majoritairement l'anglais à partir de la langue écrite ; mots plus sophistiqués que populaires (plusieurs milliers). L'une des sources les plus importantes des emprunts latins est la première traduction de la Bible en anglais par John Wycliffe et ses disciples (1380-1384)* ¹⁵⁴.

Cette langue a donc des origines complexes et les mots qui la composent sont nourris de contacts linguistiques nombreux et de divers apports empreints du passé. Certains mots ont survécu jusqu'à nos jours.

L'anglais plus moderne a fait son apparition au XVI^e siècle et a continué à évoluer, grâce à l'introduction de l'imprimerie et à son impact sur la langue anglaise écrite. *Entre 10 000 et 30 000 mots sont empruntés à une cinquantaine de langues par les auteurs anglais au cours des XVI^e et XVII^e siècles* ¹⁵⁵.

On assistera ensuite à l'extension progressive de l'anglais - avec des versions ou des ajouts différents - après sa propagation dans les colonies britanniques au XIX^{ème} siècle. Les

¹⁵⁰ Yves Lacoste « Pour une approche géopolitique de la diffusion de l'anglais », in *Hérodote*, vol. 115, no. 4, 2004, p.8 <https://www.cairn.info/revue-herodote-2004-4-page-5.htm> [consulté le 23/02/2021]

¹⁵¹ Cf André Crépin, *Histoire de la langue anglaise*, Paris, PUF, collection Que sais-je ? n° 1265

¹⁵² Grand Mémento Encyclopédique Larousse, Tome 1, *op. cit.*, p. 362

¹⁵³ https://www.univ-st-etienne.fr/_attachments/les-formationen-en-langues-etrangeres-2-2/site%2520UPT%2520petite%2520histoire%2520de%2520la%2520langue%2520anglaise%2520O%2520Glain-1.pdf [consulté le 05/03/2021] p. 24

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 25

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 34

mouvements de population - pour des raisons économiques essentiellement - et l'apport de main-d'œuvre important auront une influence sur la société des pays colonisés. La langue anglaise, utilisée pour son rôle unificateur, est apprise et transmise. Cette langue a résisté et est toujours présente dans les anciens territoires issus des colonies ou des comptoirs (parfois en concurrence avec d'autres langues). *L'utilisation de l'anglais n'est désormais nullement restreinte aux seules îles Britanniques* ¹⁵⁶.

Le domaine colonial anglais était déjà immense en 1850. [...] Il s'est agrandi considérablement de 1850 à 1914. Il a fini par comprendre plus du quart des terres émergées et plus du quart de la population du monde. Aucun autre domaine colonial ne pouvait lui être comparé ¹⁵⁷.

Des années 1870 à 1940, l'empire britannique fut le plus vaste et le plus peuplé des empires coloniaux. [...] Le peuplement de nombreux États (Australie, Canada, Afrique du Sud, Nouvelle-Zélande, Guyane, Malaisie, île Maurice, etc.) résulte des migrations organisées à l'époque coloniale ¹⁵⁸. *Les dimensions de l'empire britannique, « sur lequel le soleil ne se couchait jamais » comme le proclamaient fièrement les impérialistes, étaient exceptionnelles* ¹⁵⁹.

L'empire britannique se caractérise aussi par un transfert massif de population. C'est lui qui permet la constitution de cet Anglo-world, ce vaste monde anglophone ¹⁶⁰.

Les événements historiques et sociaux ont influencé des changements ou des mutations linguistiques (langues écrites et langues parlées pouvant être différentes). L'apprentissage d'une langue se faisant souvent par contact, imprégnation ou nécessité socio-économique...

Puis, ce sera la diffusion planétaire de l'anglais sous l'influence culturelle des États-Unis, après la Seconde Guerre mondiale, à partir de 1945. L'Empire Britannique ayant été démantelé et remplacé par le Commonwealth, la langue officielle dominante sera l'anglais. C'est aujourd'hui une langue omniprésente et la plus usitée dans le monde, notamment par des locuteurs non natifs. Internationalisation et mondialisation ont une influence sur le développement culturel et l'utilisation des langues pour des besoins de communication.

Le fonctionnement d'une langue est intimement lié à l'évolution de la société et des modes de vie. Sa valorisation, sa vitalité et son utilité la font progresser. Elle emprunte, s'enrichit et des nouveautés voient le jour suivant l'usage que l'on en fait. On assiste à *un nombre impressionnant de nouveaux mots. [...] De tels changements sont inévitables* ¹⁶¹. *Les XIX^e et XX^e siècles ont engendré une augmentation sans précédent du vocabulaire de la langue anglaise, qui est due à*

¹⁵⁶ Ibidem, p. 38

¹⁵⁷ Jules Isaac et al. Cours d'Histoire Malet-Isaac, *De 1848 à 1914*, Paris, Hachette, 1961, p.376

¹⁵⁸ Fabrice Bensimon, *L'Empire britannique*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2013, p. 3-4

¹⁵⁹ Ibidem, p. 49

¹⁶⁰ Ibidem, p. 33

¹⁶¹ Sylvie Hancil, *Histoire de la langue anglaise*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2013 <https://doi.org/10.4000/books.purh.5543> [consulté le 05/03/2021] p. 9 -18 <https://books.openedition.org/purh/5547>

Les chapitres 2 à 5 de cet ouvrage retracent les périodes de l'histoire de la langue anglaise du vieil anglais à l'anglais contemporain en passant par le moyen anglais et l'anglais moderne avec un inventaire lexical pour chaque période.

l'expansion coloniale de l'Angleterre au XIX^e siècle, au développement social et culturel du monde, et aux avancées dans la science et la technologie au XX^e et XXI^e siècles ¹⁶².

Les langues évoluent en se frottant les unes aux autres et se transforment. Certaines attirent plus que d'autres. Dans un contexte de mondialisation, le poids d'une langue dépend de sa valeur économique, culturelle... C'est une garantie de possibilité de communication, de transmission, d'échanges.

Le statut de l'anglais comme langue mondiale est principalement le résultat de deux facteurs ; l'expansion coloniale de l'Angleterre au XIX^e siècle et l'émergence des États-Unis comme superpuissance au XX^e siècle ¹⁶³.

Aujourd'hui, l'anglais est une langue internationale. Les locuteurs natifs parlant l'anglais sont environ 350 millions et entre 300 et 1 000 millions de locuteurs qui utilisent l'anglais comme deuxième langue ou comme langue étrangère. C'est la lingua franca des scientifiques à travers le monde. C'est la langue du tourisme et du commerce, la langue du contrôle du trafic aérien et de la majorité des agences de nouvelles internationales, et c'est sans conteste la langue d'internet ¹⁶⁴.

C'est l'attention portée actuellement à la langue anglaise, quel que soit l'âge des apprenants, qui a suscité notre intérêt pour ce sujet d'étude. C'est une langue universellement utilisée et dont la pratique est devenue indispensable aujourd'hui, servie par des moyens de plus en plus rapides et efficaces avec une diffusion forte grâce, notamment, à l'utilisation d'Internet et des nouvelles technologies. Les divers déplacements à l'étranger pose la question de la maîtrise de l'anglais, c'est à dire comprendre l'anglais d'une personne parlant sa langue maternelle, pouvoir le lire et le parler aisément.

C'est, de façon générale, la langue utilisée pour communiquer entre des individus de langues différentes, pour s'adresser à un groupe hétérogène : le personnel des compagnies aériennes utilise l'anglais pour parler à des passagers en provenance de différents pays, par exemple.

De nombreuses personnes d'origine anglaise vivent en France actuellement et des contacts, des échanges, sont possibles avec des locuteurs natifs.

Selon le n° 1809 de la revue Insee Première paru le 16/07/2020 :

En 2016, 148 300 Britanniques résident en France. Leurs arrivées ont été particulièrement importantes entre 1990 et 2006, période au cours de laquelle leur nombre a doublé. En 2016, 53 000 résidents britanniques, soit plus du tiers, sont retraités. Ils vivent majoritairement en couple, sans enfant, dans des territoires peu peuplés de l'ouest du pays comme la Charente, la Dordogne ou la Haute-Vienne ¹⁶⁵.

La France accueille de nombreux ressortissants britanniques, actifs ou non. En 2016, les Britanniques représentent 0,2% des habitants de France ¹⁶⁶. Il ont été attirés par le coût de

¹⁶² Ibidem, p. 71- 83, <https://books.openedition.org/purh/5551>

¹⁶³ Ibidem

¹⁶⁴ Ibidem

¹⁶⁵ Insee Première, N° 1809, paru le : 16/07/2020 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4632406> [consulté le 08/03/2021] p. 1

¹⁶⁶ Ibidem (cf. carte représentant la répartition et part des Britanniques dans la population par bassin de vie en 2016)

l'immobilier plus attractif qu'outre-Manche, le développement des moyens de transport, notamment les liaisons régulières aériennes « *low cost* », les vols *charter* entre la France et le Royaume-Uni les rendant plus facilement accessibles (ces liaisons *ont en effet triplé entre 1996 et 2007*), la mise en service du tunnel sous la Manche ouvert en 1994... *C'est bien l'ouverture du low cost à l'aéroport de Limoges-Bellegarde qui a déclenché l'arrivée massive de Britanniques en Limousin* ¹⁶⁷.

À la recherche d'un cadre de vie moins urbanisé et de propriétés à coût plus abordable que dans leur pays, certains Britanniques s'installent dans les territoires les moins denses de France. [...] Ainsi, 19 % des Britanniques résident dans des communes très peu denses. [...] 43 % des Britanniques installés en France habitent en Nouvelle-Aquitaine ou en Occitanie (respectivement 39 200 et 24 900 personnes) ¹⁶⁸.

Cette présence de la communauté britannique en France résulte de mouvements migratoires intervenus depuis la fin du XXe siècle. En 1990, 65 300 Britanniques étaient installés en France. Vingt-six ans plus tard, leur nombre a plus que doublé. Le phénomène s'amplifie et se diffuse géographiquement surtout entre 1999 et 2006. Le nombre de Britanniques augmente alors de 5,5 % par an, soit 6 100 personnes de plus par an en moyenne. [...] Cependant, sur la période récente, entre 2011 et 2016, leur nombre baisse de 1,2 % par an, soit 1 900 habitants de moins en moyenne par an ¹⁶⁹.

Les bassins de vie moins peuplés de l'Ouest de la France voient une arrivée plus importante de personnes britanniques retraitées. *En 2016, 53 000 retraités britanniques vivent en France, pour la plupart en dehors des grandes agglomérations* ¹⁷⁰.

Dans les bassins de vie les moins peuplés vivent 32 700 Britanniques, soit 16 fois plus qu'en 1990. Ces territoires sont ceux où la croissance du nombre de Britanniques a été la plus forte (+ 11,2 % par an en moyenne entre 1990 et 2016, contre + 3,2 % sur l'ensemble de la France). Ils se situent au centre de la France (Creuse, Haute-Vienne, sud de la Vienne, sud de l'Indre, nord de la Charente, Dordogne), au cœur de la Bretagne ou au sud de la Normandie, où l'immobilier reste relativement abordable. Les résidents britanniques y sont quasiment tous propriétaires (92 %) de leur résidence principale, presque toujours d'une maison ¹⁷¹.

Le département de la Creuse fait partie de ces zones à faible densité de population et ayant accueilli un taux important de résidents britanniques au cours des périodes considérées précédemment, avec une majorité de personnes retraitées. Ils ont fait le choix de quitter leur lieu de vie outre-Manche pour s'installer en France, de façon permanente, à la recherche d'une meilleure qualité de vie : acquérir à l'étranger un logement nettement moins onéreux, à un prix plus abordable en comparaison du marché britannique, pour une quête d'une amélioration du

¹⁶⁷ Françoise Ardillier-Carras, « L'immigration britannique en France : le cas du Limousin », *Population & Avenir*, vol. 690, no. 5, 2008 <https://www.cairn.info/revue-population-et-avenir-2008-5-page-15.htm> [consulté le 10/03/2021] p. 16

¹⁶⁸ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4632406>, *op. cit.* [consulté le 08/03/2021] p. 1-2

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 2

¹⁷⁰ *Ibidem*

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 3 (cf carte représentant les différents types de bassin de vie selon le profil et la présence de la population britannique)

confort de vie, pour un nouveau mode de vie et autres motifs (personnels, familiaux, économiques, affectifs...), ce qui expliquerait, d'une manière générale, l'importance quantitative de ces déplacements. Des éléments variés peuvent engendrer la volonté de s'expatrier.

Cette population ayant pris la décision d'opter pour une zone rurale non anglophone (en ce qui concerne les retraités plus particulièrement), a permis de faire revivre certains lieux délaissés auparavant, des zones vieillissantes et peu peuplées et où les contacts avec les populations locales peuvent être enrichissants, dans les deux sens : pour les Anglais et pour les Français. L'exode s'est ralenti récemment pour divers facteurs : motifs économiques, familiaux, affectifs (désenchantement, déception, désillusion, Brexit décidé par référendum le 23 juin 2016, désir de retour au pays, de rapprochement de la famille ou des amis, raison de santé, expatriation beaucoup moins séduisante qu'auparavant ...). *Même chez les émigrés qui ont été très heureux pendant quelque temps, le mal du pays peut se faire sentir après un certain nombre d'années* ¹⁷².

Cependant, la présence des Britanniques en France a constitué un fait historique sans précédent.

L'immense majorité des migrants britanniques choisissent de s'installer dans les campagnes. Ils représenteraient 2,62 % des habitants des communes à dominante rurale en Limousin : 4,17 % pour la Haute-Vienne, 2,4 % en Creuse et 1,4 % en Corrèze ¹⁷³ (en 2006). [...] *Dans le même temps, le taux de pénétration du marché immobilier par les Britanniques en Creuse est davantage marqué : +28,8 %, contre 15,5 % en Haute-Vienne et 8 % en Corrèze* ¹⁷⁴.

L'accueil de populations nouvelles a engendré un changement notoire dans les départements concernés par ce flot d'immigrés et reste encore, de nos jours, un facteur important de cohabitation, d'intégration et d'échanges avec la population locale : échanges linguistiques et culturels notamment. L'installation des Britanniques dans le département de la Creuse, dans les années 1995, environ, s'est avérée intéressante du point de vue relationnel ainsi qu'en ce qui concerne l'apprentissage de la langue anglaise pour les Français désirant communiquer et/ou se perfectionner dans cette langue, le tissu social ayant été modifié (et inversement, pour un apprentissage nécessaire de la langue française par les Anglais, pour une meilleure intégration). La pratique d'une langue étant fonction de l'opportunité de la parler.

III.3. Le terrain de recherche:

Notre recherche se fera dans le cadre d'un département rural : le département de La Creuse. Ce terrain d'investigation nous permettra d'entrer en contact avec le public concerné par notre sujet d'étude.

¹⁷² Pauline Tee Anderson, « Du rêve à l'« exil » : les Britanniques en France et en Espagne des années 1960 à nos jours », in Hyacinthe Carrera, ed. *Exils*, Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 2010. Web. <<http://books.openedition.org/pupvd/3043>>. Presses universitaires de Perpignan, 2010 <https://books.openedition.org/pupvd/3064> [consulté le 10/03/2021]

¹⁷³ Françoise Ardillier-Carras, *op. cit.*, p. 15 (cf la carte représentant l'implantation des Britanniques en Limousin en 2006) <https://www.cairn.info/revue-population-et-avenir-2008-5-page-15.htm> [consulté le 10/03/2021]

¹⁷⁴ *Ibidem*, p.16

Créé le 20 janvier 1790, après la Révolution française, en application de la loi du 22 décembre 1789¹⁷⁵, le département de La Creuse se trouve dans le Massif Central. Il faisait partie, avant la réforme de 2016, de la région Limousin (Creuse, Corrèze, Haute-Vienne). Il est actuellement situé en Nouvelle Aquitaine. Cette région s'étend sur 84 036 km² et comptait 5 979 778 habitants, au recensement du 1^{er} janvier 2018. Le département de la Creuse en comptait 117 503¹⁷⁶ répartis sur 256 communes (15 cantons : Ahun, Aubusson, Auzances, Bonnat, Bourganeuf, Boussac, Dun-le-Palestel, Évaux-les-Bains, Felletin, Gouzou, Le-Grand-Bourg, Guéret-1, Guéret-2, Saint-Vaury, La Souterraine).

Sa langue officielle a été l'occitan jusqu'au XVI^{ème} siècle, jusqu'à ce que le français, langue nationale, ne soit imposé; ce qui a porté un coup rude à la pratique des divers dialectes locaux et parlers populaires. Il était, désormais, interdit de les utiliser à l'école. Une forme dialectale, appelée « patois » en Creuse a, de ce fait, régressé, mais de façon inégale, suivant les zones plus ou moins urbanisées. Néanmoins, cette forme est encore observable aujourd'hui, dans les campagnes. Bien qu'effacée de l'usage écrit, elle reste parlée de nos jours par quelques natifs âgés dans les zones rurales. Après avoir été la langue orale dominante jusqu'au début du XX^{ème} siècle, ce n'est plus qu'une survivance, à préserver au nom de la sauvegarde du patrimoine culturel. Elle a toutefois laissé sa trace dans certaines tournures de phrases, dans des expressions et/ou des termes qu'il n'est pas rare d'entendre. Ces manières de s'exprimer ont été conservées depuis des générations. Elles persistent et font encore partie du vocabulaire courant. De nos jours, des conteurs limousins, des groupes de théâtre, s'appliquent à valoriser cette langue. Le déclin de ce parler est consécutif aux évolutions sociales et sociétales.

Aujourd'hui, les pratiques anglophones entre population autochtone et population britannique, nouvellement implantée sur le territoire creusois, ont donné lieu à des besoins de s'améliorer dans cette langue pour des relations individuelles de rencontres, de conversations, de voisinage, rencontres culturelles ou autres... Les initiatives correspondent au désir de pratiquer et de développer des compétences en anglais, quel que soit l'âge des personnes concernées. Cette langue est alors perçue comme une compétence à acquérir. La présence britannique serait donc un atout, un plus, pour les Français désirant se perfectionner en côtoyant des natifs de la langue. C'est une opportunité qui offre aux populations autochtones une occasion d'apprendre l'anglais, de se perfectionner et/ou de « *se remettre à l'anglais* », selon une expression souvent entendue. C'est aussi une stimulation intellectuelle, à tout âge.

Des conversations, des échanges, souvent hebdomadaires, entre Français et Anglais, se sont multipliés dans divers lieux, en Creuse. Les interactions entre Britanniques et autochtones sont bénéfiques pour les deux communautés. Manifester son intention de parler en anglais est un point positif pour les personnes qui cherchent à s'améliorer. Ce sont les comportements de ces personnes désirant progresser, apprendre, échanger, qui nous intéressent ici.

Des rencontres entre Français et Britanniques sont devenues possibles, sous diverses formes, dans différentes communes creusoises:

Bonnat : 1315 habitants. Bourganeuf : 2572 h. Boussac : 1257 h. Dun-Le-Palestel : 1116 h. Felletin : 1593 h. La Souterraine : 5207 h. Aubusson : 3366 h. Guéret : 13161 h. Saint Médard la

¹⁷⁵ <http://www.assemblee-nationale.fr> › décentralisation [consulté le 12/03/2021]

¹⁷⁶ Insee Flash Nouvelle-Aquitaine, N° 61, paru le : 29/12/2020

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5002710> [consulté le 12/03/2021]

Rochette : 566 h. Saint Pardoux Morterolles : 206 h. (populations légales en vigueur à compter du 1er janvier 2020).¹⁷⁷

Tout au long de notre travail de recherche sur le terrain, nous mentionnerons les lieux et les horaires de ces rencontres, ainsi que leur mode de fonctionnement et les personnes y participant (public spécifique).

- **À Bonnat** : Au *Chai* (lieu à usages multiples), lieu de partage de savoirs, Tiers-Lieu bonnachon de la Communauté de Communes des Portes de la Creuse, l'approche de la pratique de l'anglais fait partie des rendez-vous réguliers et conviviaux appréciés de tous, pour des conversations (autres rencontres possibles dans des ateliers, entre Français et Anglais : la couture, le jardinage...). Mais, depuis le confinement de la population suite au virus covid 19, ces ateliers de conversations n'ont pu reprendre pour l'instant, comme en atteste la réponse de Mme D., la coordinatrice du *Chai*, à notre courrier, en date du 22/02/2022: *Malheureusement, la personne qui souhaitait les relancer ne pourra pas trouver le temps de s'en occuper, ils n'auront donc pas lieu dans les mois qui viennent.*
- **À Bourgneuf** : l'Association Rencontre-Franco-Britannique (ARFB), créée en 2012, dispense des moments d'échanges, de discussions avec ou sans thème précis, entre Français et Anglais, les mercredis de 18H à 19H30, dans une salle prêtée par la municipalité. Ces rencontres, d'une vingtaine de personnes, fonctionnent comme suit : un mercredi tous les 15 jours on parle anglais pour les Français, la semaine suivante, on parle français pour les Anglais, avec, pour chaque séance et pour chaque groupe, une personne volontaire pour animer les conversations et rectifier, autant que faire se peut, les prononciations, les fautes.. Il s'agit de s'exprimer, de parler, sur un sujet prévu d'une semaine sur l'autre, sur un texte étudié en commun le jour même ou sur tout autre sujet en rapport ou non avec l'actualité. Les personnes participant à ces ateliers ne sont pas toujours les mêmes, suivant les disponibilités et/ou la volonté de chacun. Les groupes sont fluctuants, et ne sont, de ce fait, jamais constitués avec les mêmes personnes ni de la même façon (avec 5/6 personnes maximum). Afin de multiplier les rencontres entre Français et Anglais, d'autres activités sont proposées par l'association : sorties culturelles, visites de sites remarquables, pique-niques, chasse au trésor, ateliers de cuisine, de dessin, de travaux manuels, dîners au restaurant pour « causer », semaine franco-britannique, une fois par an, avec des animations diverses ouvertes à tous, en partenariat avec l'Office de tourisme de Bourgneuf, marché de Noël... Cette association avait pour but premier de favoriser l'intégration des Britanniques résidents à Bourgneuf et dans les communes proches de la commune de Bourgneuf.
- **À Boussac** : dans le cadre de l'association *Amitiés Internationales au Pays de Boussac* (AIPB), créée en 2010, un café « *franglais* » fonctionne tous les mercredis de 18H30 à 20H à la Maison des Associations, Quartier Pasteur. Ce sont des conversations libres, informelles, entre Français et Anglais, par petits groupes de 6 personnes sans niveau d'anglais précis, où chacun peut s'exprimer suivant ses aspirations, sans thème défini au préalable, sans ordre du jour. Les personnes participantes (environ une trentaine, français et anglais confondus) sont en majorité des retraités français et anglais, avec un peu plus de femmes que d'hommes. Un moment agréable d'échanges. Le but de ce café est d'améliorer sa connaissance de la langue anglaise ou française et d'avoir une meilleure compréhension de la culture française ou anglaise. C'est une entraide. Ce ne sont pas des cours. Chacun peut apprendre à l'autre les rudiments de sa langue. *Members can come and go as it suits them. The Café provides a*

¹⁷⁷ <https://www.insee.fr> > statistiques > fichier > dep23 [consulté le 12/03/2021]

*relaxed friendly atmosphere in which the members can speak French or English with native speakers. There is no formal teaching. There is no fixed agenda, each group decides how they want to spend their evening. Some evenings will carry a theme*¹⁷⁸.

Le mot café « *franglais* » a été introduit parce qu'il correspond à l'esprit convivial et décontracté que l'on trouve dans les cafés. De nombreux autres moments d'échanges sont possibles : rock, Fish and chips, festival de musique, visites en anglais et en français de certains lieux, projection d'un film en anglais une fois par trimestre à la salle de cinéma... L'AIPB comporte actuellement 65 membres Britanniques, Français, Belges, Hollandais et Sud-Africains. Son site web *aipbboussac.org* est très populaire. L'AIPB – *encouraging cultural exchange between the people of Boussac and the English speaking residents in the area*¹⁷⁹. Le but premier de cette association était de favoriser l'intégration des populations de langue étrangère à Boussac. Tout au long de l'année, elle organise des événements, des visites... pour partager des moments de convivialité.

- **À Dun-Le-Palestel** : l'association *Entente Cordiale* « *Vivre Ensemble* » a été créée en 2005 : *Entente Cordiale* en hommage à une alliance signée en 1904 entre la France et l'Angleterre. Cette appellation souligne un fait historique: *Le 8 avril 1904 est officialisée l'Entente cordiale entre le Royaume-Uni et la République française. Il ne s'agit pas d'une alliance mais d'un simple accord destiné à apaiser les différends coloniaux entre les deux ennemis héréditaires. [...] Il va se renforcer d'année en année jusqu'à déboucher sur une alliance pleine et entière dans la Première Guerre mondiale dix ans plus tard*¹⁸⁰.

À Dun-Le-Palestel, cette association favorise les échanges culturels et sociaux entre Français et étrangers, intégration, culture et loisirs partagés ; entraide, information, réseau avec les autres associations. Elle a pour objectif d'aider tous les nouveaux arrivants à s'intégrer en organisant des sorties, des rencontres. Une bibliothèque anglaise fonctionne également. Cette association dispense des cours de français pour les Anglais et des cours d'anglais pour les Français, dans une salle prêtée par la mairie. Les cours d'anglais sont animés par des Français *fluent english* (qui parlent anglais couramment) ou par des Britanniques, pour un public français. Ils s'adressent à des personnes désireuses de se perfectionner dans cette langue, de la pratiquer à un plus haut niveau ou de réviser certaines notions. Trois niveaux de cours assez structurés ont été mis en place et fonctionnent hors vacances scolaires:

-un cours pour les débutants qui avaient fait un peu d'anglais au collège mais qui avaient tout oublié et qui voulaient apprendre l'anglais pour communiquer avec leurs voisins Anglais, cours dispensé par une Française *fluent english* (qui avait été prof de français en Angleterre) et qui suit les apprenants pendant 3 ans de façon à s'adapter à leurs progrès. Une dizaine de personnes inscrites essaient de venir régulièrement (exception faite en cas de trop mauvais temps ou de garde de jeunes enfants). Elles repartent chez elles avec de la documentation, des listes de vocabulaire...Le but étant de se sentir plus à l'aise avec la langue et d'oser s'exprimer, communiquer avec les gens. L'animatrice s'inspire de livres d'école pour construire son cours à partir de choses simples : le temps, les repas, les saisons, en rapport avec la vie de tous les jours, pour un anglais utile au quotidien, avec des échanges entre les personnes (questions-réponses en rapport avec la conversation, le sujet traité)

¹⁷⁸ <https://aipbboussac.org/cafe-franglais-boussac/cafe-franglais/> [consulté le 08/02/2022]

¹⁷⁹ Ibidem

¹⁸⁰ https://www.herodote.net/8_avril_1904-evenement-19040408.php [consulté le 21/02/2022]

-un cours pour les faux-débutants (8-10 personnes) animé par des Français *fluent english* et/ou par des locuteurs Anglais. Les participants s'auto-estiment et vont dans le cours correspondant à leur niveau ou à leurs exigences de manière à y être à l'aise.

-et un cours plus soutenu (10-12 personnes). Des personnes Anglaises différentes (hommes ou femmes) ont animé ces cours au fil du temps.

Ces cours ont lieu une fois par semaine, le jeudi, pendant 1H ou 1H30. Ce sont des apprentissages encadrés comprenant des exercices photocopiés, des fiches, ainsi que des textes à commenter et à expliquer (avec des points de grammaire, de vocabulaire...) avec parfois des exercices à faire à la maison pour le cours suivant, en introduisant également des moments d'échanges de manière à ne pas être trop « scolaire »... Le but étant d'avoir un maximum de conversation, avec plus d'oral que d'écrit, ne visant pas un anglais « littéraire ». Les participants aux cours d'anglais sont des personnes retraitées ayant quelques bases scolaires et n'hésitant pas à faire plusieurs kilomètres (15-20 km) pour y assister, avec pratiquement autant d'hommes que de femmes.

Ce sont, aussi, des moments de convivialité, avec comme objectif de favoriser les échanges culturels et sociaux entre Français et Anglais. Une chorale franco-anglaise (avec des chansons anglaises et françaises) a également été créée au moment où le Limousin a connu une vague d'arrivée massive de citoyens Britanniques, avec l'idée d'aborder la culture par le chant : apprendre la langue en chantant.

- **À Felletin** : le club des retraités de la MGEN (Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale) organise des rencontres pour des discussions anglaises, en deux groupes de 6 personnes avec 2 niveaux (un niveau 1 moins avancé, pour ceux qui sont débutants et apprenants et un niveau 2 plus soutenu pour un parler plus fluide, pour des personnes qui ont un niveau assez correct), les jeudis après-midi de 14H à 15h et de 15H à 16H. Ces ateliers, qui fonctionnent depuis septembre 2014, ont lieu dans une salle prêtée par la municipalité. Ils ont été animés, au départ, par un Écossais, Tom, qui parlait anglais tout au long de la séance, pour une immersion totale dans la langue. Puis, l'animation a été faite par une anglaise retraitée, Caroline, qui était professeur d'anglais dans des collèges en Creuse. La méthode restant la même mais avec une formule plus didactique. Un texte à lire puis à analyser est souvent le point de départ des conversations avec des révisions à chaque fois pouvant s'accompagner d'exercices à reprendre à la maison : prononciation, grammaire, conjugaison, une langue riche en subtilités. Les participant(e)s sont tous retraité(e)s, mais ne sont pas exclusivement des enseignants. Ils viennent à ces ateliers de façon régulière et assidue. Ils essayent de s'investir dans les discussions en préparant leurs interventions d'une semaine sur l'autre sur un sujet ou un thème précis, afin de pouvoir s'exprimer avec un vocabulaire plus riche.
- **À La Souterraine** : une bibliothèque-café, l'« *English Library* », a été créée en 2009 par des Britanniques, pour une meilleure intégration des Anglais nouveaux arrivants dans la région. Outre les Anglais, des Hollandais, des Sud-Africains sont également présents à Boussac. Dans une petite salle attenante à la bibliothèque anglaise, un café a été aménagé. C'est un lieu de ressources pour les citoyens britanniques mais aussi pour que tous les anglophones ou anglicistes, français ou étrangers, puissent se faire des amis, échanger sur l'actualité, partager les « bons tuyaux », les bonnes adresses des artisans ou autre, ce qui s'avère être une aide précieuse face à la complexité de certaines démarches. Cette bibliothèque-café, nommée le Caxton's, du nom du 1^{er} imprimeur anglais, n'est pas un lieu de passage mais un endroit où il fait bon s'asseoir et prendre le temps de se divertir, de se cultiver, de rencontrer des habitants locaux pour améliorer son français ou son anglais. L'on se retrouve autour d'une

boisson ou de pâtisseries anglaises « maison », pour discuter des événements passés, présents ou à venir, en anglais ou en français, chacun perfectionnant la langue de l'autre. Ces rendez-vous sont informels. L'*English Library*, lieu d'échange de savoirs, a construit une passerelle entre Anglais et Français avec pour ciment la culture.

Tout a commencé par des cours de français pour les Anglais, puis a été lancé, en 2018, un groupe de discussions franco-anglaises à la médiathèque intercommunale René Chatreix. Des conversations libres, sans thème précis au départ, avaient lieu les mardis après-midi de 15H30 à 17H. Elles ont été animées par un couple d'Anglais, au début, puis par un Anglais seul, pendant 8 ans. Une quinzaine de personnes de tous âges y participaient dans une atmosphère familiale, comme nous le relate Ph. C. l'animateur Anglais pendant ces 8 années.

- *Where did the English conversations take place?*

The English/French conversation group took place at the Médiathèque René Chatreix in La Souterraine.

- *On what day?*

The 2nd, 3rd and 4th Tuesday of each month.

- *At what time?*

At 3:30pm to 5:00pm

- *Did it work during school holidays?*

Yes, the group met during the school holidays but closed for the month of August.

- *How many people were there? English? French? retired or not? how many men ? women?*

When the group first started in 2010 about 15 to 20 people went to the group. About half the group were French speakers and half English speakers. Most of the group were either French or British but there were also some other nationalities including Belgian, Dutch and Russian. The group was about 75% women and 25% men. Most of the participants were retired. As the years went by fewer people went to the group and for the last several years (the group stopped in July 2018) the average number was about 6 to 8 people – mainly French speakers with perhaps 2 to 3 English speakers. Most of the participants at that time were women.

- *What were the objectives?*

The objective was conversational language in French and English. Therefore, it was not designed to be a beginner's language class. Having said that many beginners French speakers did go to the group in the early years but found it quite difficult. The French speakers generally had a better level of English than the English speakers French.

A secondary objective for starting the group was for English and French speakers to meet each other in the hope that they would continue their mutual language learning as friends. This had some success – certainly for us!

- *What should people do during these English conversations? What were the topics of conversations and who chose them?*

In the first few months of the group the meeting was quite structured. Each person had to introduce themselves going around the group (in the language they were learning). A list of topics was introduced such as: my favourite hobby, my holidays, my first car etc. A French and English flag was used by the co-ordinator to determine the language spoken – after a certain time the flag

was switched to change the language – this meant that the language learners could hear the other language being spoken correctly.

After a while this method became a bit boring, so it was abandoned. Also, by this time the participants knew each other quite well so it was easier to start natural conversations based on activities, interests, books, tv programmes etc. The co-ordinators main job at this time was to steer the conversation so that one language or person did not dominate. This was also to keep the conversation becoming too political as it did from time to time. In the last few years, the group was really like a group of friends coming together for a free discussion about interesting topics. Anybody could raise a topic of conversation and there was no “teacher” just a co-ordinator to guide the conversations, if necessary.

I stopped the group because very few English speakers were participating. I think the main reason for this is that there were French classes at the English Library in La Souterraine. Also, I believe that there were not enough English learners available who were at the standard of being able to have a conversation in French.

Des rencontres entre Français et Anglais sont ainsi possibles. Puis, une troupe de théâtre amateur, le *Castaways Drama*, a créé sa propre association (Castaways signifiant les « naufragés » loin de l’Angleterre). Les pièces de théâtre sont jouées en anglais. Cette troupe qui répète deux fois par semaine, rassemble des citoyens Britanniques mais aussi Français de toutes les générations, dans une ambiance festive. C’est un moyen, pour les Français, d’apprendre l’anglais de façon originale et de progresser dans la langue de Shakespeare.

Depuis 2018, une nouvelle organisation a vu le jour, dans un autre lieu, à la bibliothèque anglaise *English Library*, porte du Puy Charraud : des ateliers de conversations ont lieu les jeudis et les vendredis. Le jeudi : pour les Français qui veulent perfectionner leur anglais; le vendredi pour les Anglais qui veulent perfectionner leur français.

- **À Aubusson et Guéret** : il est plus difficile de trouver des cours ou conversations de langue anglaise. Les personnes désireuses de se perfectionner se tournent souvent vers des structures extérieures à ces deux localités, comme l’association de Dun-Le-Palestel, par exemple, pour les Guérétois retraités. Des cours étaient dispensés à des retraités, à Guéret Accueil, mais le couple d’Anglais qui les animait est reparti en Angleterre et n’a pas été remplacé. Le Greta du Limousin (« GRoupement d’ÉTABlissements ») peut proposer, à l’agence de Guéret, des cours du soir qui correspondent, plus particulièrement, aux formations continues d’adultes, et s’adressent aux personnes en formation professionnelle.

Seul, le club des retraités de la MGEN de Guéret (Mutuelle Générale de l’Éducation Nationale) organise des discussions en anglais, les mardis matin, hors vacances scolaires. Elles sont animées par une personne anglophone. Deux ateliers de six personnes chacun ont lieu de 10H à 11H et de 11H à 12H, dans les locaux de la MGEN, depuis septembre 2013. Les participants sont des enseignant(e)s retraité(e)s. Les conversations se font souvent à partir d’un texte à lire phrase par phrase et à traduire (articles de journaux ou de revues), texte apporté par l’animatrice le jour même ou à partir de tout autre sujet, le but étant de parler, d’échanger, de participer au maximum pour un enrichissement du vocabulaire, une meilleure compréhension et des apports de points de conjugaison ou de grammaire non négligeables. Les sujets de conversations sont variés et peuvent surgir à tout moment au cours des échanges, suivant l’intérêt porté à tel ou tel sujet pouvant être introduit également par les participants eux-mêmes. La conversation prend alors une tournure de conversation à bâton rompu entre les personnes présentes et suivant la capacité de chacun(e) à s’immiscer

dans les dialogues, suivant leurs connaissances ou leur appétence pour le sujet traité. L'animatrice reprenant, dans la mesure du possible, des points de grammaire, de vocabulaire ou de prononciation à « rectifier », vers un parler plus « anglais ». En septembre 2015, un 3^{ème} atelier a été mis en place pour les personnes « débutantes ». Il a lieu, dans ces mêmes locaux, le lundi matin de 10H à 11H. Les personnes participant à ces divers ateliers sont des personnes assidues, régulièrement présentes.

Cette liste, qui ne prétend pas à l'exhaustivité, met en évidence un intérêt pour la langue anglaise en milieu rural creusois, notamment en ce qui concerne une population de retraité(e)s.

Autres rencontres possibles, autres lieux d'investigation, dans des ateliers divers : théâtre, chorale, rencontres à domicile entre Français et Anglais, discussions non formelles ou informelles... dans des bibliothèques anglaises : La Souterraine, Saint Pardoux Morterolles, Dun-Le-Palestel.

L'association *Open Door*¹⁸¹ a pour objectif d'encourager les échanges pratiques et les informations culturels entre les Français et les anglophones qu'ils soient résidents permanents ou occasionnels dans le limousin et ses environs. Elle a créé une bibliothèque anglaise qui fonctionne sur deux sites : Saint Pardoux Morterolles (lieu de création) et une antenne à la bibliothèque municipale de Bourganeuf, le mercredi matin, jour de marché. *The Association Open Door exists to encourage the practical exchange of cultural information and experience between French and English-speaking people residing permanently or part-time in the Limousin and surrounding areas.*

Les modes de fonctionnement des diverses rencontres possibles entre Français et Anglais sur le territoire creusois que nous venons d'évoquer sont différents les uns des autres. Mais, ils ont pour but commun des échanges linguistiques enrichissants. Les personnes retraitées se retrouvent nombreuses dans ces diverses configurations, dans divers lieux du département, n'hésitant pas à se déplacer de plusieurs dizaines de kilomètres pour participer à des conversations ou fréquenter les bibliothèques anglaises : au café franglais de Boussac, par exemple, les personnes participantes viennent de localités situées dans un rayon de 12 km, environ, voire 20 km. Il en est de même en ce qui concerne *l'Entente cordiale* à Dun Le Palestel.

Il est à noter que les associations ou clubs qui proposent des conversations anglaises et qui ont créé des lieux de rencontres entre Français et Anglais, se trouvent dans des communes où la présence et l'implantation des Britanniques est plus importante. Les personnes qui participent à ces conversations, échanges, apprentissages, sont des personnes retraitées, en majorité des femmes.

- **À Saint Médard la Rochette** : un groupe de conversations s'est constitué de façon spontanée, sans club, sans association sous-jacente, à l'initiative d'Anglais. Il est composé de Français et d'Anglais (une dizaine de personnes : 4 Anglais et 6-8 Français) et se réunit tous les mardis soirs, de 18h30 à 20h, dans une salle prêtée par la municipalité de Saint Médard. Ce sont des conversations décontractées sur des sujets variés, sur des thèmes différents annoncés d'une semaine sur l'autre par la personne ayant proposé de prendre en charge la séance suivante. Chacun préparant un texte et s'exprimant dans la langue de l'autre. Des repas, des sorties sont également des moments d'échanges dans les 2 langues.

¹⁸¹ <https://www.opendoor23.com/opendoor-bourganeuf.php> [consulté le 02/04/2022]

III.4. Implication dans la recherche :

Avoir plus de 60 ans, être retraité(e), apprendre l'anglais à la retraite...

Je fais partie de cette cohorte !

Mais, où, quand, comment et pourquoi apprendre l'anglais (pour reprendre la formule QQQCP) et quel est mon ressenti par rapport à cet apprentissage, à l'heure de la retraite ?

Mon premier contact avec une langue étrangère a eu lieu dans un collège creusois, à la rentrée scolaire de septembre 1963. L'apprentissage de la langue anglaise faisait partie des matières obligatoires en classe de sixième.

Cette première rencontre m'a permis de découvrir des sonorités et des prononciations différentes, ainsi qu'une syntaxe autre que celle de la langue française. L'ordre des mots n'étant pas le même dans les deux langues (exemple : *a blue dress*, une robe bleue), la règle de construction des phrases s'en trouve alors modifiée. La traduction mot à mot d'une phrase en anglais ne donnait rien de cohérent en français. Ce fut pour moi une nouveauté. C'est le souvenir qui me reste de ce premier apprentissage d'une langue inconnue.

Cette étude de l'anglais s'est poursuivie jusqu'au baccalauréat (c'est-à-dire pendant sept années), avec l'apprentissage de l'espagnol, au lycée, pendant trois ans. J'apprenais ces deux langues au même titre que les autres matières enseignées à cette époque en milieu scolaire.

J'ai ensuite fait des études universitaires (DEUG, Licence, Maîtrise de Sciences Humaines), tout en travaillant à temps complet, en temps qu'enseignante du premier cycle, en région parisienne. Ces études ne nécessitant pas l'utilisation de l'anglais, je ne me suis plus servie de cette langue et n'en voyant pas l'utilité, je ne pouvais tenir aucune conversation.

Des voyages touristiques à l'étranger m'ont, peu à peu, amenée à me poser la question de la pratique de la langue anglaise qui était utilisée presque partout dans le monde. Ces voyages étant toujours encadrés par des guides touristiques expérimentés, il ne s'avérait pas vraiment nécessaire de communiquer en anglais avec les populations rencontrées. Mais, dans la perspective d'une reprise de cet apprentissage, je m'étais achetée une méthode en vente en librairie. Ma tendance à la procrastination m'a longtemps fait repousser cet apprentissage.

Un circuit en Inde, organisé par une agence de voyage, en août 2007, servira de déclencheur, de tournant de vie.

Au cours de ce périple du 4 au 16 août 2007, « De Delhi à Katmandou », notre fils est tombé malade. Il nous a fallu faire appel à des médecins, à plusieurs reprises. Ces médecins communiquaient toujours en anglais avec notre guide. Les conversations, les échanges, nous étaients alors totalement hermétiques. Le guide traduisait pour nous ce que nous aurions bien aimé comprendre par nous-mêmes. Nous avons vraiment eu le sentiment que de nombreuses informations, très utiles à ce moment-là, nous échappaient complètement.

Cette mauvaise expérience aura été pour moi un déclic, une prise de conscience, qui orientera la suite de mon vécu langagier.

A partir de cette année-là, je me suis « remise à apprendre l'anglais » de façon assez intensive.

Cet apprentissage a d'abord été individuel : utilisation de la méthode d'anglais achetée précédemment, lectures, exercices divers et variés à l'aide des moyens dont je disposais (livres scolaires, ordinateur...). Mais, cette pratique me paraissant insuffisante, pas assez motivante, je suis allée plusieurs fois suivre des cours dans des écoles de langues : une semaine en avril 2008 (à Tunbridge Wells, dans la banlieue de Londres), une semaine en août 2009 (à Malte), une semaine en octobre 2010 (à Londres), une semaine en octobre 2011 (à Londres également). Ces séjours m'ont permis de progresser. Les cours, dispensés par groupes de niveaux, avaient lieu tous les jours dans des salles de classe avec des enseignants natifs de la langue. Ils se faisaient sous forme d'exercices assez scolaires mais aussi de conversations auxquelles tous les élèves étaient sollicités pour participer. Une mise en confiance aidait à s'exprimer et chassait progressivement la peur de l'échec inhérente à tout apprentissage. Les apprenants venant d'horizons différents, avec une langue maternelle spécifique à chacun, pour communiquer entre nous aux interclasses la seule langue possible était devenue l'anglais avec toutes les difficultés que nous rencontrions les uns et les autres. Aller vers l'autre demandait un effort qu'il fallait avoir le courage de mobiliser en pensant aux bénéfices que cela pouvait nous apporter réciproquement.

Ces semaines d'immersion dans le pays et dans la langue anglaise permettaient également de se confronter à la vie locale et à ses habitants (le logement étant chez l'habitant). Les déplacements dans les villes de résidence, la vie quotidienne, les loisirs en dehors des heures de cours, les visites libres...faisaient qu'il m'était absolument nécessaire de vaincre une résistance toujours très tenace face à une langue que j'avais bien conscience de ne pas maîtriser. Les difficultés rencontrées et plus ou moins facilement surmontées, la réalité vis-à-vis de la langue pouvant apporter - selon les circonstances - des satisfactions ou des déceptions en fonction des situations : l'essentiel étant parfois compris approximativement.

Les écoles de langues délivrent, à la fin de la semaine d'apprentissage, un diplôme permettant de vous évaluer et de connaître votre niveau global de maîtrise de la langue. Cette estimation vous situe par rapport aux progrès accomplis et met en évidence le chemin qu'il vous reste à parcourir en vue d'une amélioration future ou pour tendre vers...d'autres progrès... Les différents niveaux mentionnés sont : Beginner, Basic User (A1 et A2), Independent User (B1 et B2), Proficient User (C1 et C2). Ils vont donc, par degrés successifs, du débutant à l'utilisateur « compétent » ayant une connaissance approfondie de la langue. Cette échelle prend en compte la communication, la compréhension, la prononciation, le vocabulaire, la lecture et l'écriture, pour chacun des sept degrés mentionnés. En 2011, après ces quatre semaines d'apprentissage, j'étais au niveau B1. Une satisfaction non négligeable pour moi et un encouragement à continuer. J'ai ainsi appris à apprécier cette langue parfois très imagée et dont la compréhension m'est apparue plus aisée ensuite. Par exemple : *a wheelchair* (un fauteuil roulant) n'est autre qu'un fauteuil ou une chaise (*chair*) avec des roues (*wheel*).

Ces semaines linguistiques m'ont vraiment donné l'envie de progresser, de continuer à aller de l'avant dans l'apprentissage de l'anglais, cette langue ayant un caractère universel à l'heure actuelle. Après une prise de conscience des difficultés autant écrites qu'orales, il s'est donc avéré utile de continuer dans cette voie avec tout ce que cela comporte d'obstacles liés à l'âge, notamment. L'apprentissage d'une langue est toujours plus aisé dès le plus jeune âge.

Cependant, le manque de vocabulaire parfois, la peur de ne pas pouvoir comprendre les propos d'un interlocuteur ou de ne pas trouver les mots pour lui répondre et exprimer ma pensée, sont toujours une gêne à ma pratique actuelle de la langue. Un texte écrit peut être lu et relu plusieurs fois avec recherche de vocabulaire dans un dictionnaire, par exemple. Pour un

apprentissage individuel, le temps de compréhension peut être plus ou moins long, suivant les textes en présence, mais la compréhension est, en général, possible (hors textes nécessitant un vocabulaire spécifique). Cependant, une conversation, un échange, la radio, la télévision, étant des communications orales, la compréhension s'avère beaucoup plus difficile. Elle est souvent fonction de la situation, du ou des interlocuteurs, de la prononciation - voire de l'accent - du débit, de la diction, de la vitesse d'élocution de celui qui parle, mais aussi de la capacité d'écoute de l'apprenant à un moment donné, de sa disponibilité d'esprit...autant de facteurs entrant en jeu dans l'échange, la sollicitation, pour une communication fluide. L'oral est toujours beaucoup plus difficile à appréhender que l'écrit.

Je suis maintenant membre d'une association franco-britannique (ARFB¹⁸²) qui s'est créée près de chez moi, à Bourgneuf, petite ville de province de 2572 habitants, dans le département de La Creuse. Le mercredi soir, tous les quinze jours, des Français désireux d'apprendre l'anglais rencontrent des Anglais pour des conversations en anglais (durée des rencontres pour des groupes de 6 à 7 personnes : 90 minutes environ). Le point de départ peut être un court texte ou un thème particulier énoncé à l'avance. Chacun s'exprime librement sur le sujet avec des dérives possibles, le but recherché étant de parler, d'échanger, de se confronter à la langue, dans une ambiance conviviale. Je peux ainsi communiquer avec des Anglais natifs, essayer d'enrichir mon vocabulaire, découvrir des expressions purement britanniques correspondant à un mode de pensée spécifique (expressions idiomatiques du langage de tous les jours, par exemple) et de continuer à vouloir progresser ou vouloir maintenir un certain niveau d'anglais, ne pas perdre le contact avec la langue de Shakespeare dans le but de l'utiliser au mieux suivant mes possibilités.

Je fais également partie d'un club (club MGEN¹⁸³) comportant un atelier d'anglais qui fonctionne par petits groupes de trois à six personnes et d'une durée d'une heure, tous les mardis matin (hors vacances scolaires), à Guéret. Une personne anglophone anime les conversations à partir d'articles de journaux, de textes divers lus et traduits en commun, de compte rendu de séjour ou de vacances de chacun, de livres lus et commentés, de différents sujets d'actualité...les thèmes de réflexion, les supports didactiques, étant très variés et permettant à chacun de s'exprimer au cours d'échanges se rapprochant d'une conversation entre plusieurs personnes sur un sujet particulier. L'animatrice a l'habitude de donner des cours d'anglais dans diverses structures (clubs, associations, en milieu scolaire, à la Chambre de Commerce pour des remises à niveau d'adultes...). Elle ne parle pas trop vite de manière à être comprise aisément et prononce les mots distinctement. Par son style clair, elle se met à la portée du groupe et il est plus facile de se « lancer », d'oser parler, car chacun sait que ses propos seront compris et corrigés si nécessaire. L'humour s'invite aisément au cours des discussions et l'atmosphère détendue est propice aux échanges.

Des ateliers d'anglais ont aussi lieu via La Maison des Langues de l'Université de Limoges. J'utilise à distance les « Ressources et Entraînements » en ligne. Ils permettent de réaliser des exercices, de regarder des vidéos, d'écouter des enregistrements audio et de répondre à des questions de compréhension à l'aide de quizz, parmi une liste de sujets variés. Les exercices écrits sont, pour moi, plus faciles à appréhender que l'oral. Je dois écouter plusieurs fois un même extrait (ou avoir recours à la version écrite, parfois) avant de comprendre un enregistrement dans son ensemble. Ne pas voir la personne qui parle rend l'exercice encore plus difficile. Les vidéos me sont, au premier abord, totalement incompréhensibles. Il me faut les réécouter de

¹⁸² Association-Rencontres-Franco-Britanniques

¹⁸³ Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale

nombreuses fois, avec une attention soutenue, pour arriver à comprendre l'essentiel du sujet traité. Je constate, à chaque fois, que je suis face à une maîtrise insuffisante de la langue.

De plus, le traducteur électronique est pour moi un outil absolument indispensable, utile et pratique (il loge dans la poche ou dans un sac). Il peut être employé partout rapidement, efficacement. Outre la traduction d'un mot du français en anglais et inversement, il donne également des expressions, des phrases, à partir de ce mot, qui sont tout à fait appropriées pour un usage courant de la langue.

Ma déception, à l'heure actuelle, est due à l'incompréhension de la radio, de la télévision, au fait de ne percevoir parfois que quelques mots lorsque des Anglais conversent entre eux... Les films sous-titrés ne permettent pas non plus de comprendre entièrement tous les dialogues anglais, le débit étant souvent trop rapide pour moi. J'ai toujours, dans ces moments-là, le sentiment de ne jamais pouvoir parvenir un jour à une plus ample compréhension. Une immersion dans la langue anglaise, un bain linguistique, auraient été nécessaires beaucoup plus tôt, dans l'enfance notamment. Le contact avec une langue à apprendre doit se faire par l'intermédiaire de locuteurs natifs de cette langue pour plus d'efficacité. Au cours de ma scolarité, je n'ai eu que des professeurs d'anglais de nationalité française parlant un « anglais francisé ». Ce fait est à déplorer absolument. D'autre part, les versions (traduction d'un texte anglais en français) et les thèmes (traduction d'un texte français en anglais) étaient les exercices les plus utilisés, l'oral étant presque exclusivement réservé à la lecture. Il n'était pas possible de pouvoir s'exprimer en anglais dans des classes trop souvent surchargées ; un nombre plus restreint d'élèves aurait facilité l'expression orale. Le travail personnel écrit basé sur la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, était considéré comme le seul enseignement vraiment fructueux sur le plan éducatif, l'oral n'étant pas prioritaire.

A l'heure actuelle, apprendre une langue étrangère et vouloir l'utiliser pour communiquer avec des personnes d'un autre pays peut aisément être considéré comme un excellent exercice pour faire travailler la mémoire des apprenants vieillissants. C'est un « sport » cérébral qui doit se faire avec plaisir et dans un contexte dénué de tout jugement de valeur (par opposition à un apprentissage en milieu scolaire avec obligation de résultats), une ambiance détendue étant plus favorable à l'apprentissage. La peur de se tromper, la peur de l'échec, les difficultés rencontrées, doivent être surmontées pour ne pas freiner l'apprenant dans sa progression. Tout ceci nécessite - il faut le reconnaître - une certaine volonté pour faire l'effort de parler, de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la nôtre, pour faire l'effort d'aller vers les autres et engager une conversation. C'est ce qui demeure encore beaucoup trop souvent problématique, en ce qui me concerne. Prendre le risque de se tromper, de ne pas comprendre ou se faire comprendre est angoissant. Cependant, la musique de la langue anglaise me plaît et me donne envie d'apprendre d'autres langues, de découvrir d'autres musiques, d'autres sonorités, et aussi d'autres modes de vie liés à cet apprentissage s'accompagnant d'une ouverture d'esprit vers d'autres cultures, pour voyager... La curiosité ouvre les sens et l'oreille s'éduque au fur et à mesure. J'ai coutume de dire : « Depuis que je me suis *remise à l'anglais*, je comprends mieux l'espagnol (qui était la seconde langue étudiée au cours de ma scolarité) ».

Mon parcours personnel a ainsi été jalonné (jusqu'à la période actuelle) d'apprentissages formels, non formels et informels. Mon histoire de vie langagière le démontre aisément :

- Apprentissages formels : en milieu scolaire, jusqu'au baccalauréat et ensuite, beaucoup plus tard, par des semaines linguistiques en École de langue
- Apprentissages non formels : dans un club et dans une association, pour des conversations avec des natifs de la langue
- Apprentissages informels : par des lectures de livres adaptés (livres ayant une page en anglais et une page en français, livres avec des notes de bas de pages ou de fin d'ouvrages utiles, un lexique approprié à l'ouvrage...avec, parfois, la possibilité d'écouter une lecture audio du livre), par des films sous-titrés, par la lecture de l'anglais partout où cela est possible - parfois en parallèle avec le français - à diverses occasions au cours de la vie quotidienne : la lecture de recettes de cuisine, de mondes d'emploi de certains ustensiles, instruments, d'articles de journaux, de textes, de documents, les descriptifs d'expositions faits dans les deux langues, la lecture mensuelle du journal local « *The Bugle* » édité par des anglais..., par de brèves conversations avec des Anglais rencontrés dans la rue, ou au cours de certains sports pratiqués en commun (tennis, golf, randonnées)... offrant l'opportunité de mieux maîtriser la langue.

L'apprentissage de la langue anglaise que je pratique actuellement je le dois à un sentiment d'échec au cours du voyage en Inde de l'été 2007. Ce fut pour moi un déclencheur, un tournant de vie, un point de départ, une impulsion, un élan pour changer, pour être plus disponible pour apprendre, plus à l'écoute d'une langue étrangère (l'anglais ou une autre langue). Sans cet incident, ma trajectoire langagière aurait été différente car utiliser l'anglais pour communiquer dans la vie réelle, en dehors d'un apprentissage formel en milieu scolaire, me paraissait impossible, inaccessible, hermétique. Depuis ce moment-là, je suis en relation (plus ou moins constante) avec cette langue. Ce fut une occasion de rebondir que je ne regrette pas et qui me permet d'avoir aujourd'hui une activité intellectuelle non négligeable pour faire travailler la mémoire après 60 ans, solliciter l'attention et exacerber la motivation. Le « sport cérébral » est prôné, à l'heure actuelle, pour une vieillesse en bonne santé, pour préserver son capital cérébral. Les processus mentaux mis en œuvre dans l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue étrangère y contribuent.

La personne ou les personnes qui animent les conversations anglaises sont considérées par les Français comme des aides précieuses et non comme des juges de nos difficultés, car pour apprendre il faut se tromper et recommencer. Le droit à l'erreur est ici permis, n'est pas humiliant, paralysant, culpabilisant. Tous les apprenants en présence peuvent commettre des erreurs. Se tromper est formateur et la correction qui s'en suit nous aide à avancer. Certaines formules ou expressions sont parfois notées pour être mieux retenues, mémorisées, avec l'intention de les réutiliser à bon escient dans un autre contexte. C'est un exercice cérébral intéressant et instructif. Le groupe est porteur. Il permet de faire face à ses difficultés, l'entraide étant de mise au cours des discussions afin de trouver les mots appropriés au thème traité, au sujet abordé. La bonne humeur, toujours présente, encourage à poursuivre l'apprentissage.

Cependant, oser prendre le risque de sortir de cette zone de confort que représente les conversations dans nos petits groupes de discussion est toujours angoissant, tel est mon ressenti actuel. Mais, cette langue - que j'ai bien conscience de ne pas vraiment maîtriser - m'apparaît maintenant utile pour voyager, se confronter au réel, pour ne pas revivre de situation perturbante comme celle que j'ai connue en Inde avec ma famille. Elle me sera peut-être nécessaire, un jour, pour suivre l'apprentissage de l'anglais auprès de mes petits-enfants. Ceci justifie d'autant plus

mon audace à poursuivre la voie dans laquelle je me suis engagée. Mon passé langagier antérieur explique ma persistance dans cet apprentissage, sans toutefois trop insister sur la grammaire, la conjugaison, la phonétique... L'apprentissage d'une langue étrangère se fait en parlant cette langue, par la pratique, comme nous avons appris à parler notre langue maternelle. C'est ce que je cherche à faire aujourd'hui par l'intermédiaire d'un club, d'une association, de rencontres riches et stimulantes, en quête de plus de compréhension et d'un parler naturel ayant pour but ultime de penser directement dans la langue étrangère (l'anglais, vecteur d'avenir)... objectifs peut-être inatteignables après 60 ans !!

En résumé, reprenons la méthode « **Qui fait Quoi, Où, Quand, Comment et Pourquoi ?** » en y ajoutant le ressenti de cet apprentissage à la retraite:

Qui apprend ?	1F de 70 ans, Directrice d'école primaire et maternelle, retraitée depuis l'âge de 55 ans
Quoi ?	Apprend la langue anglaise de façon non formelle et informelle
Où ?	Au club MGEN de Guéret, à 25 km du domicile À l'Association Rencontres Franco-Britanniques (ARFB) de Bourgneuf, à 4 km du domicile
Quand ?	Au club MGEN de Guéret : rencontres régulières hebdomadaires, le mardi matin de 11h à 12h (hors vacances scolaires) À l'Association Rencontres Franco-Britanniques (ARFB) de Bourgneuf : rencontres bimensuelles, le mercredi de 18H à 19H30 (hors vacances scolaires)
Comment ?	Apprentissage par des conversations conviviales et décontractées au sein de groupes de discussions au sein d'un club et d'une association, auxquelles s'ajoutent un apport personnel au moyen de lectures, de films sous-titrés, de vidéos, de documents divers et toutes occasions se présentant donnant la possibilité de parler et/ou de lire en anglais...
Pourquoi ?	Pour faire travailler la mémoire, voyager, parler avec des Anglais établis dans notre département, s'ouvrir à une autre culture, pour la musique des mots, à la recherche d'une compréhension et d'un parler naturel dans l'espoir d'utiliser cette langue avec la génération future...
Quel est le ressenti ?	-l'écrit est abordable (hors vocabulaire spécifique) et a un certain attrait, mais des difficultés gênantes persistent à l'oral pour une conversation fluide -des difficultés surtout en ce qui concerne la compréhension de la langue anglaise à la radio et la télévision, un effort important est alors nécessaire

Chapitre IV. Recueil des informations, sélection et analyse des données

Après avoir défini les méthodes et les outils utilisés pour le recueil des informations, nous rendrons compte de notre travail sur le terrain : terrain de recherche très précis, circonscrit géographiquement et non encore exploré à ce jour pour notre sujet d'étude.

Il s'agira de récolter, de retranscrire, d'analyser et ensuite d'interpréter les données recueillies (des entretiens spécifiques, des discours authentiques individuels et anonymes) afin de répondre à une problématique de départ qui cherche à étudier (au moyen des histoires de vie langagières ou historique de l'apprentissage) les raisons de l'apprentissage de la langue anglaise à l'heure de la retraite, ainsi que les ressentis des personnes face à cet apprentissage, face à ce désir d'apprendre après 60 ans (public concerné par notre sujet d'étude) : avancée en âge et apprentissage d'une langue étrangère.

La transcription des entretiens constituera le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des documents sur lesquels portera notre étude, et que l'on pourra retrouver en annexe. La taille du corpus sera fonction du nombre de personnes ayant accepté d'être interviewées au sein de chaque structure ou lieu d'apprentissage de la langue anglaise par des Français.

Chaque entretien sera consigné suivant un code défini au préalable et que l'on retrouvera dans les transcriptions. Tous les entretiens seront ensuite dépouillés et analysés.

IV.1. Méthodologie de la recherche (technique de recueil des données) :

Afin d'analyser le comportement des personnes retraitées de 60 ans et plus face à l'apprentissage de l'anglais au moment de la retraite, une enquête sera menée sur le terrain précédemment défini, dans des structures différentes réparties sur le département de La Creuse. Elle se fera au moyen de la technique de l'entretien anonyme et d'une garantie de confidentialité des propos recueillis.

Cette méthode permet une investigation directe, spontanée, de façon à rassembler un maximum d'informations. Ces entretiens seront individuels, recueillis à l'aide d'un enregistreur puis seront ensuite consignés par écrit, analysés et mis en interaction les uns avec les autres, car tout entretien doit être articulé à d'autres entretiens au moment de l'analyse qualitative. Le repérage des indices s'effectuera par comparaison d'un discours à un autre.

Une enquête par entretien se différencie d'une enquête par questionnaire. Chaque enquête a ses propres codes et se fait sous un angle de vue bien défini. Suivant le domaine à explorer et le but recherché, l'attitude de l'enquêteur et les réponses de l'enquêté seront différentes, modifiées. Les comportements de l'un et de l'autre et les relations interpersonnelles seront fonction de la structure de l'enquête mise en place.

Une enquête par questionnaire contraint les enquêtés à donner des informations précises, à partir de questions préétablies, fixées d'avance, sous une forme « fermée ». C'est un instrument standardisé, limité, sans possibilité d'adaptation ni de recueil d'informations complémentaires.

Une enquête par entretien se distingue du questionnaire par le fait qu'une réponse se présente sous la forme d'une communication, d'un discours produit librement, « ouvert », obtenu

par l'intervention de l'enquêteur qui veillera au bon déroulement et à la pertinence du discours en rapport avec le sujet de recherche. Il est garant de la cohérence de l'entretien.

L'entretien est une situation sociale de rencontre et d'échange et non un simple prélèvement d'information ¹.

L'entretien est une rencontre avec une personne qui accepte d'être interviewée sur une recherche précise. L'enquêteur ou intervieweur interroge une personne susceptible d'apporter des éléments significatifs qui étayeront son sujet d'étude.

Il s'agit d'un tête-à-tête et d'un rapport oral entre deux personnes, dont l'une transmet à l'autre des informations. [...] C'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ².

L'entretien a pour objectif d'interroger une personne afin de dégager des éléments susceptibles de contenus riches, d'informations que cette personne est seule à connaître : c'est son propre vécu qui sera ici interrogé.

L'entrevue (ou entretien) est un moyen par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations, qui ne se trouvent nulle part ailleurs, auprès de personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs d'évènements sur lesquels porte la recherche ³.

La technique d'un entretien de recherche se construit sur un équilibre entre un moment de recherche (réflexion préalable, phase de préparation), un moment d'action (la conduite de l'entretien) et un moment réflexif (concernant l'analyse des données).

L'information collectée, pendant ce temps privilégié, a été vécue par l'interviewé(e) et produite spontanément, à l'initiative de l'enquêteur, à sa demande. Elle sera variable d'un entretien à l'autre et mettra en évidence des faits particuliers. C'est une rencontre singulière avec une personne. Il s'agit de laisser cette personne s'exprimer sur un sujet donné. Il s'agit d'être à son écoute pour une investigation spécifique, une exploration faite par le vecteur de la parole.

C'est en effet l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien. C'est en ce sens que l'entretien est rencontre.[...] L'entretien est un parcours. Alors que le questionneur avance sur un terrain entièrement balisé, l'interviewer dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements ⁴.

L'enquête par entretien est pertinente lorsque l'on veut mettre en évidence des repères permettant d'aller vers une analyse de situations. Il ne s'agit pas de faire décrire des événements mais de faire parler sur une situation vécue - et/ou actuelle - ayant une signification particulière

¹ Alain Blanchet, Anne Gotman, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition 2007, 1^{ère} édition 1992, p.15

² Madeleine Grawitz, *Méthode des sciences sociales*, Paris, Dalloz 11^{ème} édition 2001, 1^{ère} édition 1981, p. 643-644

³ Mace Gordon, Pétry François, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck Université, 4^{ème} édition 2011, 1^{ère} édition 2000, p. 91

⁴ Alain Blanchet, Anne Gotman, *op. cit.*, p.19

pour l'interviewé(e), un sens caractéristique sur, par exemple, une période de la vie de l'individu qu'il expose de façon cohérente.

L'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant d'un registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire)⁵. Ce n'est pas un simple prélèvement de discours auprès d'interviewés communiquant en quelque sorte leurs « pensées privées ».[...] Tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue⁶.

Le but étant d'élucider, de clarifier, d'expliciter une problématique définie au préalable en fonction des hypothèses de départ, ce qui doit permettre de répondre à l'objectif que l'on s'est fixé.

Trois types d'entretiens de recherche, plus ou moins soumis à l'intervention de l'enquêteur, peuvent être utilisés. Ils s'adapteront à différentes situations, suivant les circonstances: l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non directif (ou libre).

La conduite de l'entretien varie selon le degré de directivité. Il est courant de faire la distinction entre des entretiens directifs (basés sur une grille d'entretien, composée d'une série de questions précises), semi-directifs ou centrés (partant de quelques grands points/questions à aborder) ou encore non directifs (partant d'une grande question, avec des techniques de relances)⁷.

- L'entretien directif : structure rigoureuse, questions fermées se présentant selon un ordre précis établi au préalable et non modifiable, durée de l'entretien prédéfinie, pas d'échange possible dans le but d'approfondir un sujet ou une question en particulier permettant d'apporter des éléments complémentaires. Ce genre d'entretien permet d'avoir des informations sans précisions fines.
- L'entretien semi-directif : il se base sur une question de départ « ouverte » permettant à la personne interviewée d'aborder des thèmes dont le choix est laissé libre, de nouvelles questions, des relances sont possibles de la part de l'enquêteur afin de préciser certains points utiles pour l'enquête, afin d'encourager à parler, à avancer, à développer un point de vue, afin d'inciter à approfondir un discours, à le compléter, à l'alimenter pour explorer de nouvelles voies. Une brève discussion peut ainsi s'engager entre les personnes. Une structure, une trame, sera cependant sous-jacente (que l'enquêteur devra avoir présente à l'esprit au moment de l'interview), sans cheminement précis, sans chronologie, mais afin de ne pas omettre certains thèmes essentiels.
- L'entretien non directif : il est « libre », pas de questions préparées au préalable, pas de trame, entretien général pendant lequel l'enquêteur laisse la personne parler et la remet sur le droit chemin si nécessaire afin de faire avancer un peu plus loin la conversation tout en adoptant une attitude neutre et en veillant à ne pas laisser la personne aborder des thèmes sans rapport avec le sujet d'étude. *Dans ce type d'interview, la structuration est réduite au minimum. [...] L'enquêteur demeure dans une attitude de compréhension ou empathie⁸.*

⁵ Ibidem, p. 26

⁶ Ibidem, p.115

⁷ http://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=327 [consulté le 07/05/2021] p. 2

⁸ Madeleine Grawitz, *op. cit.*, p. 651-652

La technique de l'entretien utilisée sera fonction de la recherche dans laquelle elle s'inscrit et des informations visées. Chaque type d'entretien est un type de communication qui a des exigences particulières et l'attitude de l'enquêteur variera en fonction de celles-ci. Pour chacun, il y a des avantages et des inconvénients qu'il ne faut pas méconnaître.

Le premier instrument de recherche (entretien directif) permet de recueillir des informations auprès d'un public plus important, l'analyse des données collectées pourra être longue, mais intéressante quantitativement. Le dernier instrument de recherche (entretien non directif) permettra de recueillir des points de vue très particuliers, personnels, mais sera plus difficile à interpréter, à synthétiser.

Le second type d'entretien (entretien semi-directif) sera ici retenu : méthode qualitative plus appropriée à notre sujet d'étude, plus riche en informations ciblées vers un objectif précis ; méthode basée sur la communication, l'interaction entre individus pour une recherche de motivation et laissant une possibilité d'expression des sentiments de l'enquêté (et par conséquent, une possibilité d'interprétation et d'analyse). Cette méthode permet une investigation directe, spontanée, de façon à enregistrer le maximum d'informations. C'est un mode d'investigation qui s'est avéré plus pertinent, un instrument souple permettant la découverte d'un matériel fertile contenant de nombreux éléments importants pleins de possibilités d'exploitation. Le temps d'entretien ne sera pas limité, des aspects nouveaux, intéressants, non prévus, pouvant surgir à tout moment au cours de l'échange.

Notre méthode de recherche, axée sur l'écoute, peut être riche car elle laissera une large place aux discours des personnes ; discours que nous restituerons à l'identique afin d'illustrer différents thèmes que nous retiendrons pour notre analyse.

Notre recherche est de type fondamental et empirique, dans une perspective compréhensive. C'est aussi, une recherche *extime [relative à la part d'intimité qui est volontairement rendue publique (par opposition à intime), selon le Larousse⁹*, et hypothético-déductive¹⁰. Cette démarche est une démarche clinique impliquée, faite de nombreux moments. La personne se définit et se construit en fonction de ses moments. On se « réinvente » constamment.

Cependant, une variable non prévisible est apparue : la mise en place d'un confinement de la population suite à l'apparition du virus covid 19 ayant entraîné une pandémie mondiale (variable extérieure qu'il n'avait pas été possible d'envisager au moment de la mise en place de notre étude et qu'il nous faudra intégrer) ; compte tenu d'une situation sanitaire perturbatrice ayant entraîné une interruption du fonctionnement des clubs et des rencontres linguistiques avec une répercussion inévitable sur « *l'apprendre* ».

Il nous faudra faire face à une conjoncture nouvelle, inédite, imprévisible, et il nous faudra envisager de nouvelles pistes à explorer. De nouvelles situations pourront être examinées, l'apprentissage ayant été modifié pendant cette période. Notre recherche tentera de les étudier afin de mieux comprendre la façon dont les personnes ont géré leur apprentissage de l'anglais pendant cette situation difficile.

⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/extime/186368> [consulté le 15/03/2021]

¹⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hypoth%C3%A9tico-d%C3%A9ductif/41268> [consulté le 15/03/2021]

Le contexte de l'entretien en face à face, prévu au départ, ne pourra pas être retenu. Le mode d'accès au corpus est, par conséquent, modifié. Il s'agira de le repositionner dans le contexte actuel et de situer l'apprentissage de l'anglais à la retraite en fonction de cette nouvelle donne.

IV.2. Mode de production des données d'enquête :

Il s'agit d'explicitier le mode de production des données que nous allons recueillir. Certains éléments importants seront soulignés afin de pouvoir les analyser de manière à faire ressortir des composantes particulièrement significatives pour notre sujet d'étude : évaluer, et comprendre les caractéristiques essentielles de notre recherche.

Il nous faut définir les paramètres en fonction desquels la technique des entretiens semi-directifs que nous avons choisie sera utilisée. Les deux premières étapes importantes seront : la préparation de l'enquête et la réalisation des entretiens.

IV.2.1. La préparation de l'enquête, sa mise en œuvre ou comment la réaliser ?

Un certain nombre de critères serviront de base à cette préparation.

- 1) *définition de la population concernée* : les personnes interrogées seront issues des associations ou clubs creusois mentionnés précédemment (Bonnat, Bourganeuf, Boussac, Dun Le Palestel, Felletin, La Souterraine, Guéret). Un échantillon aussi diversifié que possible sera ainsi constitué avec des personnes « apprenantes » dans des environnements différents, avec des méthodes d'approche de la langue anglaise assez variées : les lieux et les modes d'animation étant différents.
- 2) *constitution du corpus* : des hommes et des femmes retraité(e)s étudiant et/ou se perfectionnant en anglais (avec des niveaux d'apprentissage différents, plus ou moins « avancés »). Un maximum de 18 personnes participera à cette enquête, à raison de 2 ou 3 personnes par lieu d'investigation ou terrain d'enquête. Le mode d'accès à cette population se fera par l'intermédiaire de la personne responsable du club ou de l'association qui pourra contacter les apprenants ayant le profil recherché et qui pourraient accepter d'être interviewé.
- 3) *mode d'accès aux interviewés* : un entretien peut se faire en face à face ou par téléphone.

Étant donné le contexte sanitaire actuel, c'est ce deuxième procédé qui sera utilisé ici. Cette méthode s'est imposée. Ce choix technique pour l'accès aux interviewé(e)s se justifie au regard de la situation actuelle. Il modifie le mode d'approche initialement prévu.

Le recueil des entretiens par téléphone et les limitations de cette méthode : ce choix méthodologique présente, en effet, des limites. L'efficacité de ce mode d'accès peut présenter l'inconvénient d'être plus restreint qu'un accès direct en face à face. Il s'agira, cependant, de ne pas affaiblir la portée scientifique de notre travail.

Les modalités d'écoute ne seront toutefois pas les mêmes qu'en face à face : pas de manifestations corporelles visibles. Le langage non verbal ne pourra être repéré qu'au moyen des diverses intonations du discours. Il nous sera peut-être possible de noter : la variation du ton au cours de l'échange (lent, vif, ton ironique, haussement de ton), les rires ou fous rires, les

enthousiasmes, les joies, les colères sous-jacentes, les emportements, les révoltes, les énervements, les hésitations, les soupirs, les silences ou les blancs plus ou moins longs... Toutes ces manifestations doivent être notifiées. Elles ponctuent le discours, peuvent donner un effet supplémentaire aux entretiens. Il nous faudra donc noter celles qui seront reconnaissables, néanmoins, et qui pourront peut-être enrichir les échanges. Conserver la trace de ce qui a été exprimé, de ces réactions ou comportements individuels, sera peut-être susceptible d'étayer notre recherche du sens de « *l'apprendre* » à l'heure de la retraite.

Les mimiques, les gestes, les comportements particuliers, les postures de détente et/ou de crispation que la vision du corps, lors d'un entretien en face à face, peut dévoiler, les moues, les soupirs, les yeux au ciel... ces différentes attitudes ou réactions seront perdues, ne pourront pas être mentionnées. Dans un entretien téléphonique, tout ceci disparaît, n'est pas visible, n'est pas repérable, donc pas interprétable. Le visage, le regard et le corps ne sont pas pris en compte ; pas de communication par le langage du corps, pas de lecture possible des comportements, des postures, des expressions corporelles qui donnent du relief, du sens aux discours.

*Tout interlocuteur [...] se donne à voir par ses pauses, son maintien, ses gestes et ses mimiques*¹¹. *L'entretien téléphonique : c'est une écoute sans corps ni vision. Pour chacun des télé-communicants, le corps de l'autre est absent ; et ce support de plaisir et de regard, de persécution ou de séduction est exclu. Toutes les mises en scène non verbales en sont éliminées. La seule manifestation corporelle donnée à entendre tient à la voix, à la respiration, au silence*¹².

La collecte des informations se fera individuellement. Elle sera relayée par l'emploi d'un appareil enregistreur qui recueillera l'intégralité des interviews, y compris les expressions non verbales des interviewé(e)s, ainsi que les relances ou reformulations faites par l'enquêteur.

Les personnes seront averties que l'entretien sera anonyme mais suppose, au préalable, l'autorisation des interviewé(e)s pour l'enregistrement afin d'être utilisé. L'enquête et ses objectifs, leur destination, seront présentées de façon succincte.

- 4) *le guide d'entretien* : afin de faire ressortir, de mettre en évidence, de donner plus de relief aux points essentiels à aborder, il nous faut nous appuyer sur un guide d'entretien.

Ce guide d'entretien servira de cadre de référence. Il ne comportera pas de plan préétabli. Ce ne sera pas un guide précis afin de laisser place à un discours d'aspect libre sur le thème précédemment défini. Cependant, une phase de préparation est nécessaire. Elle permet de définir des indicateurs, des grands axes, des grandes lignes qui se retrouveront pour chacun, seront à noter, afin de souligner les points forts, d'anticiper le déroulement dans son ensemble. Tout entretien doit être construit pour aider la personne à s'exprimer, pour faciliter ou provoquer au fur et à mesure l'émergence de points plus productifs de sens. Le guide d'entretien accompagne, montre le chemin, *structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours*¹³.

Ce guide rappellera quels points l'interviewé devra être amené à aborder, soit spontanément, soit en y étant incité par l'intervieweur. [...] Le guide d'entretien est là pour

¹¹ Philippe Kaepelin, *L'écoute, Mieux écouter pour mieux communiquer*, Aubenas, ESF éditeur, collection Formation Permanente en Sciences Humaines, 4^{ème} édition 1993, 1^{ère} édition 1987, p. 32

¹² Ibidem, p.46-47

¹³ Alain Blanchet, Anne Gotman, *op. cit.*, p. 62

aider l'interviewer à s'assurer que tous les thèmes prévus seront bien abordés à un moment ou l'autre au cours de l'entrevue ¹⁴.

C'est un plan qui guidera l'interviewer dans sa recherche vers ce qu'il tente de savoir. Ce plan permettra d'étoffer le discours, de le structurer, de canaliser les idées afin de parler de tous les points utiles, essentiels (soit l'interviewé aborde de lui-même ces points essentiels, soit l'interviewer le dirige indirectement vers des points à explorer qui n'auraient pas été abordés). L'étendue des informations que la personne va livrer sera fonction de son vécu et de son ressenti au moment de l'apprentissage à des périodes différentes de sa vie. Certains thèmes seront plus riches que d'autres suivant l'évolution de l'apprentissage tout au long de la vie langagière de la personne. Le passage d'un thème à un autre en dépendra et se fera de façon libre suivant l'intérêt porté à telle ou telle problématique. Tout individu ayant pu avoir des divergences, des dispersions, des écarts, un continuum (plus ou moins accentué) dans l'apprentissage ou des retours vers de nouveaux départs, de nouvelles motivations...

Le guide d'entretien est une trame élaborée à l'avance, une structure générale qui sera la même pour chacune des personnes interviewées. Tout entretien semi-directif comporte un guide d'entretien structuré. Il liste les thèmes qui seront développés sans ordre chronologique prédéfini, en vue d'un discours spontané, fluide. La personne construira son récit à sa manière et l'interviewer veillera à son bon déroulement.

Ce guide d'entretien comportera les thématiques à explorer et les éléments importants à aborder. Les grands axes à suivre seront ainsi définis et anticiperont la réalisation des entretiens.

Parmi ceux-ci vont figurer les grandes lignes suivantes :

- le premier contact avec la langue de Shakespeare
- les apprentissages formels et non formels (lieu et durée de chacun), faire ressortir l'informel
- les motivations de l'apprentissage à la retraite
- le pourquoi de cet apprentissage
- les raisons pratiques d'utiliser cette langue
- le ressenti des personnes sera à noter tout au long des différentes approches de la langue anglaise au cours du temps et plus particulièrement au moment de la retraite (mémoire, oubli...)
- les moments forts de cet apprentissage et les éventuelles difficultés rencontrées tout au long de ce parcours jusqu'à la période actuelle qui sera interrogée avec plus de précision en tenant compte de l'avancée en âge du retraité (les moyens mis en œuvre individuellement, collectivement...la période actuelle de pandémie et ses conséquences sur l'apprentissage)
- les différents thèmes ne seront pas hiérarchisés et apparaîtront au fur et à mesure du discours
- l'entretien prendra fin au moment où le discours ne semblera plus susceptible d'apporter des éléments nouveaux à la recherche

Le guide d'entretien est formé des questions précises que se pose l'interviewer à partir de ses hypothèses, et qui ne sont jamais communiquées telles quelles aux interviewés ¹⁵.

¹⁴ A. Jones Russel, *Méthodes de recherche en sciences humaines*. De Boeck Supérieur, 2000, p 139

¹⁵ <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00545764v2/document> [Thèse de Gérard Delacour « *Apprendre comme inventer* » consultée le 13/12/2021], p. 154-155

Pour chaque entretien, il appartient à l'interviewer de s'assurer que tous les thèmes envisagés soient traités avec, cependant, plus ou moins de précision, de profondeur, suivant les personnes interrogées et l'importance accordée par chacun(e) aux différentes problématiques. Chacun ayant sa propre manière d'aborder les différents thèmes et de les présenter, en fonction de la progression de sa pensée pouvant être étayée d'anecdotes, de souvenirs marquants à ne pas négliger. Ces éléments peuvent avoir leur importance, être un point capital, significatif, en ce qui concerne les raisons, les motivations de l'apprentissage actuel des retraités. Les différents thèmes pourront apparaître de façon éclatée au cours de certains entretiens ou revenir de façon récurrente. Aucun propos ne sera négligé, les divergences, les écarts sans enchaînements apparents, pouvant être parlants pour la suite, notamment au moment de la retraite.

Les entretiens sont ici centrés sur les personnes et leur rapport à l'anglais, leur apprentissage en milieu scolaire et ce qu'elles ont fait ensuite : les biographies langagières permettront de mettre en lumière l'apprentissage et l'acquisition de l'anglais, tout au long de la vie. Par un retour sur le passé, sur un vécu personnel, elles permettront d'éclairer le présent et « *l'apprendre* » du retraité.

Pour chaque personne enquêtée, il s'agit de lui demander de faire un historique de son apprentissage de la langue anglaise, depuis le premier contact avec cette langue jusqu'à aujourd'hui : de la première découverte de la langue, de sa première approche, jusqu'à l'apprentissage de l'anglais à la retraite et aux méthodes et moyens employés pour cet apprentissage, ainsi que la manière dont il est perçu après 60 ans. Ce sont les divers apprentissages, les expériences des individus et leurs conséquences qui seront mises en avant. Par le discours produit au moyen de données verbales, ce parcours servira de fil conducteur, de colonne vertébrale, jusqu'à la période actuelle que nous interrogerons plus précisément.

Le vécu des personnes interviewées se déroulera sous forme de narration avec expression libre. Il devra cependant s'inscrire dans une pertinence et une cohérence conforme au thème de départ. Pour ce faire, l'interviewer devra peut-être avoir recours à des reformulations ou des relances¹⁶ afin de ne pas dévier du thème principal (éviter les digressions, écarts, parenthèses, à-côtés inutiles...), pour rester dans l'objet de recherche, pour demander des précisions, pour des apports supplémentaires d'éléments, afin de clarifier des points précis qui pourront s'avérer utiles ultérieurement au moment de l'analyse, par anticipation. Toute relance doit être une intervention brève, doit s'inscrire dans la thématique et avoir des effets sur le discours produit par l'interviewé(e) pour le faire progresser vers une suite significative. Dans ce cas, l'intervention s'intéresse au contenu du discours et se limite à redire ou à reformuler. Redire c'est dire à nouveau : redire mot à mot, sans changer les mots, reprise automatique, en écho, reprise de la forme du discours pour la réitérer. Reformuler c'est formuler différemment, reprendre un discours antérieur par paraphrases équivalentes.

*On appelle relance toute intervention de l'interviewer qui est une paraphrase ou un commentaire de l'énoncé précédent de l'interviewé*¹⁷. *Les relances prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé. [...] Elles se coulent dans le discours. [...] Ce sont des actes réactifs*¹⁸.

¹⁶ Pour des exemples d'interventions possibles ou relances, cf Luc Van Campenhoudt, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 4^{ème} édition, 2011, 1^{ère} édition 1988, p. 67

¹⁷ Alain Blanchet, Anne Gotman, *op. cit.*, p. 62 (bas de page)

¹⁸ Ibidem, p. 79

Les stratégies d'intervention de l'interviewer : il s'agit d'obtenir un maximum d'informations sur notre sujet d'étude et de dégager des points que l'on projette d'exploiter. L'entretien ne sera pas dirigé par l'interviewer mais celui-ci veillera à ne pas perdre le fil de la recherche, à recentrer l'entretien sur ses objectifs, si nécessaire. La personne sera libre de s'exprimer suivant le déroulement de ses pensées en restant en rapport avec le sujet. Au cours de l'entretien, l'enquêteur aura une attitude neutre, s'abstiendra d'interpréter le discours, de l'orienter, de donner son opinion, son avis, de porter un jugement, de faire des observations ou des remarques susceptibles d'influencer l'interviewé(e). Il s'agira d'être attentif et d'assister la personne sans pression d'aucune sorte, en laissant aux interviewé(e)s *une grande liberté de parole à l'intérieur de chaque thème [...] avec la possibilité de faire des découvertes* ¹⁹.

L'entretien semi-directif est peu structuré. C'est une succession de pensées ou d'associations d'idées, à partir d'un point de départ énoncé par l'interviewer. Cependant, imprimer une direction ou recadrer l'entretien, le recentrer, sera peut-être parfois nécessaire. Il s'agit d'exprimer clairement, dès le départ, ce que l'on cherche à savoir, à découvrir. Cette stratégie se veut motivante. Elle suppose *la préparation de deux éléments : la formulation d'une consigne et la préfiguration des axes thématiques. [...] On appelle consigne l'instruction de l'interviewer qui définit le thème du discours attendu de l'interviewé* ²⁰.

Le guide d'entretien que nous avons élaboré, dans le cadre spécifique de notre recherche sur « l'apprendre » à l'heure de la retraite, figure ci-dessous. Il met en évidence des mots-clés et souligne les principaux thèmes à aborder et leurs modes d'accès. Il sera présent auprès de l'enquêteur tout au long des interviews.

Une grille d'analyse a également été préparée. Elle a été construite à partir de ce guide d'entretien. Elle s'appuie sur les thèmes traités et leurs différentes composantes. Elle sera utilisée après chaque interview, au moment de la mise en œuvre de la séquence « dépouillement des entretiens ». Ce travail de synthèse sera fait au fur et à mesure, juste après chaque entretien, afin de rester dans le contexte et de ne pas perdre d'informations.

La mise en synergie de ces deux modes de fonctionnement, leur action coordonnée par l'association de plusieurs éléments, nous permettra de passer à un niveau supérieur de compréhension et d'en tirer des conclusions ultérieurement.

Guide d'entretien :

Entretien N° E1, E2, E3...

Entretien réalisé auprès d'une personne faisant partie du club ou de l'association de :

Sexe :

Âge :

¹⁹ Hervé Fenneteau, *L'enquête : entretien et questionnaire*, Paris, Dunod, 3^{ème} édition, 2015, p12

²⁰ Alain Blanchet, Anne Gotman, *op. cit.*, p. 59

Âge de la retraite :

Profession :

Date de l'entretien :

Heure : l'entretien a débuté à...et s'est terminé à...

1) *Apprentissage de l'anglais jusqu'à la retraite :*

- 1^{er} contact avec cette langue : âge, circonstance (lieu d'apprentissage), ressenti
- apprentissage formel en milieu scolaire : durée, ressenti
- apprentissage non formel ou informel, s'il y en a eu, pendant la période scolaire ou après (besoins professionnels, loisirs...) : préciser lieu, circonstance, durée, ressenti

2) *Apprentissage de l'anglais au moment de la retraite :*

Apprentissage au sein d'un club ou d'une association :

- dater le début de cet apprentissage (âge de la personne)
- le ou les lieux d'apprentissage : club, association...
- le motif de cet apprentissage : pourquoi cet apprentissage et ce qui a décidé la personne à se diriger vers « l'apprendre » en groupe, dans un atelier d'anglais
- la durée et la fréquence de cet apprentissage dans l'association ou le club choisi
- le lieu a été choisi pour quelle(s) raison(s) : distance par rapport au domicile, forme d'apprentissage (apprentissage plus ou moins scolaire, apprentissage encadré ou sous forme de conversations...), choix fait par rapport à l'animateur...
- le ressenti de cet apprentissage en groupe ou en atelier linguistique

Apprentissage individuel :

- l'apprentissage en dehors de ces rencontres : apprentissage personnel (sous quelle forme, à quelle fréquence, régularité ou non...), apprentissage informel (où et comment, de quelle manière [conversations libres, voyages, rencontres]...)
- le ressenti de cet apprentissage personnel, son efficacité, les émotions : plaisir, enthousiasme, fierté, réussite, honte, peur, souffrance, persévérance...
- le but recherché, les raisons pratiques d'utiliser cette langue
- « l'apprendre » à l'heure de la retraite : avancée en âge et apprentissage (mémorisation, effort intellectuel, oubli, déclin de l'attention et/ou de la compréhension, lenteur des réflexes, problèmes auditifs, visuels, certains obstacles à l'avancée dans l'apprentissage...seront peut-être mentionnés)

La motivation, les raisons, le but, le pourquoi, les moyens mis en œuvre et le ressenti de cet apprentissage de la langue anglaise, de ce désir d'apprendre à l'heure de la retraite seront particulièrement soulignés.

IV.2.2. La réalisation des entretiens :

La coopération des personnes sollicitées pour les entretiens aura été accordée préalablement aux interviews après une explication introductive. Le sujet de recherche aura été évoqué brièvement auparavant par l'entremise des personnes responsables des clubs ou associations dans lesquelles des ateliers d'anglais ont été mis en place.

Il s'agira, dans un premier temps, de prendre contact avec ces personnes ayant accepté d'être interviewées afin de s'ajuster à leurs disponibilités (sans contrainte d'horaires), afin de trouver avec elles le meilleur moment pour l'enregistrement de l'échange : le jour et l'heure seront choisis d'un commun accord. La personne doit être pleinement disponible pour que l'entretien se déroule de manière satisfaisante. La remercier pour sa participation à notre recherche.

La date et la tranche horaire seront notées, ainsi que certaines coordonnées de la personne, ses caractéristiques générales : âge, sexe, profession antérieure, distance entre le lieu de résidence et le club ou l'association d'apprentissage de l'anglais.

Avertir les personnes que l'entretien sera enregistré pour être utilisé, mais anonyme.

Pour tous les entretiens, présenter la recherche et exposer le thème de l'entretien :

« Je prépare actuellement un Doctorat en Sciences du Langage à l'Université de Limoges. La recherche universitaire que je mène a pour titre : « Les personnes retraitées, de 60 ans et plus, et l'apprentissage de l'anglais en milieu rural creusois ».

Pour réaliser ce travail, il me faut entrer en contact avec des personnes retraitées résidant actuellement dans le département de la Creuse et intéressées par l'apprentissage de la langue anglaise. J'ai donc axé ma recherche en direction des clubs ou des associations ayant mis en place des ateliers d'anglais sur le département, afin de recueillir des informations nécessaires à ce travail universitaire.

Vous correspondez à ce public spécifique. Vous avez accepté(e) d'être interviewé(e) et je vous en remercie. Cet entretien sera enregistré mais anonyme.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à me les poser avant que nous ne commencions l'interview. »

Après cet exposé succinct des objectifs de la recherche et de ses finalités, la consigne de départ - question centrale qui permettra d'entrer dans le vif du sujet et qui prendra du volume au fur et à mesure - sera la même pour toutes les personnes interviewées :

« Vous êtes retraité(e). Vous étudiez l'anglais. J'aimerais que vous me racontiez quel a été votre parcours langagier depuis le premier contact avec cette langue jusqu'à aujourd'hui, ainsi que la raison de cet apprentissage actuellement et comment cela se passe. »

C'est une question « ouverte » qui lance l'entretien et invite la personne à s'exprimer librement, à dire tout ce qui lui vient à l'esprit, en ordonnant ou non ses idées. Ce choix de la question de départ est en relation avec les thèmes précédemment définis et que l'on veut voir apparaître au cours de l'entretien. Cette question de départ s'avère être plutôt une formule de lancement : *« J'aimerais que... »*

Pour cette Question Ouverte de Départ (QOD), qui permettra d'aller au cœur de l'entretien, Gérard Delacour fait allusion à la métaphore d'un lancement en orbite :

Imaginons le cas d'une fusée qui doit lancer un satellite en orbite ²¹. La Question Ouverte de Départ est la mise à feu de notre fusée. [...] Dans la très grande majorité des cas, la QOD lance l'entretien, et l'interviewer obtient une réponse exploitable qui correspond analogiquement au décollage du premier étage de la fusée ²².

²¹ Thèse de Gérard Delacour « Apprendre comme inventer », *op. cit.*, p. 144

²² Ibidem, p. 146

Parfois l'entretien est « en orbite », plus ou moins rapidement à partir de son lancement. [...] La « mise sur orbite » est le signe d'un entretien correctement lancé. [...] L'entretien qui a débuté par la QOD, se poursuit autant que possible grâce à des relances empathiques faites de reformulations ²³.

La question de départ *représente la colonne vertébrale de l'ensemble des démarches à entreprendre. Elle sert de guide pour l'exploration, la problématisation, le terrain, l'analyse et enfin la rédaction d'un travail de recherche* ²⁴.

Cette consigne initiale conduira l'interviewé(e) à aborder une série de thèmes à explorer et qui pourront être comparés ensuite d'un entretien à l'autre: l'apprentissage formel (l'anglais en milieu scolaire ou structure organisée), les apprentissages non formels (en dehors de toute structure organisée, dans des clubs, des associations...), les apprentissages informels (conversations, séjours à l'étranger, voisinage...). Les ressentis des personnes au cours de ces différents apprentissages seront interrogés, ainsi que la manière dont ils perçoivent et vivent « l'apprendre » actuellement, par rapport à leur avancée en âge.

Il est donc demandé à la personne de faire un récit d'expériences langagières jusqu'à la période actuelle, suivant l'enchaînement de ses pensées (récit plus ou moins guidé par le guide d'entretien préétabli et qui sera sous-jacent mais dont l'interviewé(e) n'aura pas connaissance).

Les interviewé(e)s qui se prêteront à cet entretien s'exprimeront avec des propos spontanés qui leurs seront personnels pour dérouler leur historique d'apprentissage jusqu'à aujourd'hui. L'interviewer sera attentif à ne pas être noyé sous un flot de paroles, un foisonnement d'idées qui s'écartent du sujet, attentif à éviter les digressions, les longueurs superflues, les parenthèses, à adapter son attitude et à faire surgir des éléments d'information qui serviront de matériaux pour l'analyse de contenu visée ultérieurement.

Les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part. [...] L'esprit théorique du chercheur doit rester continuellement en éveil de sorte que ses propres interventions amènent des éléments d'analyse aussi féconds que possible ²⁵.

D'autre part, l'interviewer doit être constamment à l'écoute des propos qui sont rapportés par la personne qui parle. Il doit se montrer intéressé par ce qui est dit. Son empathie, son attitude bienveillante inciteront l'interviewé(e) à s'exprimer, à livrer son vécu ainsi que son ressenti, passé et/ou actuel considéré comme une source précieuse, un élément utile pour la recherche en cours. Cette personne doit avoir le sentiment d'être une informatrice, d'être seule détentrice d'un savoir que l'interviewer a besoin de connaître. Chaque entretien apportera une pierre à l'édifice.

Il faut que l'interviewer accorde la priorité à la parole de l'autre, l'interviewé. Il faut voir l'interviewé comme possédant un gisement minier d'une grande richesse ²⁶.

Tout entretien est soumis à des fluctuations, des redites, des retours en arrière, des hésitations, des contradictions parfois...quelques mots de l'enquêteur seront de temps en temps nécessaires (pour des ajouts, des précisions) pour rester dans la bonne direction, pour

²³ Ibidem, p. 148-149-150

²⁴ Romy Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2013, p. 3

²⁵ Luc Van Campenhoudt, Raymond Quivy, *op. cit.*, p. 170

²⁶ Thèse de Gérard Delacour « *Apprendre comme inventer* », *op. cit.*, p. 131

encourager à poursuivre un développement, pour favoriser l'expression de la personne interviewée, pour accompagner le discours, pour solliciter des descriptions plus poussées, pour faire jaillir des idées nouvelles, pour ne pas omettre les points importants pour notre recherche, de manière à ne pas partir dans tous les sens, au risque d'éparpillement, au risque de rendre ensuite stérile, voire impossible, toute interprétation, toute construction d'objet. Les moments clés de chaque histoire de vie langagière (les temps forts, les continuités, les ruptures...) seront évoqués dans l'ordre ou le désordre au cours des récits, explorés sans trajectoire précise, sans dimension temporelle ordonnée (passé, présent, futur) pour s'ancrer dans le présent de la personne retraitée.

L'enquêteur sera garant du bon déroulement de l'interview. Son rôle consistera à guider l'entretien, à l'orienter. En s'appuyant sur le guide d'entretien établi précédemment, il s'assurera que tous les thèmes soient abordés au cours des récits des histoires de vie langagières des individus : *ce ne sera pas à l'enquêté de s'adapter au guide que vous aurez conçu, mais bien l'inverse. [...] Bertaux (2005) suggère d'ailleurs d'avoir le guide auprès de soi durant l'entretien, mais de ne s'en saisir qu'à la fin dans le cas où un des thèmes n'aurait pas été abordé*²⁷.

Une fois un thème épuisé - après des relances si nécessaire - passer à un autre, en veillant à n'en oublier aucun. Un thème est considéré comme épuisé lorsque la personne a exposé l'ensemble de son point de vue sur ce thème.

La longueur des entretiens sera fonction de l'intérêt que la personne apportera au sujet traité sans limite de temps de part et d'autre.

*L'entretien s'achève quand les relances de l'interviewer deviennent inefficaces*²⁸.

L'entretien peut être considéré comme terminé :

- *lorsque les reformulations n'apportent aucun approfondissement supplémentaire,*
- *lorsque les questions complémentaires n'apportent pas de réponse détaillée,*
- *lorsque des éléments de discours identiques à ceux qui ont déjà été fournis dans l'entretien, reviennent*²⁹

A la fin de l'entretien, remercier la personne pour sa participation à notre recherche.

IV.3. Dépouillement des entretiens et analyse des données :

Pour chaque club et/ou association, un premier contact a eu lieu auprès de la Présidente ou du Président du club et/ou de l'association. Au sein de chaque structure, diverses activités sont proposées aux membres adhérents moyennant une petite participation financière annuelle. Ces activités sont multiples, très variées, et peuvent être très différentes d'un club et/ou d'une association à une autre. Les ateliers d'anglais font partie de ces activités. La personne

²⁷ Romy Sauvayre, *op. cit.*, p. 20 (Bertaux D.(2005). *L'enquête et ses méthodes: Le récit de vie*, Paris, Armand Colin)

²⁸ Hervé Fenneteau, *op. cit.*, p. 20

²⁹ Thèse de Gérard Delacour « *Apprendre comme inventer* », *op. cit.*, p. 151

responsable de chaque atelier d'anglais nous a donné des informations sur le déroulement et le fonctionnement de ces ateliers. Elle nous a transmis une liste de personnes « apprenantes ». Via cette responsable, un message a été envoyé aux personnes retraitées afin de leur expliquer notre recherche et de les inviter à nous accorder un entretien, enregistré mais anonyme, sur leur apprentissage de la langue anglaise. Les personnes intéressées et volontaires pour nous suivre dans notre aventure se sont manifestées d'elles-mêmes auprès de nous par mail, dans un 1^{er} temps. Un appel téléphonique a permis ensuite de fixer un jour et un horaire adapté de part et d'autre. Chaque entretien a été enregistré avec un enregistreur permettant un retour en arrière pour la relecture. Quelques difficultés d'audition au moment de l'écoute sont à noter, cependant. La pandémie de covid 19 nous a imposé ce mode de fonctionnement, par téléphone uniquement. Ce mode d'accès, en « cascade », depuis la présidence des clubs et/ou des associations jusqu'à la personne interviewée, a très bien fonctionné.

Un appel à volontaires pour des personnes à interviewer a été lancé. Nous avons rencontré, partout, beaucoup de bienveillance à l'égard de notre travail de recherche et une disposition évidente à nous aider, malgré la situation sanitaire actuelle ayant imposé l'arrêt de toutes les activités depuis 2 ans et notamment des cours ou des conversations anglaises. Une reprise est en cours actuellement afin de relancer les rencontres pour retrouver ces moments de convivialité et d'échanges linguistiques. Elle se fait progressivement au niveau de chaque club et/ou association, suivant les structures d'accueil de ces ateliers (locaux adaptés ou non au contexte sanitaire) et les disponibilités des animateurs.

IV.3.1. Le dépouillement des entretiens:

Les entretiens téléphoniques ont été réalisés dans les localités creusoises suivantes:

- Bourganeuf : ARFB, Association Rencontres Franco-Britanniques
- Boussac : Association AIPB, Amitiés Internationales au Pays de Boussac, atelier d'anglais au « *café franglais* »
- Dun Le Palestel : association « *Entente cordiale* »
- Felletin : atelier d'anglais à la MGEN, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale
- Guéret : atelier d'anglais à la MGEN, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale
- La Souterraine : atelier d'anglais à la bibliothèque René Chatreix
- Saint Médard la Rochette : groupe de personnes sans statut se réunissant dans une salle prêtée par la municipalité

À Bonnat, aucune personne n'a répondu à notre appel.

Les personnes interviewées : ce sont des personnes retraitées de 60 ans et plus qui suivent des cours d'anglais et/ou participent à des ateliers de conversations anglaises.

Nombre de personnes ayant accepté de participer à notre recherche : 18 personnes

- Bourgneuf : *Association Rencontres Franco-Britanniques (ARFB)*, 4 entretiens (1H, 68 ans, RATP ; 1F, 73 ans, dentiste ; 1F, 72 ans, médecin ; 1H, 71 ans, officier de police)
- Boussac : *Amitiés Internationales au Pays de Boussac (AIPB)* 2 entretiens (1H, 60 ans, agriculteur ; 1F, 69 ans, a travaillé dans une filiale du Centre National d'Études Spatiales à Singapour, puis à Toulouse, chargée des relations internationales, et ensuite à l'Office de tourisme de Boussac)
- Dun Le Palestel : association « *Entente Cordiale* », 3 entretiens (1F, 66 ans, infirmière psychiatrique ; 1H, 71 ans, gérant d'une société agroalimentaire ; 1F, 65 ans, enseignante STAV, Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant et habilitation pour enseigner l'anglais en section européenne)
- Felletin : club MGEN, 2 entretiens (1F, 75 ans, institutrice ; 1F, 71 ans, fonctionnaire territoriale)
- Guéret : club MGEN, 5 entretiens (1H, 65 ans, directeur d'école 1er degré ; 1F, 74 ans ½, institutrice ; 1F, 77 ans, institutrice en classe de perfectionnement ; 1F, 66 ans, cadre infirmier, 1F, 75 ans, institutrice)
- La Souterraine : à *l'English Library*, 1 entretien (1H, 64 ans, professeur de mathématiques)
- Saint Médard la Rochette : groupe de personnes se réunissant sans statut, 1 entretien (1F, 73 ans, enseignante à l'université en arts plastiques et cinéma)

Les entretiens téléphoniques ont eu lieu entre le 14 janvier et le 26 mai 2022 et se sont déroulés dans de bonnes conditions.

La transcription des enregistrements a été réalisée. La transformation en texte écrit des données recueillies oralement a été faite au fur et à mesure, après chaque entretien, à chaud.

Chaque transcription est consultable dans une annexe spécifique, dans un dossier indépendant intitulé « *Les personnes retraitées* ».

Il s'agit maintenant de relire chacune de ces transcriptions, de les analyser et de prendre du recul afin de se concentrer sur l'essentiel des propos. L'ensemble des matériaux sera ainsi exploité. Il faudra ensuite mettre de l'ordre dans toutes ces informations.

Le dépouillement des entretiens « *ouverts* » est toujours délicat. Il nécessite un repérage, un tri, un classement. Des points particuliers et qui seront « *parlants* », seront sélectionnés. Il seront ensuite analysés afin d'essayer de confirmer notre hypothèse de départ : le désir d'apprendre à l'heure de la retraite, les raisons de l'apprentissage de la langue anglaise, ainsi que les ressentis de ces personnes face à cet apprentissage.

Les entretiens ont été recueillis dans leur totalité mais seules les données pertinentes - donc exploitables - seront retenues pour notre analyse à partir de phrases prononcées par les informateurs qui sont des données à l'état brut. Chaque cas étant particulier, chaque histoire de vie langagière aura une structure propre et fera ressortir les apprentissages et/ou l'utilisation de la langue anglaise tout au long de la vie des individus. Des extraits « *parlants* », des fragments de discours, seront sélectionnés et tirés des entretiens afin d'illustrer au mieux notre recherche.

Il nous faut extraire de ces entretiens ce qui est essentiel pour notre recherche.

Il nous faut, selon l'expression de Rabelais au XVI^{ème} siècle, en extraire « *la substantifique moëlle* », ce qui est important, éclairant : une substance caractérisée par ses propriétés.

*Cette expression a été rendue célèbre par Rabelais dans le prologue de Gargantua, en 1534, où il décrivait ainsi ce que doit être la lecture non passive : « C'est pourquoi (il) faut ouvrir le livre et soigneusement peser ce que y est déduit (...) puis, par curieuse leçon et méditation fréquente, rompre l'os et sucer la substantifique moelle. »*³⁰

La moëlle est une substance molle se trouvant au cœur des os. L'os de bœuf est utilisé dans le pot au feu pour lui donner du goût grâce à sa moëlle. C'est un ingrédient indispensable pour ce plat particulier. Rabelais conseillait ainsi d'aller chercher au cœur des ouvrages, au plus profond des textes, des récits, des discours, des pensées, ce qu'il y a de plus important, de principal, d'essentiel, de faire ressortir ce qui est en dessous -parfois caché-, de mettre en évidence ce qui n'est pas visible, pas apparent au premier abord, mais qui donne du corps au texte et nourrira l'esprit. La substance serait, ici, ce qui constitue le discours, la partie centrale.

Il s'agit de dégager les points essentiels précédemment définis dans le guide d'entretien, à savoir l'apprentissage formel, non formel et/ou informel de la langue anglaise, le vécu et le ressenti de ces personnes tout au long de leur parcours langagier, jusqu'à la retraite, partie principalement concernée : retraite et pratique d'une langue étrangère.

Ces points essentiels serviront à bâtir l'analyse. Ils se retrouvent dans les entretiens et seront extraits de chacun d'eux au fur et à mesure de notre avancée dans la lecture des propos transcrits. Ils peuvent se trouver à des moments différents dans le discours. Ils peuvent être abordés une seule fois au cours de l'interview avec une importance variable suivant les personnes ou revenir de façon plus ou moins récurrente tout au long du parcours. Ils seront repérés et successivement sélectionnés pour être ensuite classés dans les rubriques correspondantes dans la grille d'analyse ci-après.

Grille d'analyse : Numéro de l'entretien (Entretien N° E1, E2, E3...)

Entretien réalisé auprès d'une personne faisant partie du club ou de l'association de :

Sexe :

Âge :

Âge de la retraite :

³⁰ <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/la+substantifique+moelle> [consulté le 11/02/2022]

Profession :

Apprentissage de l'anglais jusqu'à la retraite :

1 ^{er} contact avec la langue	
Apprentissage formel en milieu scolaire et ressenti	
Apprentissage en dehors du milieu scolaire (apprentissage non formel et/ou informel)	

Apprentissage de l'anglais au moment de la retraite:

Apprentissage non formel au sein d'un club ou d'une association :

Apprentissage et retraite, apprentissage depuis combien d'années	
Motif(s) de l'apprentissage	
Choix de l'atelier d'anglais	
Distance par rapport au domicile	
Le ressenti de cet apprentissage	

Apprentissage informel :

Apprentissage personnel : sous quelle(s) forme(s) : le matériel et les moyens utilisés	
La fréquence, la régularité	
Autres formes d'apprentissage : fortuit, occasionnel, intentionnel, recherché...	
Le ou les buts de cet apprentissage	
Le ressenti à l'heure de la retraite	
Apprentissage et covid	

Ce travail se fera en deux temps :

- un premier temps consistera à découper les énoncés pour repérer, classer et regrouper des points forts qui sont « visibles », évidents, dans les données, et qui se retrouvent de façon récurrente, c'est-à-dire qui sont apparents, qui reviennent systématiquement au cours des conversations avec les retraités étudiant l'anglais. La référence au guide d'entretien précédemment établi sera nécessaire et aidera à repérer ce qui est essentiel. D'autres

remarques, des points particuliers, singuliers, parfois inattendus, pourront également être relevés, suivant leur pertinence et leur apport significatif pour notre recherche.

- un deuxième temps sera consacré à l'analyse de tous ces apprentissages et à leur rapprochement avec notre problématique de recherche.

A la différence du guide d'entretien qui est un outil d'exploration (visant la production de données), la grille d'analyse est un outil explicatif (visant la production de résultats). [...] Une fois les thèmes et items identifiés, une fois la grille construite, il s'agit alors de découper les énoncés correspondants et de les classer dans les rubriques ad hoc. Ces données sont des unités de signification complexe et de longueur variable (membres de phrases, phrases, paraphrases...) ³¹.

Il s'est agi ici, en relisant la transcription des données recueillies, de classer les informations qui font l'objet d'analyse et d'interprétation, suivant les divers thèmes abordés et leur étendue. Ces thèmes établis dans la grille d'entretien sont en filigrane dans les interviews.

Si différents matériaux se répondent entre eux, il est pertinent de les comparer, de dégager des connexions et une problématique.

Les thèmes retenus qui se dégagent principalement des entretiens réalisés peuvent se définir en plusieurs catégories. Les points les plus importants se rapportent aux apprentissages, formels, non formels et informels tout au long de la vie langagière des individus enquêtés, jusqu'à la période actuelle et « l'apprendre » à l'heure de la retraite.

Relever la récurrence de divers thèmes et la profondeur accordée à chacun.

En utilisant les discours ou des parties de discours, des fragments de discours des interviewés eux-mêmes, les thèmes précédemment définis ont été illustrés de façon plus éclairée.

L'analyse thématique est transversale, c'est-à-dire qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetée sur les contenus. [...] On tient compte de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme donnés, segmentables et comparables ³².

Des citations, des extraits d'entretiens sont venus éclairer les différents thèmes. Le choix des extraits servant d'étayage est fondamental.

La citation peut, lorsqu'elle vient en illustration des analyses de l'auteur, étayer ses interprétations. [...] Elle donne à lire le matériau de base et sa transformation en analyse³³.

IV.3.2. L'analyse des données :

Pour chaque personne interviewée, la grille d'analyse, précédemment définie, a été utilisée et remplie avec des extraits de discours. Cet outil a permis, entretien par entretien, de traiter à fond le sujet, de structurer la recherche.

³¹ Alain Blanchet, Anne Gotman, *op. cit.*, p. 97

³² Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p 229

³³ Alain Blanchet, Anne Gotman, *op. cit.*, p. 111-112

Tous les entretiens et toutes les grilles d'analyse font l'objet d'un dossier consultable en annexe.

Une analyse de contenu n'a de sens que si elle est orientée vers un but précis et vers une réflexion approfondie à partir de la production des données d'enquête.

En résumé, et pour une analyse de contenu plus explicite, à l'heure de la retraite, reprenons, pour chaque personne interviewée, les six questions précédemment posées avec la méthode « **Qui fait Quoi, Où, Quand, Comment et Pourquoi ?** » (QQOQCP), en y ajoutant le ressenti de cet apprentissage pour chaque personne retraitée.

Entretien 1 : **E1, Mr L.**

Qui apprend ?	1H de 65 ans, Directeur d'école 1 ^{er} degré, retraité depuis l'âge de 57 ans	
Quoi ?	Mr L. apprend la langue anglaise de façon non formelle en participant à un atelier en club, et de façon informelle par un travail personnel et des conversations occasionnelles avec des Anglais ou en voyage	
Où ?	Au club MGEN de Guéret à 25 km de son domicile, depuis l'âge de 57 ans. <i>Ça fait 8 ans déjà.</i>	À domicile, et en toutes occasions de conversations avec des Anglais
Quand ?	<p>Au club :</p> <p>Le mardi matin de 11h à 12h, hors vacances scolaires, dans une salle louée par la MGEN (avec Sarah, animatrice anglophone)</p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-pas de régularité pour l'apprentissage personnel, des moments :</p> <p><i>Quand je suis dans la voiture, que j'écoute la radio, ou des fois le soir quand je cherche des trucs sur l'ordinateur, en même temps j'écoute des chansons.</i></p> <p>-des occasions, des rencontres, par des conversations avec des Anglais rencontrés, (importante population anglaise sur la commune, vie associative), recherche de contacts, parle anglais au cours de voyages :</p> <p><i>Quand je rencontre des Anglais ; quand on va en voyage. Je cherche à parler anglais avec les Anglais que je rencontre. Y a beaucoup d'Anglais sur la commune, dans la vie associative communale. J'essaie de parler anglais avec eux. [...] Quand on va en voyage eh bien voilà on se sert de la langue. On peut se faire comprendre.</i></p>
Comment ?	<p>Au club :</p> <p>-Par des conversations libres à partir de textes, de documents, de sujets d'actualité divers, de thèmes variés proposés par l'animatrice ou les participants</p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-lecture de journaux, films :</p> <p><i>Je lis des articles de journaux comme ça, mais je lis pas des ouvrages. J'ai essayé aussi des fois les films sous-titrés, mais là c'est plus compliqué</i></p>

	<p>eux-mêmes. Par des lectures d'articles de journaux, traduits et commentés en commun.</p> <p><i>On a eu quand même un niveau, grammaire, conjugaison, scolairement on a eu quand même des années où on a remis ça à niveau.</i></p> <p>-Par des rencontres conviviales au cours de repas, de pique niques, pris avec l'ensemble des participants aux ateliers d'anglais.</p>	<p><i>parce que je cache le sous-titre et là je peux pas vérifier et c'est plus compliqué. [...] La lecture (d'ouvrages) je ne m'y suis pas mis. Je ne sais pas pourquoi.</i></p> <p>-écoute de chansons en anglais et essai de compréhension et de traduction :</p> <p><i>Je me suis mis à écouter des chansons des Beatles, des chansons que j'écoutais quand j'étais jeune. J'aimais mais sans forcément comprendre ce que j'écoutais et maintenant j'essaie de les écouter, de comprendre et de les traduire en même temps.</i></p> <p>-en période de covid : davantage d'écoutes de chansons anglaises ; de temps en temps, écoute de conversations à la télé, films en anglais ; pas de progrès, pas de régression, stagnation :</p> <p><i>C'est là que j'ai le plus écouté de chansons. J'ai essayé de plus me concentrer sur des films en anglais. Et des fois à la télé, des gens qui parlent anglais, j'essaie de comprendre ce qu'ils disent. J'essaie de ne pas écouter la traduction instantanée. Il faut faire des choix difficiles. Mais, je pense que j'ai pas progressé, pendant ces deux années-là, j'ai pas rien fait non plus. Mais, j'ai pas spécialement travaillé non plus.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-retraite = nouvelle vie, troisième vie (activités intellectuelles qui plaisent), maintenir un niveau intellectuel (rapport au temps qui passe) :</p> <p><i>Je m'étais toujours dit que la retraite je ne la vivrais pas comme mes parents ont pu la vivre, c'est-à-dire la retraite eh bien, ils considéraient que c'était le repos, point final. Ils ne faisaient plus rien et puis voilà. Mais pour moi, la retraite c'était une nouvelle vie qui commençait pour faire des activités qui me plaisaient. [...] Pour moi la retraite c'était pas l'inactivité, c'était au contraire une nouvelle vie, une troisième vie. [...] Et puis aussi comme objectif // hé ben on est dans une période où, / on ne peut pas dire qu'on court après le temps, mais ça commence quand même et qu'au niveau physique et au niveau intellectuel eh bien, on a intérêt à avoir des activités qui vous maintiennent à niveau.</i></p> <p>-besoin à satisfaire pour se rattraper par rapport au passé, se cultiver, pouvoir dialoguer avec des Anglais, et anglais nécessaire car langue internationale (utilité) :</p> <p><i>Une de mes activités c'était de vouloir reprendre l'anglais de façon à pouvoir l'apprendre correctement, le parler, pouvoir dialoguer avec les Anglais qui sont là, et puis aussi la satisfaction intellectuelle de me cultiver. [...] Ce qui ne m'a pas aidé, on va dire, dans mon parcours non plus, pour que je m'y remette, c'est que ma femme qui était de Strasbourg était trilingue. [...] Quand on avait besoin que quelqu'un parle en anglais et bien c'était elle qui le faisait, ou allemand. [...] Je me suis toujours dit que quand je serai à la retraite, là, je m'y remettrai plus sérieusement pour pouvoir dialoguer correctement en anglais. [...] L'anglais est quand même une langue internationale aujourd'hui et si on ne la possède pas c'est quand même un peu compliqué.</i></p> <p>-besoin de socialisation (rencontrer des personnes connues), jour et lieu qui conviennent pour régularité dans l'apprentissage au club :</p>	

	<p><i>Pour retrouver des gens que je connaissais. [...] Le jour me convenait mieux. Je peux être plus régulier.</i></p> <p>-pour le bien vieillir, activités intellectuelles nécessaires :</p> <p><i>C'est surtout pour vieillir sereinement et avoir des activités physiques et intellectuelles. En profiter le plus longtemps possible, la nécessité de communication avec le voisinage, la volonté de maintenir une activité intellectuelle et la satisfaction aussi.</i></p> <p>-conversations, satisfaction par rapport au passé (car épouse trilingue = pas de nécessité de parler anglais dans le passé):</p> <p><i>Aller au-delà de ce que j'avais été au collège, / d'autant plus que, dès que j'ai été marié, quand on parlait en voyage, c'était ma femme qui parlait anglais.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-satisfaction, remise à niveau au club (grammaire, conjugaison, tournures de phrases), progrès, amélioration, meilleure compréhension au cours des conversations avec des Anglais, presque plus de problème de compréhension en lecture de textes anglais, amélioration en anglais depuis 2-3 ans, meilleure compréhension à la lecture d'articles, un niveau supérieur ressenti :</p> <p><i>Mais avec Sarah, la conversation à bâton rompu, c'était bref. Ça va mieux. [...] On peut dire qu'on a quand même progressé en anglais depuis qu'on est avec Sarah. Y a pas de soucis de ce côté-là. Je comprends mieux une personne qui parle en anglais. Je me rends compte que, quand j'écoute une chanson anglaise à la radio, il y a des morceaux de phrases que je comprends maintenant. [...] Mais, au niveau lecture, par contre, là je vois, quand on lit des articles au club, là j'ai pratiquement plus trop de problème de compréhension. Ça s'est beaucoup amélioré depuis 2-3 ans. Je pense qu'on a quand même un niveau supérieur maintenant.</i></p> <p>-des progrès sont encore à faire au niveau du vocabulaire pour plus de fluidité (difficulté à trouver les mots, gêne) nécessité de parler davantage avec des Anglais :</p> <p><i>Mais, ce qui me manquait le plus, et je pense que ce qui me manque encore c'est, heu, comment dire, la mobilisation du vocabulaire. C'est pas que j'ai pas de vocabulaire mais c'est que, au moment où je parle, le vocabulaire vient pas tout seul. On a acquis les tournures de phrases, on a acquis la conjugaison. Mais pour le vocabulaire, je n'arrive pas à mobiliser les mots comme je voudrais les mobiliser. Je les ai pas. Je les cherche mais, mais je les ai pas. Ils ne viennent pas directement. Je trouve pas toujours forcément tous les mots qu'il faut et c'est ça qui me gêne le plus. J'essaie d'utiliser du vocabulaire tout simple, mais bon. [...] Je pense que j'aurai besoin de plus encore parler anglais, de plus dialoguer avec les Anglais.</i></p> <p>-satisfaction : éducation de l'oreille et meilleure compréhension d'une autre langue oubliée (l'allemand) :</p> <p><i>Je me suis rendu compte que l'oreille s'éduque et maintenant j'arrive mieux à comprendre l'allemand. J'avais complètement oublié et ça revient.</i></p> <p>-ressenti (période de covid) regrets de ne pas avoir pu suivre les cours pendant la pandémie :</p> <p><i>C'est vrai que si on avait continué avec Sarah on aurait un niveau nettement supérieur.</i></p> <p>-désir d'apprendre à la retraite :</p> <p><i>La volonté de maintenir une activité intellectuelle et la satisfaction aussi.</i></p>

Entretien 2 : **E2, Mme D.**

Qui apprend ?	1F de 69 ans, a travaillé dans une filiale du Centre National d'Études Spatiales à Singapour, puis à Toulouse, chargée des relations internationales, et ensuite à l'Office de tourisme de Boussac, retraitée depuis l'âge de 62 ans	
Quoi ?	Mme D. se perfectionne en anglais par un apprentissage non formel en participant à un atelier dans le cadre d'une association, et par un apprentissage informel au moyen d'un travail personnel, plus aide aux Britanniques, comme intermédiaire	
Où ?	<p>À l'association de Boussac « <i>café franglais</i> » : au club (à proximité de son domicile), depuis sa création, en 2010, un peu avant l'âge de la retraite de Mme D. Elle est donc au club depuis 11 ans. Âge d'arrivée au club : 58 ans. Mme D. a aidé à la création du « <i>café franglais</i> » à la Maison des Associations de Boussac, Quartier Pasteur. <i>Avant que je prenne ma retraite, quelques années avant, on avait monté une association, au départ, avec des Britanniques, pour l'intégration des populations anglaises avec des Français, et des Français avec les Anglais. Donc, on donnait des renseignements et ensuite on a créé un « café franglais » où les Français peuvent parler anglais et les Anglais peuvent parler français.</i></p>	<p>À son domicile et aide aux Anglais, plus participation à la vie associative (traductions pour 2 associations)</p>
Quand ?	<p>À l'association :</p> <p>Au « <i>café franglais</i> », tous les mercredis de 18H30 à 20H.</p>	<p>En dehors de l'association:</p> <ul style="list-style-type: none"> -utilise toujours beaucoup la langue anglaise -régularité dans la pratique de la langue, par nécessité pour aider les Anglais : <p><i>Déjà, par jour, j'ai au moins 2 personnes qui me posent des questions. Maintenant j'essaie d'aider toute la colonie britannique : pour des prises de rendez-vous, pour les tests, pour la vaccination, tous les problèmes. Je les ai beaucoup aidés depuis l'histoire du Brexit, pour les permis de séjour. [...] Ce qui me prend aussi pas mal de temps c'est l'aide que je fournis (traduction pour des réparations, par exemple...)</i></p>
Comment ?	À l'association :	En dehors de l'association:

	<p>Ce sont des conversations libres, informelles, entre Français et Anglais, par petits groupes de 6 personnes (<i>on essaie de faire des tables équilibrées, pas les mêmes personnes à la même table à chaque fois : par exemple, 3 Français, 3 Anglais ou 2 Français, 4 Anglais</i>). Ce sont des conversations sans niveau d'anglais précis, où chacun peut s'exprimer suivant ses aspirations, sans thème défini au préalable, sans ordre du jour: <i>y en a qui amène des idées, c'est-à-dire on peut faire un jeu avec des mots. On prend un mot français et le suivant doit rajouter un mot pour faire une phrase, ce genre de truc. Ou alors, on prend un article de journal et on en parle et on essaie d'expliquer...</i></p>	<p>-à la retraite, participation active au « <i>café français</i> » et aux animations diverses avec les résidents de langues étrangères (qui sont arrivés depuis une quinzaine d'années), pour parler anglais :</p> <p><i>On organise tous ensemble des soirées, genre rock, Fish and chips, pour pouvoir parler un minimum avec des gens qui viennent s'installer chez nous. On avait organisé une expo de photos, il faut l'envoyer aux journaux mais aussi informer tous les gens, donc il faut le faire dans les 2 langues. Les affiches on essaie de faire plus ou moins dans les 2 langues. Donc, ça prend quand même pas mal de temps. Le fait de parler, d'écrire et de se faire corriger.</i></p> <p>-animations en anglais dans une autre association « <i>Les amis du château de Boussac</i> », rencontres avec des Anglais :</p> <p><i>Quand on fait des concerts ou des conférences, ça me permet d'informer les gens en anglais. Et quand je fais un texte, je le fais quand même corrigé par des Britanniques, disons que ça permet d'échanger. C'est pas mal.</i></p> <p>-un peu de lecture, des films sous titrés, la télé, les chansons anglaises :</p> <p><i>Je lis des trucs, enfin faciles, hein. Je lis des policiers. J'arrive à lire des policiers en anglais. De temps en temps, j'achète «<i>Courrier International</i> », y a quelques articles en anglais. De temps en temps, tous les 4-5 mois, un film en anglais sous-titré en français (au cinéma de Boussac). Ça c'est pas mal. Mais, quand vous avez une traduction sous les yeux, on peut pas s'empêcher de la regarder, honnêtement. Ça va vite quand même, et puis ça dépend aussi de l'accent des gens. [...] J'essaye, à la télé, de temps en temps, de regarder des infos. Et puis j'écoute beaucoup de chansons anglaises.</i></p> <p>-discussions informelles récréatives avec des Anglais, voisinage, rencontres conviviales :</p> <p><i>Comme j'ai beaucoup de copains Anglais eh bien on fait des petits apéros. Quand j'invite des gens, je mélange toujours des Français et des Britanniques. Les Britanniques ils ont un bon sens de l'humour.</i></p>
--	---	--

<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pas d'apprentissage particulier car anglais jugé « correct » mais contact avec la langue nécessaire car l'anglais est une langue parlée qui évolue :</p> <p><i>La langue, finalement - entre moi ce que j'ai appris quand j'étais à l'école - la langue, elle a évolué. Il y a des choses qu'on dit plus, qui font un peu trop classique ou, comme ils disent les Anglais, posh, un petit peu snobinard, et puis il y a l'anglais parlé de tous les jours. Donc, le fait de rencontrer régulièrement des Britanniques, permet, à la limite, de mettre à jour ses connaissances, même quand vous parlez un anglais relativement correct.</i></p> <p>-aide à faire travailler sa mémoire, permet de rencontrer des gens d'une autre culture :</p> <p><i>Je trouve que quel que soit le niveau, d'ailleurs, que l'on a, en avançant en âge, je trouve que le fait de parler une autre langue, alors là, en l'occurrence l'anglais, ça aide à faire travailler sa mémoire, ses méninges, parce qu'y a quand même des choses qui s'oublent. [...] Alors c'est aussi un bon exercice, je peux dire, humain, c'est-à-dire ça permet de rencontrer des gens.[...] Si on fait pas un minimum de grammaire, on y arrivera jamais, il faut apprendre un minimum, le fait de parler de temps en temps, ça suffit quand même pas si on veut pouvoir s'en sortir correctement et je trouve que c'est un bon exercice aussi intellectuel. Ça permet de faire fonctionner ses méninges, faire travailler la mémoire pour ne pas oublier.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-n'est pas gênée par l'avancée en âge dans sa pratique de la langue :</p> <p><i>J'ai pas trop l'impression d'avancer en âge, sauf quand je me regarde dans la glace (rire)</i></p> <p>-souligne les difficultés avec le téléphone, les accents et les nationalités :</p> <p><i>Le problème, ce qui est le plus compliqué, à mon avis, c'est le téléphone. Je trouve que les Britanniques, d'abord, c'est pas si facile que ça à comprendre. Je trouve que c'est même plus facile à comprendre, par exemple, les Américains. Parce que les Américains, une fois qu'on est habitué à leur langage la tournure des phrases me paraît moins compliquée. Mais ça c'est mon ressenti. [...] Les Français qui essaient de parler anglais au téléphone c'est « cata », et si vous êtes pas très bon en anglais, recevoir un coup de fil en anglais, c'est quand même compliqué et puis, y a des gens qui ont des accents, par exemple j'ai des amis du côté de Manchester je trouve que leur accent est fort. C'est plus compliqué avec des Écossais. Certaines régions en Angleterre c'est plus compliqué à comprendre.</i></p> <p>-souligne les difficultés en lecture et en compréhension orale (chansons) :</p> <p><i>Lire c'est compliqué. Tout lire en anglais, c'est pas si évident que ça, mais, oui, j'essaye. Et puis j'écoute beaucoup de chansons anglaises, je comprends rien là, par contre. Il faut que je les mette plusieurs fois pour comprendre. Voilà ! Mais, bon je me dis que ça fait pas de mal de toute façon.</i></p> <p>-désir d'apprendre à la retraite :</p> <p><i>J'écris ou je parle anglais tous les jours. [...] Moi j'ai demandé aux Anglais, quand on parle, de me corriger quand je prononce pas un mot correctement, ça m'aide quand même à évoluer. Ou au moins à garder mon niveau, on va dire.</i></p>

Remarque complémentaire :

« *Courrier International* » : Fondé en 1990, le journal d'actualité aborde aussi bien la politique que les sujets culturels et sociétaux. Cet hebdomadaire français d'information, tiré à plus de 150 000 exemplaires, paraît chaque semaine, le jeudi, en kiosque et dans les bureaux de tabac. Il est constitué principalement de traductions d'articles publiés dans la presse étrangère et suit l'actualité française et étrangère.

Entretien 3 : **E3, Mme H.**

Qui apprend ?	1F de 73 ans, dentiste retraitée depuis l'âge de 60 ans. Mme H. a pris sa retraite à 60 ans pour être dentiste en humanitaire. Elle a toujours actuellement des missions en tant que dentiste à Madagascar et en Inde.	
Quoi ?	Mme H. apprend la langue anglaise de façon non formelle dans le cadre d'une association et de façon informelle à son domicile, auprès d'amis Anglais et à l'étranger.	
Où ?	À l'association (ARFB) Association Rencontres Franco-Britanniques de Bourgneuf : Mme H. participe aux ateliers d'anglais depuis la création de l'Association en 2012, à 4km de son domicile.	À son domicile, avec des amis, et au cours de son travail en tant que dentiste en humanitaire.
Quand ?	À l'association : pendant 1h30, tous les 15 jours, le mercredi de 18h à 19h30 <i>Il y a une association qui s'est créée. Ils ont proposé des cours d'anglais pour les Français, donc je me suis inscrite. Je vais régulièrement aux cours, une fois tous les 15 jours aux cours d'anglais, à Bourgneuf, pendant une heure trente. Ces cours sont pratiqués par des Anglais bénévoles qui vivent en Creuse.</i>	En dehors de l'association : -pas de régularité, des occasions, des rencontres : <i>Si j'ai des Anglais que je vais rencontrer dans la rue, on va parler anglais pendant 10 minutes, un quart d'heure. J'ai toujours un contact avec la langue, en fait. J'ai pas mal d'amis Anglais. J'ai ce contact avec eux, voilà. Si j'avais que les cours, non, ça suffirait pas. Mais, là ça me permet de continuer l'anglais. Je profite de la présence des Anglais, donc c'est pas mal aussi. Pour moi, c'est mieux que rien. C'est mieux que rien. [...] Pour moi, le plus important, c'est parler avec des Anglais, c'est rencontrer des Anglais régulièrement et parler avec eux.</i> -utilise l'anglais pour son travail en humanitaire: <i>Quand je suis immergée dans le pays, je le parle plus facilement, je le pratique plus facilement.</i>
Comment ?	À l'association :	En dehors de l'association :

	<p>-par des conversations autour d'un thème et/ou d'un texte. Une personne anglaise volontaire anime les conversations et rectifie, autant que faire se peut, les prononciations, les fautes.. Il s'agit de s'exprimer, de parler, sur, par exemple, un sujet prévu d'une semaine sur l'autre, sur un texte étudié en commun le jour même ou sur tout autre sujet en rapport ou non avec l'actualité.</p> <p>-échanges, sorties, voyages, divertissements : <i>il y a des échanges culturels très, très intéressants, voilà. On a des pique-niques ensemble, on a des rallyes ensemble. On a des voyages, des petites sorties ensemble. Je suis quand même allée 3 fois en Angleterre grâce à l'Association Franco-Britannique. On a passé 8 jours en Angleterre. C'était, c'était extra. C'était bien.</i></p>	<p>-films, lectures : <i>Je regarde des fois des films américains, ça m'arrive. Ça m'arrive de lire des livres en anglais.</i></p> <p>-dialogues avec des Anglais : <i>Le plus enrichissant c'est de parler, de parler avec eux. Alors, je les vois, je les contacte à l'extérieur, j'ai des amis Anglais à l'extérieur. Quand je vais marcher en randonnée, par exemple, y a des Anglais, j'essaie de pratiquer, de parler avec eux. [...] Pour moi, le plus important, c'est parler avec des Anglais, c'est rencontrer des Anglais régulièrement et parler avec eux, ou alors s'immerger dans un pays. Pour moi, c'est ça.</i></p> <p>-en période de covid : <i>Pendant le confinement j'ai vu beaucoup d'Anglais. Je les voyais au moins 2 fois par mois. On s'invitait à boire le thé et on parlait anglais. J'ai pas arrêté de parler anglais.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pour apprendre du vocabulaire, de la grammaire :</p> <p><i>Mon but, c'est de continuer ces cours parce que je vais avoir plus de vocabulaire, pour apprendre de la grammaire. Ils (les Anglais) sont là pour nous corriger.</i></p> <p>-utilité touristique :</p> <p><i>Ça me permet de partir un peu n'importe où. Je me débrouille en tant que touriste. Je suis capable de me débrouiller pour tout ce qui est orientation, repas, cinéma, comme font tous les touristes quoi. L'anglais que je parle me suffit. ça me suffit pour me débrouiller.</i></p> <p>-utilité pour le travail en humanitaire:</p> <p><i>Je vais dans des pays anglophones donc ça me permet de me maintenir, comme je ne vais dans ces pays-là qu'une fois par an, 3 semaines, si je le pratique pas je vais perdre beaucoup. Donc, c'est pour me maintenir et pour après pouvoir me débrouiller dans le pays. Parce que quand j'ai travaillé en humanitaire, j'ai travaillé avec des Tibétains. Ils parlaient tibétain mais les traducteurs ils sont traducteurs anglais, donc il faut que je parle anglais. Alors, j'ai un vocabulaire, effectivement plus médical, voilà, moi il est plus médical, mon vocabulaire. Mais, ça me permet, après, immergée dans le pays, de pouvoir me débrouiller et de pouvoir faire des missions. C'est surtout pour mes missions. À Madagascar ils parlent français, y a</i></p>	

	<p><i>aucun souci, mais c'est ça qui m'a motivée de continuer les cours d'anglais, c'est parce que je travaillais en Inde, voilà. C'est ma motivation essentielle.</i></p> <p>-la convivialité au cours des échanges :</p> <p><i>C'est aussi une belle rencontre avec des gens, donc, on passe un très bon moment. Voilà, c'est très convivial.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-satisfaction au niveau des ateliers de conversations :</p> <p><i>C'est très intéressant, enrichissant. Les cours ne sont pas inutiles parce que, justement, on rectifie tout ce qui est grammaire...</i></p> <p>-progrès en anglais grâce à la présence des Anglais :</p> <p><i>C'est quand même bien qu'on ait cette communauté en Creuse parce que je trouve que, justement, ils nous apportent beaucoup. Il y a des échanges culturels très, très intéressants, voilà. Donc, c'est bien, c'est bien parce que sinon j'aurais peut-être pas pratiqué l'anglais du tout, à part d'aller en Inde travailler. S'il n'y avait pas eu la communauté anglaise j'aurais jamais pratiqué l'anglais comme ça. Non, non, non.</i></p> <p>-satisfaction, plaisir :</p> <p><i>Je peux me débrouiller. J'arrive à suivre une conversation si l'Anglais parle doucement. Je peux tenir une conversation. Si je manque de vocabulaire, je me débrouille pour changer la phrase, pour trouver des mots adaptés à mon anglais à moi. Dans la mesure où je me débrouille, je me dépatouille et je suis capable de tenir une petite conversation, pour moi ça me suffit. [...] Si j'utilise l'anglais c'est pour mon plaisir. C'est uniquement pour mon plaisir. Dans la mesure où j'habiterai pas un pays anglophone, je n'y vivrais pas, pour moi c'est pas primordial, c'est un plaisir. [...] Je fais de l'anglais, comme je l'ai dit, pour mon plaisir, et puis c'est pas une priorité dans la mesure où j'en ai pas besoin pour vivre. J'aime bien pratiquer les langues. Je parle un peu le malgache, un peu le tibétain. J'aimerais bien aussi apprendre l'espagnol.</i></p> <p>-mais, cours pas toujours suffisants :</p> <p><i>Les cours d'anglais c'est pour le vocabulaire, pour la grammaire, mais après, je pense qu'il faut le pratiquer. Il faut parler. Il faudrait qu'on ait plus de conversations, qu'on ait un cours une fois par semaine parce que là tous les 15 jours je trouve que c'est peut-être pas suffisant. En pratiquant une fois par semaine, je pense que je me tiendrais plus à mes cours, je regarderais plus mes cours. Une fois tous les 15 jours, c'est plus une petite récréation pour moi.</i></p> <p>-des difficultés de compréhension avec les films et les lectures :</p> <p><i>Je regarde des fois des films américains, ça m'arrive mais avec des traductions et j'ai du mal, quand même à suivre, oui. J'ai du mal à suivre les films, ça c'est sûr. J'ai du mal à suivre. Par contre, ça m'arrive de lire des livres en anglais, oui, mais il me faut toujours le dictionnaire à côté pour traduire et je saisis pas tout quand même.</i></p> <p>-souligne les difficultés de compréhension dans certaines conversations et avec les accents :</p>

	<p><i>Y a des Anglais du sud de l'Angleterre, j'arrive à les comprendre parce qu'ils ont pas d'accent, mais ceux du nord, de Manchester, de Glasgow, tout ça non, ça, ça, j'ai du mal. Les Gallois, les Irlandais, ça c'est difficile. Il faut que j'ai un Anglais qui n'ait pas d'accent et puis qui se mette à mon niveau, qui parle assez doucement. Ça dépend de la personne avec qui je parle. Je pense que je ne suis pas capable de suivre une conversation rapide d'un Anglais qui va parler avec un autre. Je vais prendre quelques mots dans la phrase. Je vais comprendre le sens de la phrase mais pas tout. [...] Quand je vais en Inde, par exemple, je rencontre des fois des hommes d'affaire Américains, bon, mais c'est pas la peine, je comprendrai pas une conversation. S'ils me parlent, je la comprendrai pas. Ils ont un accent très spécial, ça je le comprends pas. Si ce sont des Anglais, je vais écouter un petit peu ce qui se dit mais je comprendrai pas tout. Suivre une conversation, je pense que j'en suis pas capable. Pas à mon niveau, non, non, non.</i></p> <p>-déploire son manque de travail personnel :</p> <p><i>Je suis honnête, je travaille pas l'anglais. Je ne pratique pas l'anglais, non. Je regarde très peu les cours. Je travaille pas suffisamment, je pense. Il faudrait le travailler, en dehors, à la maison, et le pratiquer, c'est-à-dire lire beaucoup de journaux en anglais, des livres en anglais. C'est pas ce que je fais.</i></p> <p>-désir d'apprendre :</p> <p><i>Si on pouvait avoir des cours toutes les semaines, ça nous obligerait à travailler quand même plus à la maison. Tous les 15 jours c'est trop espacé. Je pense que je le ferais mieux, en ayant un cours d'anglais toutes les semaines on s'y tiendrait beaucoup plus que 1 fois tous les 15 jours.</i></p> <p>-déploire le manque de pratique de l'anglais en période de covid, des oublis ont été notés :</p> <p><i>Avec le confinement j'ai pas pu partir en Inde, donc ça me manque énormément parce que quand je suis immergée dans le pays, eh bien je le parle plus facilement, je le pratique plus facilement. Maintenant, j'ai oublié un peu de vocabulaire, j'ai oublié un peu de grammaire, j'ai oublié pas mal de choses. [...] Mais, j'ai pas travaillé, effectivement, je reconnais que j'ai pas travaillé mon anglais personnellement. Ha, non, non, je ne l'ai pas fait. (pendant le confinement)</i></p>
--	--

Entretien 4 : **E4, Mr S.**

Qui apprend ?	1H de 68 ans, chauffeur de bus et de tram à la RATP, retraité depuis l'âge de 50 ans	
Quoi ?	Mr S. apprend la langue anglaise de façon non formelle dans le cadre d'une association et de façon informelle en famille et avec des amis.	
Où ?	À l'association (ARFB) Association Rencontres Franco-Britanniques de	À son domicile, avec des amis, à l'étranger, en famille.

	Bourganeuf, à 12 km de chez lui.	
Quand ?	<p>À l'association :</p> <p>-pendant 1h30, tous les 15 jours, à l'association depuis le début, depuis sa création en 2012.</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-mariage avec une Anglaise, en 2011 :</p> <p><i>Sarah est Anglaise, là encore j'ai été confronté aux Anglais dans le sens où on avait des amis communs Anglais. Elle a 2 frères et elle a beaucoup d'amis en Angleterre. On s'est pas mal baladés.</i></p> <p>-en Angleterre, en 2014, pendant 6 mois, de 7 à 10 jours par mois :</p> <p><i>La maman de Sarah était très malade. Sarah est allée là-bas, en Angleterre, pour accompagner sa mère, pour la soigner. Moi j'y allais tous les mois, à peu près, entre une semaine et 10 jours chaque mois, pour la retrouver. Là j'ai pu vraiment m'immerger dans la culture anglaise. Il fallait. Quand j'allais faire les courses je me rendais compte que, en fait, c'est la meilleure méthode. Quand on est vraiment immergé dans le pays, on apprend beaucoup plus vite qu'autrement, là c'est sûr. Ça se passait pas trop, trop mal. Les échanges que j'avais c'était des échanges extrêmement simples. Faire des courses, demander l'heure, commander dans un restaurant ou dans un bar... C'était assez simple. Et je me rendais compte que, si vraiment j'étais immergé pendant, je sais pas, 2-3-4 mois, j'aurais fait beaucoup plus de progrès que j'en ai fait jusqu'à présent. C'est sûr, c'est sûr, oui, oui. / Avec la famille, c'est des échanges assez courtois et simples. On n'approfondit pas, c'est un petit peu regrettable.</i></p> <p>-pas de régularité, de temps en temps : <i>un petit peu [...] comme ça</i></p>
Comment ?	<p>À l'association :</p> <p>-par des conversations autour d'un thème et/ou d'un texte. Une personne anglaise volontaire anime les conversations et rectifie, autant que faire se peut, les prononciations, les fautes.. Il s'agit de s'exprimer, de parler,</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>- sur Internet, les journaux anglais :</p> <p><i>J'ai un petit programme, je vais voir sur Duolingo, par exemple, pour étudier. Duolingo, y a toutes les langues, c'est gratuit, c'est sur Internet. C'est pas mal fait. C'est intéressant. Je regarde, sur Internet, je regarde les journaux anglais, comme le Guardian. Les articles, j'essaie de les lire en</i></p>

	<p>par exemple sur un sujet prévu d'une semaine sur l'autre, sur un texte étudié en commun le jour même ou sur tout autre sujet en rapport ou non avec l'actualité.</p>	<p><i>anglais. Quand j'ai des difficultés, eh bien je vais un peu vers la traduction. (Duolingo : site web destiné à l'apprentissage gratuit des langues). (The Guardian : journal d'information britannique)</i></p> <p>-la musique :</p> <p><i>J'aime beaucoup la musique anglaise. Y a des chansons où on comprend vraiment, oui, oui.</i></p> <p>-films en VO, sous titrés :</p> <p><i>Tout ce qui est cinéma, par exemple à la télévision, on regarde beaucoup les choses en version originale sous-titrée. Donc, ce qui fait que ça m'aide beaucoup à comprendre l'anglais, ça, ça m'aide beaucoup.</i></p> <p>-pas plus d'apprentissage pendant la période de covid, un manque ressenti :</p> <p><i>Je dirais que ça a été un peu handicapant, oui. Le fait d'être un peu éloigné, et tout ça.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-apprécie le contact et les échanges avec les Anglais :</p> <p><i>J'aime beaucoup les conversations avec eux et souvent on part sur un thème et ça part un petit peu n'importe où mais au moins y a l'échange. C'est très, très intéressant. J'aime beaucoup le contact avec nos amis Anglais. Je les adore. Je suis très anglophile, j'aime beaucoup, j'aime beaucoup. Au niveau des échanges, c'est des gens qui aiment beaucoup faire la fête, qui aiment bien manger, qui aiment bien boire, qui aiment bien la musique, toutes ces chose-là. On partage ça. Ici, à Châtelus, on a des amis extras pour ça.</i></p> <p>-épouse Anglaise, intérêt pour la culture anglaise, amis Anglais, le cinéma, les séries, la musique... : <i>j'aime beaucoup ça.</i></p>	
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-quelques difficultés de compréhension :</p> <p><i>Y a des chansons que je comprends qui sont pas vraiment chantées par des Anglais. Je comprends mieux l'anglais international que l'anglais d'Angleterre. Par exemple, si un Indien parle anglais, je le comprends beaucoup mieux qu'un Anglais où qu'un Écossais, parce que les Écossais c'est terrible (rire). Oui, oui, leur accent (rire). J'ai l'impression que pour les Anglais, l'anglais c'est culturel, c'est quelque chose qu'ils arrivent à pratiquer avec beaucoup de rapidité. Je pense que quelqu'un qui a appris l'anglais il le maîtrise beaucoup moins bien que quelqu'un dont c'est la langue maternelle. Il l'articule. Il le pratique un peu plus clairement, vous voyez, parce qu'il cherche. Il cherche un peu ses mots, donc ça ralentit un peu l'élocution et donc ça le rend plus compréhensible, à mon avis.</i></p> <p>-aide précieuse de son épouse Anglaise :</p> <p><i>Des fois, quand elle voit que je bute un peu, elle traduit, ou elle m'aide, voilà. Oui, oui.</i></p>	

-satisfaction par rapport à la compréhension des films en VO, avec cependant quelques petites difficultés :

Je me rends compte, avec le cinéma et avec les séries que, à un moment j'ai oublié si je l'ai vu en anglais ou en français. Je capte tellement bien, le sous-titre c'est un support mais je comprends très, très bien, tout ce qui se passe, simplement à l'entendre. Mais, il y a certains mots, certaines subtilités, par exemple, vous voyez, en anglais entre la négation et l'affirmation, c'est très, très proche. C'est subtil : « I did, I didn't » c'est très proche et si on ne fait pas très, très attention, comme souvent dans les films ça parle assez vite, des fois je saisis pas. Mais, c'est bien, j'ai le sous-titre en support.

-des difficultés à l'oral dans des conversations plus « pointues » et quelques problèmes en lecture :

Par contre, j'ai beaucoup de mal à le parler. Je le comprends mieux que je ne le parle. Mais, je m'en sors quand même un peu mais, bon, dans une conversation, par exemple où ça va être un petit peu plus pointu au niveau des explications, si ça rentre un peu dans le détail je vais, je vais être un peu perdu. Pour les choses extrêmement simples, le temps qu'il fait, est-ce que c'est bon ? est-ce que ça va ? Ça, ça va, mais quand la discussion est un peu plus profonde, j'ai, j'ai plus de mal. Les Anglais ont tendance à raccourcir beaucoup les choses. Ils font des choses contractées, là, là, je m'y perds un peu. Quand ils contractent les mots dans les phrases, c'est un peu difficile. / Mais, en ce qui concerne vraiment des livres en anglais, non. J'ai essayé un peu mais, je décroche au bout d'une dizaine de pages (rire). J'ai un peu de mal.

-vieillesse ; problèmes de mémorisation :

Plus j'avance en âge, plus j'ai des difficultés pour mémoriser. Oui, je sens que ma mémoire elle est, / J'ai jamais été quelqu'un qui avait une très, très bonne mémoire, mais, ça s'arrange pas, non, ça s'arrange pas tellement (rire). Mais, bon, malgré tout, en étant immergé dedans, je garde quand même l'essentiel, hein, c'est sûr, oui, oui.

-désir d'apprendre à la retraite :

Je continue à m'y intéresser, je continue à l'étudier. Quand il y a un mot que je comprends pas, je le cherche. Je sens que j'arriverai jamais à être parfait dans ce truc-là. Je m'améliore. J'apprends. Mais, je suis toujours dans le truc. Je lâche pas l'affaire. Je pense que, oui, au moins je garde ce que j'ai et j'essaie de progresser. Oui, oui, y a toujours des choses que j'apprends et que je garde. Oui, oui, c'est sûr.

-pas plus d'apprentissage pendant la période de covid, un manque ressenti :

Pas plus qu'avant, non, non, pas plus qu'avant. Même, je dirais que ça a été un peu handicapant par rapport à ça, oui. Le fait d'être un peu éloigné, et tout ça.

Entretien 5 : E5, Mr G.

<p>Qui apprend ?</p>	<p>1H de 60 ans, agriculteur, en pré-retraite suite à un accident du travail (sera à la retraite à 62 ans)</p>	
<p>Quoi ?</p>	<p>Mr G. apprend la langue anglaise de façon non formelle dans le cadre d'une association et de façon informelle avec des amis Anglais et en voyage.</p>	
<p>Où ?</p>	<p>À l'association de Boussac « <i>café français</i> », à 4 km de chez lui, depuis 3 ans :</p> <p><i>Ça fait 3 années que je suis les cours, c'est le mercredi. C'est vrai que je rate pas un mercredi.</i></p>	<p>À domicile, auprès d'amis Anglais, en voyage</p>
<p>Quand ?</p>	<p>À l'association :</p> <p>-le mercredi à la Maison des Associations de Boussac, Quartier Pasteur, de 18h30 à 20h.</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-tous les 15 jours, Mr G. achète et lit le New-York Times :</p> <p><i>Y a pas de journaux anglais, de journaux d'Angleterre, à Boussac, y en a pas, y a le New-York Times.</i></p> <p>-assez souvent chez des amis Anglais :</p> <p><i>J'ai des amis Anglais, je suis invité assez souvent, chez eux, y a pas mal d'Anglais, on est 1 ou 2 Français. Je comprends la conversation, à 60%-70% je comprends. J'ai une conversation.</i></p> <p>-au cours de voyages à l'étranger :</p> <p><i>Tout au long de ma vie, j'ai pas mal voyagé, mais, depuis que je suis en pré-retraite, là j'ai mis les bouchées double. Je suis allé en Australie, aux États-Unis. J'ai fait pas mal de voyages. L'année dernière j'ai passé 3 semaines au Maroc. Je vais voyager encore, tant que je peux. J'aimerais retourner en Australie, retourner aux États-Unis, au Canada, des pays que j'aime bien, des pays anglophones, du côté de Vancouver. J'ai l'idée de partir en Colombie britannique, à Vancouver. Une quinzaine de jours. Et San Francisco, parce que y a 3 ans j'avais adoré San Francisco.</i></p>
<p>Comment ?</p>	<p>À l'association :</p> <p>Ce sont des conversations libres, informelles, entre Français, Anglais, et autres nationalités, par petits groupes</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-les journaux anglais:</p> <p><i>J'achète les journaux en anglais. Ça, par contre ça fait lire. Y a des mots qui sont pas communs, mais je me force à lire comme ça, ça me fait du</i></p>

	<p>de 6 personnes maximum, sans niveau d'anglais précis, où chacun peut s'exprimer suivant ses aspirations, sans thème défini au préalable, sans ordre du jour.</p> <p><i>On fait des petites tables de 4-5 personnes. D'un mercredi à l'autre, on essaye de changer, on tourne. Les Français ils parlent anglais et puis les Anglais français. Mais, c'est surtout eux, parce que c'est eux qui ont des difficultés, plus que nous. Ils ont peur surtout par rapport à la santé. C'est des personnes qui sont toutes à la retraite. Ils viennent en France à la fin de leur carrière. Et donc, ils peuvent avoir des problèmes de santé. C'est pour ça qu'ils viennent aux cours, c'est pour faire des progrès en français parce que c'est important pour eux.</i></p> <p><i>Des Français, il y en a de plus en plus qui viennent à l'association. Il y a des Anglais, des Hollandais, des Sud-Africains. Il y a beaucoup de Sud-Africains sur le canton de Boussac.</i></p>	<p><i>bien. Je lis, souvent c'est le New-York Times que j'achète. J'aime bien lire, c'est important, je trouve de lire. Je comprends pas tout, par contre. Mais, j'aime bien. Voilà, mais c'est quand même prenant, je peux pas lire ça d'un trait. Mais ça me fait du bien, et puis après j'en parle.</i></p> <p>-les films en version originale :</p> <p><i>Les films qui passent au cinéma, à Boussac, en version originale. Ça j'aime bien, par contre. Ça m'a jamais dérangé, j'ai toujours aimé ça, en version originale. Y a des fois je comprends pas tout mais, une fois qu'on est dedans, une fois qu'on est dans le film, c'est comme quand on est à l'étranger, une fois qu'on est dans le pays, voilà, c'est ça, on est dans le film et voilà. On raisonne autrement et c'est plus facile aussi, je pense. Ça c'est bien. Ça j'aime bien. J'ai Netflix, y a pas mal de films qu'on peut mettre en version originale. On peut les choisir en version originale. J'en regarde assez souvent et ça ne me dérange pas, c'est agréable aussi d'avoir la voix de l'acteur qu'on aime bien. Et je pense qu'on oublie un peu le sous-titre, à un moment, parce que moi je comprends bien. J'oublie le sous-titre. Je regarde pas. Il est devant moi, mais je regarde pas. J'écoute.</i></p> <p>-les voyages à l'étranger :</p> <p><i>J'aime bien voyager. Et puis je trouve que, quand on est dans un pays anglophone, on est immergé un peu dans cette langue et je pense que voilà on raisonne, on est obligé de raisonner. C'est plus facile, c'est vrai de parler, moi je trouve, quand on est à l'étranger, qu'en France.</i></p> <p>- déplore l'arrêt des cours à cause de la covid, plus de lectures pendant cette période covid :</p> <p><i>On allait plus aux cours et c'est ça qui me manquait. J'ai lu plus, oui, des petits livres, des petits livres, n'importe quoi, des nouvelles, des choses en anglais. Oui, j'ai lu plus.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pour le contact avec des Anglais :</p> <p><i>Le contact avec les Anglais c'est important. Parce que j'ai des amis, j'ai plus d'amis Anglais que Français.</i></p> <p>-pour la convivialité, les rencontres amicales, le besoin de lien social :</p>	

	<p><i>C'est convivial. Pour moi c'est très agréable. Par contre, j'y vais eh bien voilà c'est pour le fun. C'est pour peut-être mes voyages futurs, mais bon, c'est pas un impératif. Quand on veut s'intégrer dans un pays, on est bien obligé de parler la langue. Aux cours d'anglais, je me suis fait des amis. Je pensais pas trouver des amis. J'ai 2 amis Anglais. On se comprend bien, et ça a découlé sur 2 amitiés. C'est des amis et dans la vie on en a pas beaucoup, hein. J'ai pas mal de copains Anglais, des gens sur qui je peux quand même compter. Parce qu'avant, j'avais mon métier, je sortais très peu. J'étais au travail 13 à 14h par jour, j'avais pas de vie sociale. Et j'en profite maintenant. J'avais plus trop de relations sociales, j'avais trop de travail. Ça fait du bien aussi. C'est important pour moi, ça. (Le fun : le plaisir, l'amusement, le divertissement)</i></p> <p><i>-pour se « débrouiller » en anglais au cours de voyages à l'étranger :</i></p> <p><i>C'est pour ça que j'apprends un petit peu l'anglais, pour que ça me fasse du bien, pour me débrouiller à l'étranger. J'aime bien me débrouiller. Il faut connaître l'anglais maintenant si on veut voyager. C'est la langue internationale. Y a beaucoup d'expressions anglaises dans le français.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p><i>-satisfaction au niveau de l'association : c'est ce que je recherchais, moi, à Boussac.</i></p> <p><i>-lecture d'ouvrage jugée difficile : j'ai bien des livres. Bon, mais c'est vrai que tout ça c'est pas facile.</i></p> <p><i>-compréhension satisfaisante, pas de gêne à cause de certains accents :</i></p> <p><i>Pour me débrouiller, ça va, y a pas de problème. C'est pas non plus des conversations très élaborées. C'est facile. Je parle moyennement, mais, par contre, je comprends très bien les conversations. [...] Les gens du nord de l'Angleterre ils ont un accent. Les Écossais, ils ont un accent, mais on comprend quand même. Mais, ça, ça ne m'a jamais gêné, ça va. Pour comprendre, même rire, souvent les gens ils peuvent sortir des blagues, je comprends. Je peux rire à leurs blagues.</i></p> <p><i>-estime avoir des progrès à faire avec le téléphone :</i></p> <p><i>Je parle pas tellement anglais au téléphone. Les Anglais, ils envoient des mails. On fonctionne comme ça. Je parle assez peu, avec des amis on marche par mails. On s'invite et les invitations c'est tout par mails. Je pense que parler anglais au téléphone ça me bloquerait un peu plus. Parce que je vois des moments je suis bloqué, comme pour parler des fois je comprends pas, je me bloque, parce que j'aimerais pas faire de fautes, alors, finalement, je me restreins, c'est idiot. J'ai un petit blocage, là pour parler, je vois bien. Pour parler c'est le plus dur. Mais, parler au téléphone, c'est pas ma spécialité. Je suis pas très à l'aise. Je préfère parler de vive voix, c'est comme ça, en général. Ça dépend des personnes.</i></p> <p><i>-la compréhension plus facile que la conversation :</i></p> <p><i>Dans les conversations ça va, je comprends très bien. Je suis assez doué pour ça. Mais, pour parler, oui, c'est pour m'immiscer dans une conversation, quand c'est un peu plus pointu, je les écoute, mais j'arrive pas à plonger dans leur conversation, mais, bon, on comprend le sens général. Maintenant, je comprends vraiment bien. Quand je veux aller à l'étranger, j'ai pas du tout d'appréhension. Mais, pour vraiment</i></p>

	<p><i>bien parler la langue, il faudrait, je pense, aller au moins 6 mois dans un pays et puis parler uniquement anglais, pour faire des progrès.</i></p> <p>-aime bien les langues :</p> <p><i>Quand je suis dans un pays étranger, je me sens bien. Même si on ne parle pas la langue, on écoute. Moi, j'aime bien. Même si c'est d'une manière différente. Quand je vais en Israël, ils parlent hébreux. Mais, par contre là-bas ils savent tous parler anglais. Ils parlent un anglais impeccable. Ils parlent très bien anglais, les Israéliens. Moi, j'aime bien. J'écoute les conversations, enfin, j'écoute. Je comprends pas, je connais quelques mots d'hébreu mais c'est agréable, je trouve, de s'immerger. Ils parlent une autre langue et puis moi je me sens bien.</i></p> <p>-désir d'apprendre : <i>mais, je vais continuer parce que ça me plait bien.</i></p> <p>-vieillesse mais pas de handicap:</p> <p><i>Quand on est jeune c'est plus facile, parce que maintenant à mon âge,/ voilà, je me débrouille mais, bon. Mais, je suis pas perdu. Je vais dans n'importe quel pays, je sais me débrouiller.</i></p>
--	--

Entretien 6 : **E6, Mme C.**

Qui apprend ?	1F de 72 ans, médecin retraitée depuis l'âge de 60 ans	
Quoi ?	Mme C. a suivi des cours d'anglais de façon formelle dans le cadre du Cnam à Limoges ; apprend l'anglais de façon non formelle dans le cadre d'une association et de façon informelle, à domicile, en voyage ou auprès d'amis Anglais.	
Où ?	<p>-Au Cnam à Limoges : Conservatoire national des arts et métiers : établissement d'enseignement supérieur dédié à la formation professionnelle tout au long de la vie, placé sous la tutelle du ministère chargé de l'Enseignement supérieur.</p> <p>-À l'Association Rencontres Franco-Britanniques, à Bourgneuf, (ARFB), à 17 km de chez elle. À l'ARFB depuis sa création en 2012 (Mme C. a participé à sa création).</p>	<p>À domicile, chez des amis Anglais, en voyage</p> <p>Plus un bref apprentissage par des discussions au sein d'un groupe anglo-français, (groupe constitué d'Anglais et de Français se retrouvant aux domiciles des Anglais ou des Français) :</p> <p><i>Ils (les Anglais) faisaient des interventions à domicile. Donc, au fur et à mesure, y a des gens qui se sont inscrits, qui ont proposé leur maison pour accueillir les groupes et nous étions, au début, 3 Françaises. On suivait ces interventions à domicile, et ça a duré peut-être 5-6 mois.</i></p>
Quand ?	Au Cnam :	En dehors de l'association :

	<p>- cours suivis avant la retraite et que Mme C. a continué pendant 3 ou 4 ans encore au moment de la retraite : 2 h tous les jeudis, d'octobre à juin.</p> <p><i>C'était un peu avant la retraite, c'est-à-dire peut-être 4 ans avant, je me suis inscrite au Cnam pour des cours d'anglais. C'était assez intéressant (public très varié, pas mal de public médical, des âges différents : des jeunes et des gens beaucoup plus âgés, dont une personne de 80 ans). J'ai dû y aller au moins 8 ans, oui 7-8 ans. Et puis, entre temps il y a eu la création de l'association (ARFB).</i></p> <p>À l'association :</p> <p>-le mercredi, tous les 15 jours, de 18h à 20h, hors vacances scolaires</p>	<p>-pas de régularité dans l'apprentissage individuel de la langue à domicile :</p> <p><i>Des fois je regarde BBC news. Mais, je suis pas très studieuse par rapport à ça. J'y vais un peu de temps en temps. Mais, il faut que j'ai le temps, que je sois pas branchée sur autre chose parce que je zappe beaucoup, comme vous le savez les retraités sont très occupés (rire). On veut faire un peu de sport et tout, et puis surtout à notre âge. Il faut qu'on fasse quand même un petit peu d'entretien. Et puis, la journée passe vite.</i></p> <p>-au cours de rencontres avec des Anglais :</p> <p><i>On a invité des amis Anglais. On a été invités par eux. Et la dernière fête qu'on a fait, on était quand même une trentaine de personnes et on était les 2 seuls Français avec mon mari. C'est à dire qu'on est vraiment dans un milieu anglais.</i></p> <p>-en voyage : <i>on voyage pas mal et c'est plus confortable en voyage de maîtriser l'anglais.</i></p>
<p>Comment ?</p>	<p>Au Cnam :</p> <p>-travail par thème et acquisition de vocabulaire :</p> <p><i>Mon 1^{er} prof, il préparait des thèmes hyper intéressants qui te permettaient d'acquérir du vocabulaire, par exemple sur les espèces en voie de disparition, sur la vie en Inde, sur des choses comme ça. C'était hyper intéressant. On abordait quand même des grands sujets de société.</i></p> <p>À l'association :</p> <p>-par des conversations autour d'un thème et/ou d'un texte. Une personne anglaise volontaire anime les conversations et rectifie, autant que faire se peut, les prononciations, les fautes.. Il s'agit de s'exprimer, de parler,</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-lecture de livres et journaux en anglais :</p> <p><i>Par ailleurs, j'adore lire, d'ailleurs j'ai eu des livres pour Noël. Je lis en anglais. J'arrive, alors, y a beaucoup de vocabulaire qui me manque, comme je suis pas très courageuse je cherche pas forcément sur le dictionnaire, mais j'arrive à tout à fait comprendre le sens de l'histoire. Là, actuellement, je lis un livre qui est un peu un policier. C'est marrant. J'arrive à tout à fait comprendre le sens de l'histoire.</i></p> <p>-les films, la télévision, l'ordinateur :</p> <p><i>Les films, au début j'en ai beaucoup regardé. J'avais des séries comme Down Town Abbey, etc. Chaque fois que j'allais au cinéma. Je prends un film en VO. et puis avec des sous-titrages quand je regarde sur mon écran, sur mon ordinateur. Des fois je regarde BBC news.</i></p> <p>-apprentissage au cours de conversations avec une amie :</p>

	<p>par exemple, sur un sujet prévu d'une semaine sur l'autre, sur un texte étudié en commun le jour même ou sur tout autre sujet en rapport ou non avec l'actualité.</p>	<p><i>Je randonnais souvent avec une amie Hollandaise qui parlait bien l'anglais, et qui, lors des randonnées, me parlait en anglais. [...] La pratique que j'ai actuellement c'est que je me promène, une fois par semaine, avec B. et elle arrête pas de parler anglais pendant toute la balade et ça c'est très bien. C'est toujours un peu les mêmes sujets, mais j'enregistre. Elle a un très bon accent. J'enregistre quand même du vocabulaire. Mais, c'est pas suffisant pour comprendre énormément de choses.</i></p> <p>-stagnation, manque de contacts pendant la période de covid :</p> <p><i>Depuis 2 ans, je stagne un peu. Je stagne parce que j'ai peut-être pas assez de motivation, parce qu'on avait beaucoup plus d'interactions sociales avant avec les Anglais.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-envie de faire des choses différentes à la retraite, de rencontrer d'autres personnes :</p> <p><i>Je m'étais dit, la retraite va arriver et j'ai envie de faire des choses différentes et ça serait bien si je rencontrais des Anglais. Du coup, c'est une autre culture. J'avais déjà une amie Anglaise qui vit en Écosse et je me rendais compte que, chaque fois que j'allais en Angleterre, j'étais quand même extrêmement limitée. C'est pour cette raison que je me suis inscrite au Cnam. À la retraite, je me suis dit, je vais faire autre chose, je vais rencontrer des gens différents, et puis y a des Anglais qui vivent en Limousin ça serait peut-être intéressant de les rencontrer. Ils ont fait la démarche de venir en France, ça doit être des gens intéressants. Pourquoi pas ! [...] Il y avait de plus en plus d'Anglais qui s'installaient autour de Bourgneuf.</i></p> <p>-besoin d'une activité intellectuelle à la retraite :</p> <p><i>Je pense qu'à la retraite on n'a plus l'activité intellectuelle qu'on avait avant et c'est quelque chose qui manque, donc il faut qu'on cherche une autre activité intellectuelle.</i></p> <p>-motivation :</p> <p><i>C'est vrai que c'est important, si vous voulez, d'avoir une motivation.</i></p> <p>-lien social intéressant, plaisir des rencontres :</p> <p><i>Et puis aussi, de rencontrer des gens différents, intéressants, avec qui on a beaucoup sympathisé. On continue à être de beaucoup de « parties ». On a un petit groupe d'amis, maintenant, et c'est vrai que c'est quand même super, parce que ce sont des découvertes très intéressantes. Ils sont musiciens. C'est très, très agréable.</i></p> <p>-pour une ouverture culturelle, pour le contact :</p>	

	<p><i>Ce qui m'intéresse c'est aussi d'avoir des contacts avec des gens. Mon apprentissage de l'anglais à la retraite c'est pour avoir une vie plus intéressante, c'est pour rencontrer des gens, pour une autre culture. J'aime bien avoir ce contact.</i></p> <p>-désir d'apprendre pour s'améliorer :</p> <p><i>Je vais me réinscrire au Cnam pour essayer d'améliorer, et puis pour avoir une autre ouverture. C'était sympa au niveau du groupe et de l'animation. Je crois que je vais y revenir parce que j'ai besoin d'améliorer ma grammaire. Ça m'a aidé, je pense, pour un peu les bases de la grammaire, pour me replonger. Je pense que je vais revenir au Cnam, à la rentrée. D'abord, parce que c'est sympa et puis j'ai bien vu qu'il y avait des cours en ligne, mais c'est pas marrant les cours en ligne. J'aime bien avoir ce contact. Donc, si tout va bien, je vais me réinscrire au Cnam. [...] Pour m'améliorer certes parce qu'on voyage pas mal et c'est plus confortable en voyage de maîtriser l'anglais. Là ça pose pas de problème. En voyage on se débrouille. Mais ce que j'aimerais c'est arriver à un niveau supérieur pour une communication plus intelligente.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-Mme C. a apprécié les cours au Cnam malgré un départ un peu « muet » :</p> <p><i>Au départ, comme disent les Anglais, j'étais complètement speechless. J'étais inscrite dans un cours qui n'était pas un cours pour débutants et en fait j'aurais mieux fait de commencer par un cours pour débutants (rire) et donc, j'ai été longtemps complètement muette. Mais, c'était intéressant parce qu'on reprenait les bases. [speechless : sans voix, muette]</i></p> <p>-participation à l'atelier d'anglais satisfaisante :</p> <p><i>Moi, je suis très contente de cette expérience, c'est très, très bien.</i></p> <p>-les discussions à l'ARFB ont permis à Mme C. de parler en anglais, de chasser la peur de faire des fautes :</p> <p><i>Alors, pour moi, franchement, c'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à (rire) pouvoir m'exprimer (rire) parce que j'étais comme tout le monde, c'est-à-dire que, j'avais des connaissances en anglais, je comprenais un peu ce qu'ils disaient mais, j'avais beaucoup de problèmes avec l'accent et comme j'avais peur de faire des fautes, je m'exprimais pas.</i></p> <p>-une gêne parfois par rapport à l'accent :</p> <p><i>Quand je suis avec quelqu'un qui a un accent un peu compliqué, je pense à S. avec son accent de Manchester, j'arrive pas à suivre. Au début, j'avais beaucoup de mal avec D. mais, comme on est quand même assez proches et que je le vois assez souvent, maintenant je comprends très bien ce qu'il dit. Mais, il a un accent aussi.</i></p> <p>-conversations bénéfiques à l'atelier d'anglais pour l'apprentissage du vocabulaire :</p> <p><i>Les ateliers m'ont beaucoup aidée à apprendre du vocabulaire. Je pense qu'il est très moyen (mon vocabulaire) (rire). Oui, parce que, en fait, on a toujours un vocabulaire limité.</i></p> <p>-niveau d'anglais jugé moyen :</p>

Si j'essaie de lire un article dans le « Guardian », j'ai besoin de vraiment réfléchir. Et comme il faut beaucoup de pratique pour retenir un mot... J'ai entendu qu'il fallait au moins l'avoir dit 40 fois, ou entendu 40 fois, c'est pas toujours le cas. Je pense que mon niveau est très moyen parce que je suis pas capable de maîtriser un anglais, dans la vie courante, avec tout le monde. Évidemment, ça dépend avec qui on est. Et puis, ça me gêne pas que dans les conversations. Si je veux lire un article, assez élaboré dans un bon anglais, je suis quand même obligé de vérifier. (Le Gardian : journal d'information britannique)

-quelques difficultés avec BBC news :

Y a certains journalistes j'arrive très bien à les suivre, d'autres non. Ça dépend aussi du débit, de la voix.

-Mme C. sait qu'elle fait des fautes mais n'a pas peur d'en faire et voudrait s'améliorer :

Je fais quand même encore beaucoup de fautes et puis l'anglais il faut qu'il y ait une pratique continue. Je sais que je fais des fautes, je sais que j'en fais (rire) bon, voilà, ça c'est pas un problème. Et, par contre, j'ai pas peur d'en faire, mais, je voudrais quand même m'améliorer. Je pense qu'il faudrait que je regarde plus souvent la BBC, etc. Comme je fais d'autres choses, je pense que je m'implique pas complètement là-dessus.

- satisfaction mais Mme C. se sent limitée pour des conversations plus pointues :

Mais, j'aime bien, j'aime bien. On peut, avec la base qu'on a, entretenir une conversation courante. C'est déjà assez bien. C'est bien. Maintenant, essayer de discuter, / par exemple B. est venue passer 8 jours avec moi à l'île de Ré. C'était bien, c'était au mois d'octobre. Et là, pour le coup, on a essayé de sortir des sentiers battus, on arrivait à communiquer. C'était plus compliqué d'avoir des conversations sur l'écologie, sur les croyances. C'est plus compliqué. Mais, j'aime bien ça aussi communiquer comme ça, et là pour le coup il faut du vocabulaire.

-vieillesse, avancée en âge, difficultés de mémorisation, perte de la mémoire immédiate, mémoire sélective :

J'ai pas du tout la mémoire que j'avais. Ça, c'est beaucoup plus compliqué. C'est beaucoup plus compliqué. Tout à fait, tout à fait. Parce que, en fait, je perds la mémoire immédiate, comme toute personne âgée. Donc, c'est très gênant la mémoire immédiate, quand on veut apprendre un mot. Par contre, je retiens le vocabulaire qui m'intéresse. Je suis passionnée par les oiseaux et je connais les noms d'oiseaux en anglais. Ça c'est clair. J'en connais énormément. Je retiens le vocabulaire qui m'intéresse et là j'ai pas besoin de l'entendre 40 fois. Et puis, je pense que ça c'est la même chose pour tout le monde. J'ai beaucoup plus de difficultés d'apprentissage. Ça c'est clair.

Entretien 7 : E7, Mme L.

<p>Qui apprend ?</p>	<p>1F de 74 ans ½, institutrice retraitée depuis l'âge de 54 ans</p>	
<p>Quoi ?</p>	<p>Mme L. a suivi des cours d'anglais de façon formelle au GRETA du Limousin (« GRoupement d'ÉTABlissements »), apprend l'anglais de façon non formelle au sein d'un club, et de façon informelle par un travail personnel et une correspondance avec une amie Anglaise.</p>	
<p>Où ?</p>	<p>Au GRETA du Limousin, à l'agence de Guéret. Le GRETA fait partie du ministère de l'Éducation nationale.</p> <p>Au club MGEN de Guéret, à 10 km de chez elle, depuis 2018.</p>	<p>À domicile</p>
<p>Quand ?</p>	<p>Au GRETA pendant 1 an : <i>j'y suis restée un an, parce que je m'étais engagée, sinon, j'aurais arrêté bien avant.</i></p> <p>Au club MGEN :</p> <p>-tous les mardis matins de 11h à 12h, hors vacances scolaires</p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-correspondance avec une amie Anglaise tous les trimestres par mails:</p> <p><i>On va dire une fois tous les trimestres. Mais ça peut être plus souvent, ça dépend. Ça fait déjà un petit moment, peut-être pas loin d'une dizaine d'années.</i></p>
<p>Comment ?</p>	<p>Au GRETA : <i>j'ai essayé de trouver des cours sur Guéret et ça ne me convenait pas, donc j'ai arrêté.</i></p> <p>Au club MGEN :</p> <p>Par des conversations libres à partir de textes, de documents, de sujets d'actualité divers, de thèmes variés proposés par l'animatrice ou les participants eux-mêmes.</p> <p>(Sarah : animatrice de l'atelier d'anglais à la MGEN)</p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-par la lecture :</p> <p><i>Ça m'arrive de lire. Et je lis des livres que me prête également Sarah. Quelque fois ça m'arrive de lire les petits prospectus, les petits journaux qui sont en distribution. Mais, pas souvent. Et aussi je lis toujours l'article sur la Montagne, oui je le lis, mais ça c'est plus rare. (la Montagne : journal local dans lequel une correspondante anglaise publie un article en anglais, une fois par semaine). Pendant le confinement j'avais pas grand-chose à lire. J'ai repris des livres en anglais.</i></p> <p>-par courrier avec sa correspondante Anglaise :</p> <p><i>On s'envoie des mails essentiellement. De longs mails, hein, quand même.</i></p> <p>-retrouvailles avec sa correspondante Anglaise :</p> <p><i>J'ai renoué avec ma correspondante Anglaise. Oui, c'est grâce à elle, en fait. C'est elle qui a fait les recherches. Nous avons renoué et je</i></p>

		corresponds avec elle. Elle, elle correspond en français et moi je lui écris en anglais.
Pourquoi ?	<p>-pour se « ressourcer » dans la langue :</p> <p><i>J'étais toujours intéressée quand même. Et donc, à la retraite j'en ai profité pour, pour me ressourcer dans la langue, en fait, on va dire.</i></p> <p>-pour entretenir la mémoire, avoir une activité intellectuelle et correspondre avec Anita :</p> <p><i>Je fais beaucoup de fautes de grammaire, je m'en rends compte. Mais, oui. Et c'est un petit peu pour ça, c'est pour s'entretenir, pour entretenir la mémoire que je me suis inscrite aux cours d'anglais. C'est pour pouvoir quand même correspondre avec ma correspondante, avec Anita, plus facilement. Et puis pour entretenir, pour m'entretenir intellectuellement, aussi. Pour avoir une activité intellectuelle.</i></p> <p>-pour des rencontres utiles car l'anglais est partout :</p> <p><i>Pour parler anglais et rencontrer d'autres personnes. C'est important. / Maintenant, l'anglais est partout. On emploie de plus en plus des mots d'anglais, donc c'est bon de savoir l'origine et savoir les traduire. Parce que c'est vrai, je trouve qu'on est de plus en plus, entre guillemets, envahis, par l'anglais.</i></p>	
Quel est le ressenti ?	<p>-Mme L. dit faire beaucoup de fautes :</p> <p><i>Je fais beaucoup de fautes de grammaire, je m'en rends compte. Mais, oui.</i></p> <p>-apprentissage satisfaisant au sein du club :</p> <p><i>Je me suis inscrite et je suis très satisfaite. Je viens régulièrement. On parle en anglais. Ce qui me convient, eh bien, en fait, on parle en anglais, essentiellement, donc, oui, oui. C'est ce que je recherche. [...] Sarah est bien. Elle est à notre portée, à notre écoute. C'est bien.</i></p> <p>-estime avoir fait des progrès :</p> <p><i>Je pensais avoir beaucoup plus perdu que ça et, en fait non, les mécanismes reviennent relativement facilement. Oui, je pense que je fais des progrès. J'ai progressé quand même parce que je comprends mieux maintenant les conversations, on va dire, en anglais, qu'au tout début. En plus l'accent de Sarah ça me convient tout à fait bien. (rire) Oui, oui. Ça dépend de l'accent de la personne. Enfin, par rapport à ma correspondante, c'est relativement proche, donc, oui c'est un accent qui m'est familier, on va dire, voilà. J'ai pas de problème avec elle.</i></p> <p>-satisfaction en ce qui concerne la lecture :</p> <p><i>J'y arrive. Je lis et je ne cherche pas systématiquement chaque mot quand je ne les comprends pas. Si je comprends le sens, on va dire, c'est bon. Pour moi, c'est bon, ça me pose pas de problème. J'aime bien.</i></p> <p>-s'estime peut-être un peu « paresseuse », n'a pas de contact avec des Anglais :</p> <p><i>Je ne regarde pas de films en anglais, ni la télé. Je prends pas les chaînes anglaises. C'est peut-être par paresse, (rire) on va dire ça. [...] Dans mon village, dans ma commune et autour de moi il n'y a pas d'Anglais. Sarah est la seule</i></p>	

	<p><i>personne Anglaise que je rencontre. Je n'ai pas d'autres occasions de parler anglais.</i></p> <p>-satisfaction au moment de la visite de sa correspondante Anglaise :</p> <p><i>Elle est venue, elle est venue en 2019, juste avant le covid. Elle est restée 4 jours, à peu près, chez moi. Ça faisait longtemps qu'on s'était pas vues et j'appréhendais un petit peu, donc je ne souhaitais pas une visite trop, trop longue. Ça s'est très, très bien passé. Très, très bien. On a parlé en anglais et en français.</i></p> <p>-progrès ressentis, Mme L. n'a plus peur de faire des fautes mais oral jugé moins fluide à 74 ans :</p> <p><i>C'est beaucoup plus difficile, moins spontané, moins fluide. Il faut que je cherche mes mots, il faut que je cherche alors que, plus jeune, ça coulait de source. Oui, beaucoup plus. Je savais les mots spontanément, quand j'étais jeune. J'avais pas vraiment d'appréhension. Je sais pas trop exactement. // Non, non // C'est pas la peur de faire des fautes. C'est pas la peur de faire des fautes. J'ai moins peur que quand j'étais jeune, de ce côté-là. Mais, c'est que ça vient plus, ça vient plus très bien. // Non, j'ai, j'ai pas peur de parler, mais je réfléchis beaucoup plus maintenant qu'avant. C'est moins spontané.</i></p> <p>-manque de pratique et vieillissement (oubli) : manque de fluidité dû à la non pratique et puis le vieillissement (rire)</p> <p><i>Oui, (rire) on vieillit quand même, oui, oui. // On oublie : le vocabulaire, plus que la grammaire. [...] Avec Anita, ma correspondante Anglaise, on a le même âge mais elle est plus dynamique que moi. Elle est moins casanière que moi. Je ne pense pas aller en Angleterre. Je suis très casanière.</i></p> <p>-désir d'apprendre :</p> <p><i>J'espère que les conversations vont reprendre à la MGEN parce que ça me manque un peu quand même.</i></p>
--	---

Entretien 8 : **E8, Mr P.**

Qui apprend ?	1H, Professeur de mathématiques de 64 ans, retraité depuis l'âge de 62 ans.	
Quoi ?	Mr P. apprend la langue anglais de façon non formelle au sein d'une association et de façon informelle par un travail personnel et des rencontres.	
Où ?	À La Souterraine, à l'« <i>English Library</i> », à 500 m de chez lui.	À domicile et au cours de conversations avec des amis Anglais
Quand ?	Au sein de l'« <i>English Library</i> » : -depuis 3 ans, le jeudi après-midi. <i>J'ai poussé la porte de la</i>	En dehors de l'association : -assez régulièrement, pour la préparation des cours de français que Mr P. dispense aux Anglais

	<p><i>bibliothèque anglaise, « English Library ». Et puis, en fait, au début, je me suis assis parce qu'il y a du café, du thé, j'ai rencontré plein de gens. J'aime beaucoup rencontrer les gens. J'ai rencontré ceux qui fréquentaient, c'est à dire un peu de tout, des gens qui tenaient un café, un restaurant, d'autres qui sont à la retraite... Y a des Anglais qui sont ici, y a des gens qui ont voyagé, j'ai parlé anglais avec eux.</i></p>	<p>chaque semaine et par des rencontres avec des Anglais :</p> <p><i>J'anime un groupe d'Anglais qui viennent faire du français. Et donc, voilà, je parle avec eux en français. Mais naturellement quand on va boire un pot... Maintenant je connais pas mal de personnes. Hier, par exemple, j'étais à Limoges, y en a un dans le groupe qui fait une expo de photos à Limoges, et hier matin, avec lui, j'ai parlé pratiquement qu'en anglais.</i></p> <p>-pendant la période de covid, contact maintenu avec la langue anglaise :</p> <p><i>On maintenait le contact. le dimanche ou le samedi, on était en contact avec WhatsApp. (WhatsApp : application qui permet d'avoir des communications rapides, et qui est disponible sur téléphones partout dans le monde)</i></p>
<p>Comment ?</p>	<p>À l'« English Library » :</p> <p>-par des conversations dans des groupes de 3 à 5 personnes. Les groupes sont fluctuants, les personnes ne venant pas forcément régulièrement.</p> <p><i>Le jeudi après-midi y a un Anglais qui propose de la conversation. On appelle ça des groupes de conversation. Avec Carole, des fois on parle de l'actualité, comme ça au fil de la conversation. On a fait quelque chose sur Shakespeare, je me souviens et puis sur la monnaie anglaise, des trucs avec un caractère historique, sur la société. Mais c'est des ateliers de conversation, c'est pas vraiment des cours.</i></p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-livres en anglais, films en VO, Internet :</p> <p><i>À l'« English Library », c'est un lieu où il y a des livres qui m'intéressaient. Il faut dire que moi je lis beaucoup, énormément même. J'emprunte des livres à la bibliothèque anglaise. Je pense que ça contribue. J'aime bien les biographies, j'aime bien les livres d'Histoire, et puis, par contre, quand même on a aussi beaucoup de films, alors des fois je les regarde en version originale sous-titrée, et puis avec Internet on découvre sans cesse. Alors là c'est pas de la lecture c'est de la pratique de la langue écrite, enfin sur un écran. Mais j'utilise beaucoup, beaucoup Internet, donc, comme la plupart des gens, je suis confronté à la langue anglaise, forcément.</i></p> <p>-pour préparer les cours qu'il dispense aux Anglais :</p> <p><i>Quand je prépare mes séances du vendredi après-midi, souvent le sujet de conversation ça part soit d'une émission de radio, soit d'un article, soit d'une poésie, soit d'une chanson (par exemple, « My way », Frank Sinatra). Je recherche sur Internet, j'aime bien retrouver dans les 2 sens. Souvent j'ai des documents que je suis amené à traduire en français, soit à transposer en anglais. Quand c'est court je le fais directement et</i></p>

		<p><i>quand c'est long j'utilise souvent deep l le traducteur, et ça c'est très bien fait. J'apprends beaucoup de choses, ça m'apprend plein de choses.</i></p> <p>-par la fréquentation d'Anglais :</p> <p><i>J'essaie de fréquenter en dehors les Anglais, c'est une façon d'entretenir le vocabulaire. Mais, (quand il n'y avait plus de cours) on est un petit groupe, on se retrouvait pour se promener et on parlait en anglais ou en français. On maintenait le contact comme ça, c'est important.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pour les rencontres à l'« <i>English Library</i> », échanger, vers une autre culture:</p> <p><i>Le truc qui est intéressant c'est de rencontrer des personnes. C'est aussi la culture, et puis y a le rugby, le cinéma, la chanson...</i></p> <p>-parce que l'anglais est une langue utile pour voyager :</p> <p><i>L'apprentissage d'une langue c'est indispensable. C'est pratique pour des formalités : aller acheter du pain, demander un hôtel, s'il y a une chambre de libre, des choses comme ça. Et puis après, bon, quand on aime rencontrer des gens, effectivement, voilà, ça permet, si on veut discuter le soir / c'est très compliqué quand on maîtrise pas parfaitement une langue. Parfois on se rend compte que c'est un peu approximatif, bon ça permet quand même de communiquer.</i></p> <p>-pour progresser, se perfectionner, s'améliorer :</p> <p><i>Ce dont j'ai envie c'est d'enrichir mon vocabulaire. J'ai envie de continuer à me perfectionner. Ce que j'ai envie de faire c'est d'améliorer mon accent et essayer d'être un petit peu plus précis parfois, et pour le reste c'est entretenir, c'est entretenir parce que, comme tout système ça s'appauvrit. J'essaie d'aller aux conversations le jeudi après-midi ou de fréquenter en dehors les Anglais c'est une façon d'entretenir le vocabulaire. Mr P . donne un exemple : à La Souterraine y a une éolienne, y a une pale qui s'est cassée, on en a parlé avec des Anglais et il me semblait que le mot, / je le cherchais dans ma tête mais j'arrivais pas à le trouver et après l'Anglais quand il m'a parlé de blade, là j'ai dit d'accord, mais, je veux dire c'est pas souvent utilisé.</i></p> <p>-pour faire travailler sa mémoire :</p> <p><i>Et puis il y a aussi, sans doute, je pense que les autres vont vous le dire, un petit peu de gymnastique cérébrale qui entretient la machine, c'est tout. (rire)</i></p>	
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-apprentissage au sein de l'association jugé utile pour la grammaire, le vocabulaire, la prononciation :</p> <p><i>Y a des mises au point au niveau de la grammaire, évidemment y a le vocabulaire et on travaille sur la façon de prononcer, des choses comme ça.</i></p> <p>-la lecture peut s'avérer plus difficile :</p>	

	<p><i>J'ai lu des livres en anglais.</i> <i>C'est pas forcément un plaisir parce que s'il y a des mots qu'on comprend pas, du vocabulaire, ça enlève quand même du plaisir.</i></p> <p>-assez content :</p> <p><i>J'arrive à faire de l'humour en anglais. Je suis assez content, parce que j'arrive à tenir une conversation. Par exemple, si on n'a pas un mot, on se débrouille. On fait une périphrase. C'est beaucoup plus compliqué en réunion. La précision parfois c'est important. Il faut éviter les malentendus, il faut pas vexer les gens parce qu'on a mal compris, ça c'est important. Moi, ça me dérange pas trop de parler anglais avec un accent français. Moi, ce que j'ai ça me suffit.</i></p> <p>-désir d'apprendre :</p> <p><i>Pour l'instant moi j'ai envie de continuer à entretenir et puis à me perfectionner comme ça, c'est tout.</i></p>
--	---

Entretien 9 : **E9, Mme G.**

Qui apprend ?	1F de 75 ans, institutrice retraitée depuis l'âge de 52 ans.	
Quoi ?	Mme G. a suivi des cours de façon formelle au CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). Elle apprend la langue anglaise de façon non formelle dans un club et de façon informelle par un travail personnel.	
Où ?	<p>Au CNED : <i>j'ai pris des cours par correspondance au CNED.</i> (CNED : établissement dépendant du ministère de l'Éducation nationale chargé d'assurer un enseignement par correspondance)</p> <p>Au club MGEN de Felletin : atelier d'anglais, à 4 km de son domicile, dans une salle prêtée par la municipalité. Mme G. a participé à la création de l'atelier d'anglais à Felletin, en 2014.</p>	À domicile uniquement
Quand ?	<p>Au CNED :</p> <p><i>Quand j'ai pris ma retraite, et que mon mari travaillait encore, j'ai pris 1 an comme ça de cours par correspondance.</i></p> <p>Au club MGEN de Felletin : le jeudi après-midi de 14h à 15h ou</p>	<p>En dehors du club, à domicile :</p> <p>-quand Mme G. reprend les cours de Caroline, à la maison, pour la semaine suivante, travail personnel</p> <p>-cours sur Internet avec « Duolingo », avec son petit-fils :</p>

	<p>de 15h à 16h, en 2 groupes animés successivement par Tom, un Écossais, puis par Caroline, une Anglaise (le groupe 2 s'adressant aux personnes plus à l'aise avec la langue anglaise).</p>	<p><i>J'ai fait ça, ho je sais pas, peut-être 1 an et demi, 2 ans.</i> (Duolingo est un site web et une application pour mobiles, tablettes et ordinateurs, destiné à l'apprentissage gratuit des langues.)</p> <p>-de temps en temps, travail de révision personnel de grammaire: <i>Ho, c'est pas très assidu, hein quand même.</i></p>
<p>Comment ?</p>	<p>Au CNED :</p> <p><i>C'était pas mal parce qu'on avait un support oral qu'on devait entendre, et puis y avait des exercices écrits. Je me débrouillais pas mal parce que si vous voulez, je prenais beaucoup de temps, je mettais longtemps à les faire les exercices. Je les relisais, je révisais la grammaire. Alors, donc, c'était pas trop mal, mais c'était pas du travail, comment vous dire, c'était du travail très réfléchi, c'était pas spontané, donc, je suis incapable de parler. C'était un travail recherché, recherché on va dire, et donc un peu scolaire. Oui, oui, c'est ça. C'était des cours pour adultes mais c'était quand même, c'était scolaire, c'était très scolaire. C'était un prolongement de ce que je connais, donc, mais c'était bien, quand même, c'était très bien. / Mais, bon, après, quand mon mari a été à la retraite eh bien, / on a fait d'autres choses, après j'ai plus ou moins laissé tomber.</i></p> <p>Au club MGEN :</p> <p><i>Avec Caroline c'est des conversations. Elle a des images, par exemple, elle nous fait construire des phrases sur les images, après elle nous les fait répéter. Elle nous dit d'essayer de réapprendre. Elle</i></p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-utilisation de cours sur Internet :</p> <p><i>Un de mes petits fils avait des gros problèmes en anglais. Je me suis mise à faire sur Internet des cours d'anglais. Ça s'appelait « Duolingo ». Alors je me suis accrochée et on faisait comme un espèce de course tous les deux. Il disait « Mamie je suis à tel cours » et moi je disais « Je t'ai dépassé, j'en suis là, tu vois » (rire) Donc, c'était un petit jeu entre nous. Alors je suis arrivée au bout du cours assez facilement, je vais dire. Après, j'ai encore tout laissé tomber, j'ai pas l'occasion de l'utiliser. Donc, c'est vraiment, c'est pour moi. Mais ça a ses limites, si vous voulez, de travailler que pour soi.</i></p> <p>-révisions personnelles de grammaire :</p> <p><i>J'avais révisé aussi. J'ai des petits livres de grammaire, comme ça j'avais un peu révisé.</i></p> <p>-lecture d'articles de journaux :</p> <p><i>Je lis les articles sur « La Montagne », de Julia Dunbar.</i></p> <p>(« La Montagne » : journal local dans lequel Julia Dunbar, une Anglaise, écrit 1 fois par semaine un article en anglais)</p>

	<p><i>nous le fait reconstituer la semaine d'après sans aide, sans support, et ça c'est vraiment bien, moi je trouve.</i></p>	
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-Mme G. continue à suivre les cours d'anglais à la MGEN parce que c'est elle qui a créé l'atelier à Felletin :</p> <p><i>Alors moi ce qui me pousse à rester, bon je suis un petit peu responsable aussi de l'atelier, c'est moi qui l'ai mis en route et je me dis que si je continue pas d'y aller ça va démobiliser les autres. Je sais pas si j'ai raison, mais bon, / mais c'est pas que ça me déplait, ça me déplait pas du tout, mais peut-être que j'aurais abandonné si c'était pas comme ça.</i></p> <p>-atelier MGEN : pour faire des progrès, pour renouer avec une langue aimée, et pour la convivialité (le groupe) :</p> <p><i>On y allait un peu pour faire des progrès, bien sûr, mais aussi par distraction, c'est une façon de renouer avec la conversation. J'y vais pas pour faire des performances, c'est pour soi qu'on fait ça. J'en ai pas l'utilisation. Le but, c'était de me remettre un petit peu dans cette langue que j'avais beaucoup aimée quand j'étais étudiante, et puis la convivialité qu'il y a dans le groupe, se rencontrer, voilà, c'était surtout ça, pour une culture personnelle, vous voyez, c'est un grand mot, mais, c'était, bon, voilà, renouer, renouer quand même avec cette langue que j'avais beaucoup aimée. J'aime bien l'anglais et puis la façon, / parce qu'ils ont des façons un peu elliptiques de dire les choses, enfin, je sais pas, / c'est ça qui me plaisait dans les tournures, enfin une autre façon de travailler les phrases que nous. / L'anglais ça m'a toujours attirée. J'ai toujours eu envie mais les circonstances ont fait que j'ai pas approfondi. Et je le regrette un peu, mais c'est comme ça.</i></p> <p>-pour garder l'esprit en éveil, pour la mémoire :</p> <p><i>Il faut s'intéresser à quelque chose, il faut avoir un but. Ça maintient, ça maintient l'esprit en éveil, c'est sûr, c'est sûr, c'est toujours intéressant et puis discuter, échanger des idées, discuter sur un sujet, trouver des arguments, voilà, se cultiver, se cultiver, faire travailler sa mémoire. Je vais bien aux ateliers de mémoire, mais ça fait travailler la concentration, pas franchement la mémoire.</i></p>	
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-au CNED :</p> <p><i>C'était un prolongement de ce que je connais, mais c'était bien, quand même, c'était très bien.</i></p> <p>-progrès à la MGEN avec Tom :</p> <p><i>Le 1^{er} animateur qu'on a eu à Felletin c'était un Écossais, Tom. Il parlait assez lentement. Le temps que ça a duré, je trouvais quand même que je progressais. Mais il aurait fallu quelque chose de plus construit. Mais, bon, ça m'a pas découragée quand même ça (rire) c'est pas que je fais des progrès, pas du tout, (rire) mais ça m'a pas découragée.</i></p> <p>-à la MGEN avec Caroline, apprentissage plus satisfaisant grâce à un travail personnel à la maison, entre les cours :</p>	

Ça nous oblige à, / parce que, / voilà aussi le problème, c'est que d'un cours à l'autre, d'un atelier à l'autre, on fermait le classeur et on regardait plus. Eh ben oui, vous voyez, c'est ça, on n'est pas des bons élèves (rire). Avec Caroline, c'est plus scolaire, ça me convient mieux d'ailleurs. Elle voit où sont tes manques. Elle sait comment s'y prendre pour expliquer quelque chose. Elle va progressivement. Ça m'avait remobilisée un peu parce que je voyais un but. Elle s'intéressait aux progrès qu'on pouvait faire. Moi je trouvais que c'était bien parce que ça donnait un petit peu confiance pour s'exprimer parce que tu l'avais un peu travaillé, donc tu savais quoi dire. [...] Avec Tom, ce qui était compliqué pour moi, c'est que, par exemple, il arrivait et puis il disait « Bon, aujourd'hui, on va parler de, je sais pas moi, des élections présidentielles, mettons ». Alors, vous pensez, moi c'était pas possible, je, je, j'en sortais pas une. (rire) Je faisais de la figuration (rire) Tandis qu'elle, elle prend des sujets plus, plus anecdotiques. / Donc, je sais pas moi, ça peut être un évènement qui nous est arrivé, ça pouvait être aussi, par exemple, une anecdote, des choses assez simples et sur lesquelles tu peux quand même travailler, voilà. Quelque chose de plus concret, de plus concret.

-désir d'apprendre :

Mais, bon, on n'a pas eu beaucoup de séances, (arrêt des séances à cause du covid) donc ça a tout fichu en l'air, ça va être tout à recommencer. Mais, ça me décourage quand même pas parce que c'est vrai que j'aimais bien l'anglais. Et puis je suis assez / je suis teigneuse (rire) je suis quand même assez (rire) / voilà je persiste. / [...] Ces 2 ans qu'on a passés, c'est, c'est, / ces 2 ans-là comptent beaucoup plus que 2 ans, hein, parce que quand même se rencontrer tout ça, ça change les idées, on a été / ça a été vraiment très, très dur.

-mais déception parce que blocage à l'oral :

Je peux lire des choses en anglais, et même des fois je lis des articles dans le journal, mais je peux **absolument pas parler**, absolument pas, alors là c'est terrible, hein. Ah oui, **mais c'est affreux**. Je sais pas quel est le blocage. J'avais pas une mauvaise note au bac à l'oral, il me semble que je parlais, sans doute beaucoup mieux, mais alors là maintenant c'est, c'est // je sais pas, y a un blocage. / Et je trouve pas mes mots, non, si j'étais toute seule encore (rire) j'arriverais à faire des phrases, mais dès que, / **non**, je sais pas, j'y arrive pas. Je sais pas. Avec la MGEN, je m'étais dit « ça va être mieux » Eh ben, oui et non, oui et non, parce que, parce que, / si vous voulez, il faudrait une personne par individu. Là on n'est pas nombreux, on est 5-6. Dans le groupe où je suis (à la MGEN, groupe 2), c'est des femmes, parce que j'étais pas bien dans l'autre vu que c'était trop la base, (rire) donc, j'ai fini par arriver dans l'autre groupe, mais, si vous voulez, ça peut pas parce qu'elles parlent beaucoup. Elles parlent beaucoup mieux, elles ont, / ça coule, et moi je suis toujours coincée, donc (rire) c'est pas possible. Donc, si vous voulez, j'y vais mais je suis pas toujours, / je sais pas, ça m'apporte pas franchement ce que j'aurais voulu, vous voyez. Parce que c'est pas, / je suis entre les 2 là, je suis entre 2 chaises. Je comprends, pas toujours, mais enfin dans l'ensemble je comprends mais je peux pas m'exprimer. Non mais ça, ça vient de moi. C'est parce que je sais pas, voilà. / Je sais pas ce qu'il faudrait faire, mais bon. Moi je suis très handicapée par ça. Et les autres qui sont avec moi dans le groupe elles avaient fait de la fac un

petit peu / elles en ont fait un peu plus, peut-être 2 ans ou 3 ans de plus que moi, effectivement elles ont été amenées à plus parler, etc.

-Mme G. cherche à reprendre confiance :

Je vais retourner au 1^{er} groupe, parce que, parce que, au groupe 2 mettons, ceux qui sont plus évolués, / elles sont 5, mais 5 qui parlent bien, quand même. / Je veux pas les retarder. Donc, je pense que je vais retourner dans le groupe1. Ça sera peut-être un peu facile pour moi, mais d'un autre côté ça sera pas mal, parce que ça me redonnera peut-être confiance, ça permettra peut-être de, de parler un peu. [...] Si on attend des progrès réels, ça a pas été notre cas pour l'instant, non. Ceux qui savent parler, peut-être eux ça les a aidés à clarifier certaines choses, mais les autres c'est compliqué, oui c'est compliqué. J'ai des copines qui ont arrêté. Elles étaient à peu près de mon niveau. On est déçus par nos performance, pour tout vous dire, voilà, (rire) voilà c'est ça. Alors, c'est comme un élève qui réussit pas à l'école, comme il voit qu'il y arrive pas bon, ben, ça le décourage, voilà / Et là c'est pareil. Je pense que c'est la même chose.

-Mme G. déplore la dispersion, le manque d'assiduité pour étudier l'anglais à la maison :

Il faut trouver le temps, il faut trouver un moment où tu puisses te concentrer et t'y tenir. Alors quand je faisais le Duolingo, j'avais réservé, j'avais noté de telle heure à telle heure « ben, tu y vas et puis tu fais ça ». Mais il faut s'obliger, plus ça va et moins j'ai envie de m'obliger. On est bien moins organisé, on tourne beaucoup en rond. / Alors je dis « je vais le faire, je vais le faire » et hop y a autre chose qui passe avant. C'est comme ça, je me disperse. Je crois que j'y peux pas grand-chose (rire) j'ai essayé mais, il faudrait vraiment, vraiment... Comme quand on va à l'école, t'as un horaire, t'as des cours t'es obligé d'y être, et oui. Et oui, et quand on est chez soi, c'est pas ça du tout, s'il fait soleil je vais marcher dehors ou je vais au jardin et puis voilà, ça passe après, ça passe après.

-Mme G. déplore le manque de motivation pour aller plus avant dans l'apprentissage ; pas de films, ni de radio en anglais :

C'est bien le problème, justement, je pense qu'il faudrait que je m'habitue l'oreille. Les films sous-titrés c'est pas bien parce qu'on regarde les sous-titres, on regarde la traduction, et on regarde, c'est ton œil qui fonctionne et pas ton oreille. Moi, c'est ce que j'avais constaté les rares fois où je l'ai fait. Alors à la radio j'ai essayé aussi, mais c'est pénible parce qu'en général quand il y a quelqu'un qui parle anglais il y a celui qui traduit directement, alors tu comprends rien, c'est, c'est pas jouable quoi.

-pas de motivation pour entrer en conversation avec des Anglais :

Eh non, justement non, y en a pourtant à Felletin des Anglais. Si j'avais vraiment voulu, je pense que j'aurais pu entrer dans des groupes de conversations, non je l'ai pas fait. Non, non, est-ce que c'est de la paresse ? Peut-être. J'irais presque dire jusque-là parce que (rire) je sais pas, mais pour se motiver vraiment, c'est, c'est pas évident.

-problème de mémoire à long terme, besoin de rabâchage, de répétitions :

	<p><i>Heureusement qu'on avait des bases, parce que la mémoire c'est très difficile, c'est très difficile. Vous voyez maintenant on a du mal à, on a du mal à retenir. Alors, on retient, moi je retiens bien sur le coup mais c'est pas très durable. C'est vrai, c'est pas si durable que ça, c'est pas trop durable, c'est difficile, c'est difficile. Il nous aurait sans doute fallu un entraînement plus régulier, plus lointain et plus, et plus assidu depuis longtemps. Hé oui, oui, c'est pour ça que le fait qu'elle nous dise de travailler dans la semaine c'est important, parce que, parce que, y a besoin de rabâcher un peu voilà, oui, oui, oui.</i></p> <p>-compréhension mais déplore le fait de ne pas savoir répondre en retour, à l'étranger, par exemple :</p> <p><i>Je comprends ce que la personne me dit, mais alors c'est quelque chose d'incroyable, moi je trouve jamais le mot au moment où je veux répondre. / Alors après, quand je suis sortie du magasin, je me dis « tu aurais pu répondre ça ». Eh ben oui, mais, non, voilà. / C'est mon gros, mon gros soucis, moi je sais pas pourquoi c'est comme ça, je sais pas.</i></p>
--	--

Remarque complémentaire :

-trop de mots anglais dans le langage français : *Mais, d'un autre côté je suis très énervée, vous allez voir, c'est très compliqué chez moi, quand je vois que **dans le langage français on emploie trop de mots anglais**, voilà (rire) voilà. Et ça, ça m'énerve ça. Parce que, en fait, quand on réfléchit bien, l'anglais, elle nous le dit aussi Caroline, y a beaucoup de mots qu'ils ont empruntés aux Français, finalement, oui, oui. Mais, bon, voilà. / Et puis maintenant c'est, c'est / mais bon.*

-Le CNED (Centre national d'enseignement à distance) est un établissement public français dépendant du ministère de l'Education nationale qui permet à tout type de public de suivre des formations à distance.

Entretien 10 : **E10, Mme U.**

Qui apprend ?	1F de 71 ans. Mme U. a obtenu une licence de lettres-anglais à La Sorbonne et a exercé en tant que maître auxiliaire d'anglais en lycée. Puis, après une formation en droit, a fait une carrière de cadre administratif. Fonctionnaire territoriale retraitée depuis l'âge de 62 ans.	
Quoi ?	Mme U. entretient un anglais déjà bien maîtrisé, de façon non formelle dans un club, de façon informelle à domicile et par des rencontres	
Où ?	Au club MGEN de Felletin, à 7 km de chez elle.	À domicile, auprès d'Anglais, en voyage
Quand ?	Au club MGEN de Felletin, depuis plus de 3 ans. -les jeudis après-midi de 15H à 16H	En dehors du club : <i>Je pratique régulièrement, très régulièrement parce que, voilà, j'ai cette opportunité. [...] Il se passe pas une journée où j'ai pas le nez dans la langue anglaise, j'en suis sûre.</i>

<p>Comment ?</p>	<p>Au club MGEN, au niveau 2</p> <p><i>Niveau plus adapté pour des gens comme moi qui maîtrisent déjà la langue, qui viennent pas forcément pour l'apprendre, mais pour l'entretenir.</i></p> <p>-Avec le 1^{er} animateur, Tom, un Écossais :</p> <p><i>Il avait des méthodes que j'aimais beaucoup. C'était une immersion totale dans la langue, parce qu'il parle anglais du début jusqu'à la fin, en nous proposant un texte, qu'il nous lit d'abord et pour lequel il nous pose des questions et c'est à nous de restituer ce que l'on a compris du texte, et ensuite on l'étudie, en le relisant, etc. Moi je trouve ça très bien. Et, parallèlement, il nous faisait faire des petits exercices de grammaire, ce qui n'est pas du tout inintéressant, parce, comme dans toutes les langues, la structure d'une langue c'est sa grammaire et que la langue anglaise elle est très riche pour ça et il y a beaucoup de subtilités. C'est quelqu'un de cultivé. Ce que j'appréciais beaucoup chez lui justement c'est qu'il nous apportait beaucoup d'informations périphériques sur la langue.</i></p> <p>-Avec la 2^{ème} animation, faite par Caroline, une Anglaise, enseignante retraitée :</p> <p><i>C'est une dame, également d'origine anglosaxonne, qui apporte énormément parce qu'elle ne se borne pas seulement à nous faire parler mais elle nous demande également, voilà, de temps en</i></p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-informations ou documentaires en anglais, correspondance par Internet, recherches en astrologie, pratique l'anglais pour le plaisir :</p> <p><i>J'écoute volontiers des informations, où bien je regarde des documentaires en anglais. J'ai des correspondants via Internet qui sont de langue anglaise avec qui je correspond assez régulièrement. C'est plutôt de l'écrit. Ce que je fais sur Internet, je vais rechercher des informations diffusées en anglais, ça ça me dérange pas du tout. Je pratique aussi l'astrologie, je suis fan d'astrologie depuis 40 ans, j'appartiens à un groupe, sur Internet, et j'accède à des sites et notamment à des documents qui sont parfois rédigés en anglais.</i></p> <p>-les films :</p> <p><i>Les films de temps en temps en sous-titrage, mais je pratique peu, je pratique pas, je veux dire je regarde pas forcément.</i></p> <p>-des lectures en anglais :</p> <p><i>J'ai beaucoup lu en anglais à l'époque de mes études. J'ai toute la collection des Shakespeare, que ma mère m'avait offert, de temps en temps ça me prend comme ça, j'adore les Shakespeare, j'aime bien chercher, j'aime bien lire. [...] Ce qu'il m'arrive de lire en anglais ce sont des écrits très anciens qui ont été rédigés en langue anglaise et qui ont trait à ce domaine de l'astrologie que je pratique également comme passion, 2^{ème} passion.</i></p> <p>-parler anglais en toute occasion (randonnées), rencontres avec des Anglais, des Hollandais, pour le plaisir de parler la langue :</p> <p><i>En Creuse, y a pas mal d'Anglais. J'en croise quand je fais de la randonnée. Y a pas longtemps, j'ai croisé un monsieur qui est en France depuis très longtemps mais qui s'est pas trop donné la peine d'apprendre le français, c'est souvent le cas des Anglais. Ils attendent beaucoup de nous, pour faire connaissance, pour aller vers eux et eux un petit peu moins, mais bon, moi je suis ravie. J'ai parlé anglais de manière intensive pendant plusieurs heures. Dans mon environnement je</i></p>
------------------	--	---

	<p><i>temps de faire des exercices sur des points grammaticaux, pointus et très précis.</i></p>	<p><i>connais pas mal de monde et je peux pratiquer oralement. [...] Je côtoie, par l'entremise d'un ami, des Hollandais qui sont installés à Saint Quentin la Chabanne, donc pas loin d'ici. Pour moi c'est le bonheur parce que je suis musicienne. J'adore la musique et eux ce sont des gens qui sont impliqués dans le monde musical, blues, jazz, etc. Mais ils ne parlent pas un mot de français, quasiment pas, donc la seule façon de converser avec eux c'est l'anglais.</i></p> <p><i>-voyage en Angleterre avec les petits-enfants, une semaine, en 2017 :</i></p> <p><i>On a emmené nos petits-enfants en Angleterre. C'était la remise en route avec l'anglais, ça m'a aidée le fait de me retrouver complètement immergée à Londres, et étant pratiquement la seule à maîtriser l'anglais.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p><i>-pour s'occuper à la retraite, pour avoir du lien social :</i></p> <p><i>Je suis arrivée en Creuse en 2014. Comme toute personne souhaitant continuer d'être active et pour retrouver du lien et bien il faut absolument se tourner vers les autres. J'ai commencé à retrouver des gens que je connaissais quand j'étais petite et c'est par ce biais-là que j'ai pris connaissance des activités qui étaient proposées dans le coin, pour dire qu'on s'occupe (léger rire). Et tout naturellement, un jour j'ai entendu parler de cet atelier d'anglais qui avait lieu à Felletin, qui était réservé aux personnes membres de la MGEN, ce qui était mon cas. Et voilà, j'ai intégré ce groupe felletinois.</i></p> <p><i>-pas pour un apprentissage de la langue mais comme moyen de se maintenir en contact avec une langue « aimée »:</i></p> <p><i>Pour moi c'est pas un apprentissage. C'est un entretien, parce que j'ai fait une licence d'anglais quand j'étais jeune. J'ai enseigné 2 ans l'anglais. [...] Mais, moi, j'aime beaucoup cette langue et j'y vais (au club) pour m'entretenir, pas pour apprendre la langue. Je maîtrise quand même assez bien la langue. [...] J'ai toujours été attirée par les langues. J'avais commencé à apprendre le mandarin à la fac Dauphine, c'est vraiment compliqué mais ça m'intéresse. J'ai fait du latin, en 2^{ème} année à la Sorbonne, c'était fantastique.</i></p> <p><i>-moment relationnel et plaisir au club et en dehors pour parler anglais :</i></p> <p><i>Pour moi c'est à la fois un moment plaisant parce qu'on retrouve aussi des gens. C'est un moment de contact, un moment relationnel et c'est parallèlement pour moi un plaisir de pouvoir pratiquer la langue anglaise. [...] J'essaie de me mettre en phase toujours avec ce qui m'attire, ce qui me plaît.</i></p> <p><i>-pour garder un lien avec la langue et se nourrir pour bien vieillir :</i></p> <p><i>J'ai toujours gardé un lien avec la langue. [...] C'est une langue qui est quand même pratiquée par énormément de monde. [...] C'est vrai que les buts sont toujours là</i></p>	

	<p><i>mais, ils sont moins précis, ils sont moins ciblés, on va dire, mais, si ce n'est de satisfaire ma curiosité linguistique et de me nourrir. [...] Je pense que de toute façon c'est le seul moyen de bien vieillir.</i></p> <p>-personne curieuse, qui aime apprendre :</p> <p><i>Je suis quelqu'un de naturellement curieux depuis toujours, j'ai toujours été quelqu'un d'étudiant. J'aime étudier, j'adore apprendre, découvrir. [...] Je suis très fortement branchée intello, voilà, (rire) / Ma vie est très / énormément scandée par la nourriture intellectuelle et le sport.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-au club, avec Tom, plaisir de la langue :</p> <p><i>J'ai beaucoup aimé justement avoir quelqu'un qui est d'origine anglosaxonne parce que bien évidemment en ce qui concerne la maîtrise de la langue, avec l'accent, c'est, c'est l'idéal. Je faisais bien la différence, si vous voulez, entre le côté naturel des personnes d'origine anglosaxonne et puis un professeur qui enseigne une langue qui n'est pas la sienne. C'est pas tout à fait la même chose et je préfère nettement avoir une personne d'origine anglosaxonne, dans la mesure où, voilà, on a vraiment quelqu'un qui maîtrise parfaitement la langue, parce que c'est sa langue anglaise maternelle, entre guillemets. [...] J'appréciais de pouvoir faire des révisions, notamment aux postpositions, qui modifient considérablement le sens d'un mot racine. Bon, donc, voilà, j'aimais beaucoup.</i></p> <p>-au club, avec Caroline, côté didactique des cours apprécié ainsi que les exercices proposés portant sur des points précis :</p> <p><i>C'est une dame, également d'origine anglosaxonne, qui a repris le flambeau et qui a un côté très didactique, que j'aime bien aussi.</i></p> <p>-le vocabulaire fait parfois défaut pour ses recherches en astrologie :</p> <p><i>J'ai toujours mon dictionnaire anglais à portée de main parce que, bon ben le vocabulaire, c'est ce qui fait défaut le plus souvent.</i></p> <p>-aime consulter des documents en anglais pour ses recherches en astrologie, n'a pas peur d'affronter la langue :</p> <p><i>J'accède à des sites et notamment à des documents qui sont parfois rédigés en anglais, donc ça me fait pas peur, au contraire, mais moi j'aime bien.</i></p> <p>-besoin de contact avec la langue:</p> <p><i>C'est un peu comme une compulsion chez moi, une forme compulsive, de pratiquer la langue ou de lire un roman, ou d'entendre.</i></p> <p>-l'âge :</p> <p><i>L'âge il est là, on peut pas y faire grand-chose, tous les jours on vieillit (rire) moi j'ai pas de problème avec ça. [...] Je cherche toujours à apprendre, lire, découvrir.</i></p> <p>-appétence pour la langue, plaisir :</p> <p><i>J'ai eu l'occasion de pouvoir parler ou de lire, d'écouter de l'anglais, donc, ça a toujours été quelque chose qui fait partie de moi-même, je sais pas pourquoi mais c'est comme ça (rire). J'ai de l'appétence pour cette langue, je m'y sens bien. [...] C'est plutôt maintenant ludique, d'une certaine manière et c'est un plaisir, bon,</i></p>

	<i>voilà.[...] On a emmené nos petits-enfants en Angleterre. Je me suis régalée. Je me suis régalée pendant ce séjour, qui est donc assez récent. Je pense qu'aujourd'hui il faut maîtriser l'anglais très vite parce que, ne serait-ce que dans le domaine de l'informatique, c'est quand même un langage privilégié que les jeunes utilisent, enfin les jeunes, que tout le monde utilise.</i>
--	--

Remarques complémentaires :

-possibilité de racines très lointaines avec la langue anglaise :

Je me suis laissée dire aussi que la Creuse, y a fort, fort longtemps, avait été largement, pas colonisée mais enfin, heu, investie par des populations venues d'Écosse.

-Mme U. n'apprécie pas beaucoup l'utilisation de mots anglais dans la langue française, de nos jours : le « franglais »

Moi je suis des fois un petit peu agacée par le « franglais », par tout au moins la substitution de terminologies anglaises alors qu'on a le même mot en français. / L'émission a la télé « The voice », pourquoi pas dire « la voix », des fois y a des choses qui me hérissent le poil / J'ai rien contre, je trouve ça un peu bizarroïde de vouloir à tout crin nous inculquer des mots anglais alors qu'on a le mot français. [...] C'est vrai que ça agace cet emploi de l'anglais en France quand on a le mot à l'identique. / Quand on a le mot en français et qu'on va chercher le mot anglais je comprends pas pourquoi, je vois pas l'intérêt. Je comprends pas pourquoi, je suis pas non plus dans la critique systématique, c'est le constat que je fais.

-le français était parlé en Angleterre :

Tom, l'Écossais là à Felletin, il nous avait donc expliqué que la langue anglaise était truffée également de termes français, hein, en lien avec l'Histoire, bien évidemment et les périodes de mariage entre les rois de France et d'Angleterre, ce qui faisait que la culture de l'une allait vers l'autre et inversement, quoi. Et que, y a eu une période très très riche pour ça et le français il était de bon goût d'utiliser des terminologies françaises en Angleterre, notamment à la Cour, aux XVIIème, XVIIIème, etc. XVIème, XVIIème.

Entretien 11 : **E11, Mme. B.**

Qui apprend ?	1F de 66 ans, Infirmière psychiatrique, retraitée depuis l'âge de 55 ans	
Quoi ?	Mme B. apprend l'anglais de façon non formelle dans une association et de façon informelle à domicile, en famille et au cours de rencontres	
Où ?	Au GRETA : <i>J'avais pris des cours du soir donnés par le GRETA. Il y a à peu près une dizaine d'années que j'ai fait ça, au début de ma retraite. Et puis après, c'est</i>	À domicile, en famille, au cours de rencontres

	<p><i>tout. [...] J'ai pas eu d'autres occasions de parler l'anglais.</i></p> <p>À l'association «<i>Entente cordiale</i> » à Dun Le Palestel, à 12 km de chez elle :</p> <p><i>Je suis allée à l' « Entente cordiale » il y a à peu près 6 ans.</i></p>	
<p>Quand ?</p>	<p>-Au GRETA, <i>une enseignante nous faisait des cours pendant 1h1/2 ou 2h le soir</i></p> <p>-À l'association l'«<i>Entente cordiale</i> » :</p> <p><i>C'était le lundi et le jeudi (1h) mais c'était pas avec la même personne. C'était pas les mêmes cours. Y a une différence de niveau quand même. (Mme B. a navigué de l'un à l'autre : pas tout le temps mais souvent). Je suis pas dans le cours des débutants, je suis dans le cours intermédiaire.</i></p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-pratiques occasionnelles ; rencontres avec des Britanniques par l'intermédiaire de l'association :</p> <p><i>J'ai pas de voisins Britanniques, y avait juste par l'intermédiaire de l' « Entente cordiale ». Mais, il y a pas mal de Britanniques qui sont partis donc on n'a plus de petits rassemblements. On faisait des petits repas, des petites fêtes. Ça faisait l'occasion de parler un petit peu avec eux mais là c'est /</i></p> <p>-petits séjours dans des pays anglophones Chine, Angleterre :</p> <p><i>J'ai fait des petits séjours dans des pays anglophones mais comme c'était très court, j'ai très peu eu l'occasion de parler. Ça permet au moins de comprendre un peu les conversations des autres, c'est déjà pas mal, mais bon, j'ai un peu de mal à m'intégrer, voilà. [...] Je suis allée voir mes enfants notamment. Je suis allée en Chine 4 fois parce qu'ils étaient là-bas. Après je suis allée en Angleterre, mais c'est des courts séjours. / Quand les gens ne parlent pas du tout, il faut bien qu'on ait une petite langue en commun, mais c'est pas toujours évident et puis c'est par petites séquences, lors d'un repas, avec quelqu'un, quand on se retrouve, des choses comme ça quoi, c'est pas en permanence non. / Notamment en Chine y avait peu de gens qui parlaient anglais, à part des amis des enfants sinon / Je parle peu en anglais et disons que c'est toujours les mêmes choses qui reviennent, pour, pour prendre l'avion...</i></p> <p>-période de covid :</p> <p><i>Je n'ai rien fait pendant cette période.</i></p>

<p>Comment ?</p>	<p>Au GRETA :</p> <p><i>C'était des cours scolaires, magistraux. On était un petit groupe, une dizaine à peu près et donc on avait des choses à préparer à la maison, après on faisait les corrections et puis on parlait sur des sujets différents. Un peu de tout, la grammaire, le vocabulaire, la vie en Grande Bretagne, etc. C'était comme un enseignement classique. C'était très bien, très bien. Les cours ont été arrêtés parce qu'il n'y avait pas assez de personnes qui étaient intéressées à ce moment-là. C'est dommage parce que c'était très bien.</i></p> <p>À l'« Entente cordiale » :</p> <p><i>D'abord les exercices préparés à la maison, chacun parle et puis après chacun parle spontanément quand on veut, on a des petites interventions et puis ça dépend de la grandeur du groupe aussi. Quand on est 10 forcément, sur 1H on a pas beaucoup de temps de parole, quand on est que 3 ou 4 c'est différent.</i></p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-avec les chansons:</p> <p><i>Je regarde les paroles des chansons en anglais. Je mets la musique et je cherche les mots que je connais pas. Je comprends à peu près si je cherche les mots qui me manquent. Enfin, à peu près, et puis y a les traductions, on peut regarder les traductions.</i></p> <p>-circonstances familiales (gendre Canadien et petites filles qui parlent anglais) :</p> <p><i>Mon gendre est Canadien. Donc, j'ai eu l'occasion de parler un petit peu avec lui pour arriver à communiquer. [...] Avec la petite (fille) un petit peu, mais avec la plus grande non / parce qu'elle sait que je suis un peu en difficulté.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-petite activité, lien social, maintien des acquis, travail de la mémoire, loisir :</p> <p><i>C'est quand même une petite activité, une petite occupation, un lien avec les gens, plus ou moins, et puis c'est un loisir pour moi, c'est surtout un loisir et puis ça peut être utile en plus, lors des petits séjours si on peut aller en Angleterre, etc., et puis ça maintient des acquis aussi, ça fait travailler la mémoire, etc., c'est enrichissant quand même. [...] C'est pour m'occuper et continuer à parler un peu anglais ou entendre un peu anglais. Y a le fait aussi de retrouver d'autres personnes pour être dans un groupe, parce qu'à la retraite ça fait un vide relationnel, quand même. Le fait d'être à la retraite : quand on part le matin à 8H30 et qu'on revient à 18H-19H, ce temps-là il faut l'occuper quand même.</i></p> <p>-raisons familiales :</p> <p><i>Mon gendre qui est Canadien. Ça c'est vrai que c'est une motivation pour moi, c'est une motivation personnelle. C'est un but tout à fait personnel, j'aimais bien l'anglais</i></p>	

	<p><i>et puis, je vous dis, le fait que mon gendre soit Canadien. Son père vient de temps en temps. Il ne parle pas parfaitement le français, donc on est bien obligé de communiquer un minima, ça me motive un peu aussi.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-Au GRETA, satisfaction :</p> <p><i>C'était très bien, j'avais déjà des petites connaissances mais bon, c'était très bien. On est adulte, c'est plus une obligation, on n'a pas d'obligation d'examen à la fin, etc., donc des fois on n'y allait pas, des choses comme ça, c'est un petit peu moins assidu, je dirais, mais c'était très bien, très bien. C'était une dame de Londres qui était très bien, c'était super quoi.</i></p> <p>-À l'« Entente cordiale », nouveaux apprentissages, progrès :</p> <p><i>Il y a un cours sur les phrasal verbs (verbes à particules), par exemple, moi je connaissais pas trop les phrasal verbs. J'ai pas utilisé ça donc c'était un niveau un petit peu supérieur, disons. Je pouvais pas vivre sur mes acquis avec ça. // Par exemple, nous on a un mot pour dire « jeter », eux ils vont dire « throw out ». Ils ont 2 mots souvent, comme le verbe get « get up, get down », enfin y a toute une déclinaison de verbes comme ça. Je trouve que c'est difficile. Les Britanniques ils emploient ça communément comme ça, mais nous on a, / enfin moi, j'ai un peu de mal à traduire dans l'autre sens. Faut dire que je préfère les versions aux thèmes. C'est plus facile. Je trouve que c'est plus facile. J'ai toujours préféré de l'anglais au français, mais du français à l'anglais pour moi c'est très délicat. C'est de « l'à peu près ». C'est plein de subtilités. Par exemple, quand on dit « dans la rue », « y a un mendiant dans la rue », on dit « on the street » en anglais alors que d'habitude on se promène « in the street ». Je me disais « mais pourquoi c'est « on » ? » (rire) plein de petites choses comme ça.</i></p> <p>-À l'« Entente cordiale », 2 ateliers différents dans la semaine (Mme B. a navigué de l'un à l'autre) : satisfaction et fréquentation assez régulière.</p> <p><i>Chaque cours apportait des choses différentes.</i></p> <p>-À l'« Entente cordiale », Mme B. souligne quelques difficultés avec les accents et l'oral :</p> <p><i>On a eu des animatrices différentes / déjà moi j'ai eu un peu de mal avec certains accents, une du pays de Galles / Mais moi j'ai du mal. À l'écrit ça va à peu près mais l'oral, j'ai pas assez pratiqué.</i></p> <p>-difficultés à mener une conversation et effet de l'âge :</p> <p><i>J'arrive pas à mener une conversation, pas entièrement, il me manque des mots. J'ai du mal et puis bon / il faut que je prépare mes phrases, enfin bon, j'ai beaucoup de mal quoi. [...] Au sein des fêtes organisées par l' « Entente cordiale » : J'arrivais à parler un petit peu, mais y a des fois que je butais. [...] Moi, ma difficulté c'est la compréhension surtout. Parce que, bon, j'arrive à faire une phrase mais alors je comprends pas ce que la personne me dit après, parce que si les gens parlent vite et s'ils ont un accent, j'ai beaucoup de mal, voilà, mon problème, mais bon ça c'est personnel. Il faudrait que je sois plus en contact avec des anglophones. [...] Il faudrait qu'on le fasse beaucoup plus longtemps, et puis, en immersion, c'est encore ça le mieux. Mais bon, à notre âge, c'est plus tellement possible. [...] Mais de toute</i></p>

	<i>façon, vous savez, j'ai pas fait d'anglais pendant 40 ans, donc, (rire) ça se perd quand même, on parle pas spontanément. Même quand on a l'occasion de le faire sans arrêt, même, par exemple au téléphone, etc. C'est difficile pour moi d'avoir une conversation au téléphone. / Maintenant les jeunes côtoient beaucoup les gens qui parlent une autre langue, donc c'est plus facile pour eux, déjà ils peuvent le faire au téléphone, sur Internet, soit par le biais des jeux, du sport, des loisirs, des voyages... C'est certainement beaucoup plus facile qu'on l'a fait nous à notre époque.</i>
--	--

Remarques complémentaires :

- les phrasal verbs (verbes à particules) : ce sont des verbes très présents dans la grammaire anglaise. Il s'agit en fait d'un verbe suivi par une particule, qui est une préposition ou un adverbe. La particule que l'on ajoute va modifier le sens habituel du verbe en question. Le sens propre de la particule permet de compléter le sens du verbe (et un même verbe peut être utilisé avec des particules différentes et donc avoir un sens différent à chaque fois).
- To turn down : refuser, rejeter
- To turn into : changer en
- To turn on/off : allumer/éteindre

Un verbe à particule est un mot composé constitué d'un verbe de base associé à un élément d'origine non verbale qui en complète ou en modifie le sens.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=phrasal+verbs> [consulté le 02/03/2022]

Entretien 12 : **E12, Mr A.**

Qui apprend ?	1H de 71 ans, Gérant d'une société agroalimentaire, retraité depuis l'âge de 64 ans.	
Quoi ?	Mr A. apprend la langue anglaise de façon non formelle au sein d'une association et de façon informelle par un travail personnel à domicile, auprès d'amis Anglais et au cours de voyages.	
Où ?	<p>À l'association l'« <i>Entente cordiale</i> » à Dun Le Palestel, à 10 km de chez lui :</p> <p><i>Ça fait 2 ans déjà. J'étais dans le niveau plus (les gens qui sont un petit peu plus à l'aise).</i></p>	<p>En dehors de l'association :</p> <ul style="list-style-type: none"> -à domicile : avec Internet -dans un café, au cours de rencontres régulières organisées avec des Anglais : <i>on se rencontrait dans un café.</i> -à l'étranger, en voyage : en Inde, au Japon, au Canada, au cours d'un périple en voiture de Paris à Kaboul, aux États-Unis...

<p>Quand ?</p>	<p>À l'association l'« <i>Entente cordiale</i> », <i>c'était le mardi, c'était le soir de 6 à 7.</i></p>	<p>En dehors de l'association, de temps en temps ou régulièrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> -possibilité de reprendre, de temps en temps, une formation que Mr A. avait suivie sur Internet et enregistrée : <p><i>Je l'ai toujours. Donc, je peux y accéder quand je veux et je trouvais que c'était très bien fait.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -rencontres régulières avec des Anglais : <p><i>Une fois par semaine on se rencontrait dans un café et on parlait 1H1/2 ensemble. On avait réussi à créer ça. Mais, malheureusement, à partir du covid tout s'est arrêté.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -au cours de voyages : <p><i>On est allés en Asie. On est allés en Inde. on a fait un périple en voiture de Paris à Kaboul. Dans tous les pays qu'on traversait, dans la mesure où on ne parlait pas les langues autochtones, on parlait anglais. [...] Après je suis allé aussi au Japon, et puis au Canada, aux États-Unis, effectivement partout c'était l'anglais.</i></p>
<p>Comment ?</p>	<p>À l'association l'« <i>Entente cordiale</i> » :</p> <p><i>Ce cours était donné par Mme D. et puis des Anglais. Ce qui était très bien c'est que Français et Anglais ils étaient ensemble pour animer les cours alors, si vous voulez, ils étaient très complémentaires. C'est très judicieux, parce que les Anglais qui donnaient des cours c'était pas des pédagogues, c'était pas des enseignants, c'était des bénévoles, donc ils venaient avec leur rapport un peu brut de décoffrage et puis Mme D. elle affinait et rendait plus accessible leur enseignement.</i></p>	<p>En dehors de l'association :</p> <ul style="list-style-type: none"> -pas de films ni d'émissions de télé en anglais : <p><i>On me le conseillait mais non, j'ai pas eu cette démarche, en fait. Non, c'était vraiment quand on était en situation qu'on parlait anglais mais pas plus quoi. On n'allait pas, on n'allait pas chercher.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -utilisation d'Internet pour des cours : <p><i>Ce que j'avais fait, parallèlement aux cours d'anglais, j'avais trouvé une formation sur Internet qui m'avait parue très intéressante. Ça s'appelle «ISpeakSpokeSpoken». Ça nous plaisait bien parce que le gars était assez dynamique, inventif. On pouvait le suivre tous les jours. Il donnait un cours et puis, de temps en temps, il faisait des formations et en fait, moi je me suis payé une formation que j'ai enregistrée, que j'ai gardée. Ça s'appelle : « l'anglais en 6 semaines» et donc, il y avait 6 modules, c'était très bien fait et puis j'ai travaillé dessus un petit peu. [...] Y a de la phonétique, y a de l'oral et y a de l'écrit. La phonétique, c'est-à-dire, y a des mots qui sont décomposés au niveau des syllabes, au niveau du</i></p>

		<p>son. Y a les corrections, les corrections sont données. C'était bien. Les corrections elles sont masquées. On clique et on a la réponse.</p> <p>-rencontres régulières avec des Anglais :</p> <p><i>Pour compléter les cours, ce qu'on avait mis en place c'était qu'on avait rencontré 2 couples Anglais et une fois par semaine on se rencontrait, ma femme, moi-même plus un autre élève du cours. Les Anglais parlaient français et les Français parlaient anglais. Pas toujours si bien réparti que ça mais en tout cas on avait mis ça sur pied et tout le monde était très content de notre dynamique.</i></p> <p>-en voyage :</p> <p><i>J'ai voyagé dans un certain nombre de pays et l'anglais était toujours nécessaire pour pouvoir se faire comprendre. Parce que effectivement c'est une langue qui est vraiment très répandue dans le monde entier.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-disponibilité au moment de la retraite :</p> <p><i>Les cours d'anglais c'était une activité qu'on avait le temps, vu notre retraite, enfin du temps à y consacrer, on va dire.</i></p> <p>-utilité de l'anglais pour voyager et communiquer (voisinage) :</p> <p><i>Quand on a pris notre retraite, on a voyagé un petit peu. On avait le désir de voyager. Donc, on voulait voyager plus que ce qu'on avait fait et, en fait, on s'est aperçu que l'anglais était nécessaire. [...] Pour notre retraite on avait quand même l'objectif de partir voyager, c'est pour ça qu'on a voulu parfaire notre connaissance de l'anglais, pour être plus à l'aise. [...] Et puis une des raisons pour lesquelles, effectivement, on voulait parfaire notre anglais c'est qu'on est dans une région d'accueil d'Anglais et puis nous on aime bien les rencontres donc le fait de connaître l'anglais ça permettait de dialoguer avec les Anglais qui venaient habiter ici.</i></p> <p>-association sympathique, lien social :</p> <p><i>C'est vrai que l'association était sympa. On a rencontré beaucoup de gens qu'on connaissait pas du tout, et on a noué des liens qui perdurent.</i></p> <p>-pour le plaisir :</p> <p><i>J'ai toujours autant l'amour de l'anglais et puis j'aime bien, j'aime bien l'entendre, j'aime bien le parler aussi parce que j'ai un accent pas trop mauvais. C'est agréable, ça fait partie des choses, des affinités naturelles.</i></p>	
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-sait se débrouiller avec la langue anglaise :</p>	

*Disons que je suis assez communicatif, donc, les mots que je connais pas je les fais par gestes. J'ai toujours eu le **feeling** avec cette langue.*

-satisfait de l'apprentissage à l'association :

C'était très productif, moi j'étais avec des personnes qui avaient eu des expériences avec l'anglais plus poussées que la mienne, donc ils étaient très à l'aise. En tout cas plus à l'aise que moi. Y avait un petit décalage, mais finalement ça m'a tiré vers le haut, si vous voulez. Parce que, au début j'étais un peu perdu et puis à la fin, /j'étais en queue de peloton et j'arrivais à suivre, j'étais pas distancé. C'est les bonnes conditions.

-utilisation satisfaisante au cours de voyages :

Dans le pays, on rencontre vraiment la culture. C'est un peu plus difficile. C'est un peu plus difficile à utiliser. Je suis allé en Inde et effectivement les Indiens ils parlent un anglais que je comprends beaucoup mieux. Les mots sont décomposés, c'est moins mâché, donc c'est plus, c'est plus accessible.

-a appris « des choses » :

Je sens que j'ai intégré des choses, par exemple quand j'entends des Anglais parler à la télévision ou à la radio, y a des phrases que je comprends mieux qu'avant, des enchaînements, y a des enchaînements qui se font. Je suis pas toujours tout le fil mais ça veut dire que quelque part j'ai intégré des choses. C'est ce que je ressens.

-en période de covid, manque d'émulation quand on est seul face à l'apprentissage à domicile :

Je m'y suis remis un petit peu mais, bon. Les évènements ont fait qu'on a un peu changé, tous, nos façons de fonctionner, j'imagine. C'est vrai qu'y a des habitudes qu'on a perdues. Et puis c'est vrai que la présence humaine c'est vachement important. Donc, y a pas cet élan. Ça s'est arrêté aussi. Tout seul c'est difficile ou alors il faut une sacrée motivation. C'est l'intérêt de ces ateliers, ça nous relie les uns aux autres et ça nous motive. Y a une grosse motivation qui naît de ça. Là on a perdu les intervenants Anglais et donc, on n'est pas en capacité de reprendre. On a tous perdu un peu le contact les uns les autres.

-envie d'apprendre, en attente d'apprentissage :

Je pense que si ça reprend, je pense qu'on y retournera, mais, voilà, l'élan s'est un peu, s'est un peu calmé, on va dire, mais bon, s'il y a des propositions concrètes, on retentera l'expérience. L'envie d'apprendre est un peu moins vive, on va dire, mais on fera la démarche d'y retourner, certainement, enfin, pour ma part en tout cas. [...] Cet élan des Anglais qui sont arrivés en Creuse c'est fini. Ça a été un gros pavé dans la marre le Brexit. Y en a qui sont repartis. La source s'est tarie quoi. // Mais ça peut se redynamiser, ça peut redémarrer.

Remarques complémentaires :

-utilisation d'Internet pour l'apprentissage de l'anglais :

ISpeakSpokeSpoken, c'est d'abord une chaîne YouTube lancée en 2012 sur laquelle vous retrouvez, en accès libre, des cours d'anglais pour apprendre à parler et à comprendre la langue de Shakespeare. <https://www.ispeakspokespoken.com/> [consulté le 17/03/2022]

-encouragements pour notre travail de thèse :

*Et puis vous, je vous souhaite bon courage. Ça doit être un peu « **hard** » comme on dit en Angleterre. Vous êtes courageuse.*

-constat de dynamisme par rapport à l'apprentissage de la langue anglaise dans le département de la Creuse :

*On s'est rendu compte que les gens qui participent à ces cours c'est des gens qui ont un certain cursus, qui ont, culturellement, c'est une sélection quoi. Les gens qu'on a rencontré, effectivement, c'est des gens qui ont eu un rapport à l'anglais, soit par leur travail mais d'une façon beaucoup plus affirmée que la nôtre. Ou sinon c'était des enseignants, c'était des gens qui avaient des enfants à l'étranger, qui avaient des liens déjà bien étroits avec la langue. // **On a toujours l'impression qu'en Creuse il ne se passe rien** (rire).*

Entretien 13 : **E13, Mme P.**

Qui apprend ?	1F de 65 ans, Enseignante en aménagement du territoire dans des classes de STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant), retraitée depuis l'âge de 61 ans et qui tient une chambre d'hôtes.	
Quoi ?	Mme P. se perfectionne en anglais de façon non formelle au sein d'une association et de façon informelle à domicile (+ cadre professionnel) et en voyage.	
Où ?	À l'association l'« <i>Entente cordiale</i> » à Dun Le Palestel, à 11 km de chez elle.	À domicile, apprentissage personnel et pratique de l'anglais dans le cadre de sa chambre d'hôtes. Au cours de voyages et de rencontres
Quand ?	À l'association depuis 2019. <i>Il me semble que c'était le jeudi soir, à 17h30, pendant 1h. On commence en septembre et on finit en juin, comme la période scolaire. Je ne sais pas là, on ne reprendra peut-être qu'à la rentrée 2022.</i>	En dehors de l'association : -depuis 2-3 ans, régularité dans la lecture de journaux de langue anglaise: « The Guardian » et « The connection » : <i>Autant que je peux, c'est-à-dire plusieurs fois par semaine. Ah, oui, en réalité c'est 4 fois par semaine, minimum, 1h tous les matins. Tous les matins, non, il faut pas exagérer non plus, mais minimum 3 fois par semaine et maximum 6 fois.</i> -pendant le confinement : <i>Avec le confinement on a arrêté, j'espère que les autres ont continué comme moi à travailler et j'espère qu'on reprendra. J'ai continué à travailler l'anglais sur différents supports oui, mais c'est personnel.</i>

<p>Comment ?</p>	<p>À l'association l'«<i>Entente cordiale</i>» :</p> <p><i>Il y a 3 niveaux : débutants, moyens et confirmés. Je suis dans ceux qui ont le plus de facilité, les 6 ou 7 qui sont assez débrouillés en anglais. Ils sont pas en apprentissage à la base. Ils ont fait de l'anglais dans leur scolarité. Dans les confirmés, à temps plein, quand tout le monde est là, on est 12. On travaille sur des textes, sur des thèmes et puis après et bien on échange. On a des textes à trous, c'est assez scolaire, ce sont des méthodes traditionnelles. On lit un texte pour voir si on prononce bien tous les « s », etc. et après on travaille dessus. On a du travail à la maison qu'on nous envoie par mail et on doit écrire un texte sur quelque chose, sur un thème. C'est varié, on travaille des fois le vocabulaire, la syntaxe, la grammaire, voilà.</i></p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-avec Internet :</p> <p><i>Je fais des traductions sur Internet, et ensuite j'écoute, évidemment le texte en anglais pour voir les mots qui me posent un problème ou pour augmenter mon champ lexical.</i></p> <p>-à l'aide de journaux, travail assidu :</p> <p><i>Mon amie Anglaise m'apporte « The Guardian ». Et « The Connection » qui paraît d'ailleurs dans les supermarchés et partout et qui est un journal, en Creuse, assez complet pour les Anglais qui habitent dans le secteur. Pour qu'ils connaissent l'actualité, ils achètent ce journal qui est assez copieux et diversifié. [...] En lisant le journal et des articles d'actualité, sur la politique, sur les événements, comme par exemple j'ai lu un article sur les 30 ans de la mort de Serge Gainsbourg, ça va me donner du vocabulaire, j'en ai 2 pages dans « The Connection » et je vais le traduire. Alors après je le traduis et je le réécris sur une feuille de papier avec une phrase en anglais, une phrase en français et je révise comme ça. Je révise en relisant certains passages pour enrichir mon vocabulaire. Quand je traduis un texte et bien je me contente pas de le traduire et de le recopier et puis d'écouter vocalement les sons, etc. Je le retravaille 2-3 fois en visuel pour apprendre les mots, des mots nouveaux, pour des circonstances bien particulières.</i></p> <p>-écoute la BBC :</p> <p><i>J'écoute la BBC dans ma voiture.</i></p> <p>-aide aux non-francophones :</p> <p><i>Je soutiens une Hollandaise qui parle pas un mot de français. J'aide des Anglais à faire leurs papiers depuis une dizaine d'années. Ils viennent me voir. Ils savent que je me débrouille plus que la moyenne.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pour faire travailler son cerveau :</p> <p><i>C'est faire une activité qui soit plus intellectuelle. C'est un excellent moyen d'entretenir. C'est la diversité des apprentissages qui fait que vous maintenez votre cerveau en bon état.</i></p> <p>-pour des rencontres conviviales, des échanges :</p>	

À l' « Entente cordiale » j'y vais pour le rapport humain, c'est-à-dire qu'on connaît des gens, c'est sympa. Et donc, c'est du relationnel. Les Anglais ils m'apprennent plein de choses. Surtout on a un échange. On arrive là-bas, on est contents de se voir et puis pour échanger.

-pour voyager, pour sa chambre et table d'hôtes, pour devenir bilingue :

J'ai des amis Anglais qui habitent Londres, donc mon but c'est d'aller passer du temps à Londres et puis, dans mes voyages l'anglais c'est indispensable. Donc, c'est dans ce but-là le voyage, et en plus je tiens une chambre et table d'hôtes et je reçois des Allemands, des Anglais, des Hollandais, donc j'ai besoin de la langue anglaise pour communiquer. Mon but ultime c'est d'être bilingue complètement. Mes objectifs c'est devenir bilingue et pouvoir voyager tranquillement sans me poser de problème à l'embarquement parce que souvent c'est en anglais. Je reçois beaucoup de gens de l'Europe du Nord qui sont de passage et, effectivement, le seul moyen de communiquer c'est en anglais. Principalement c'est pour communiquer avec d'autres personnes de langue étrangère, en anglais. J'ai déjà voyagé dans toute l'Europe et en Asie et donc, je pense que je vais reprendre mes voyages, pour rencontrer d'autres cultures. Un but qui est à la fois professionnel pour les chambres d'hôtes et de voyage (j'ai des projets : Mexique, Europe...).

-3 buts bien précis :

Des buts bien précis, au moins 3, les voyages, l'accueil en chambre d'hôtes et puis débrouiller les Anglais qui ont tout vendu en Angleterre pour s'installer définitivement en Creuse.

-but ultime :

Le but ultime c'est d'aller dans le monde.

-le déclencheur de la reprise de l'apprentissage :

Ce qui m'a remis un petit peu le pied à l'étrier pour m'y remettre c'est que je me suis retrouvée dans un embarquement à Amsterdam et, en fait j'ai pas su lire les consignes, y a une dizaine d'années, le mot « cancel » (annuler) qui est pourtant connu m'a échappé et si un professeur d'anglais n'était pas venu me chercher en me disant « on a changé de porte d'embarquement » et bien je me retrouvais à Abou Dhabi (rire). Je lui ai dit que ça allait me remettre en selle pour peaufiner mes stratégies de voyage et voilà.

-désir d'apprendre :

Je veux pouvoir avoir une conversation un peu plus poussée et je veux discuter de politique avec mon amie Anglaise. Parce que des fois on est un petit peu limitées, pour des choses un petit peu plus subtiles c'est plus compliqué pour moi, pour m'exprimer. Donc, je veux arriver à exprimer mes idées en géopolitique avec mon amie, franchement, « fluency », comme on dit, voilà. // Mais, bon, j'y arriverai, même si y a quelqu'un au club qui m'a dit que j'y arriverai jamais, mais, bon. (rire) Il faut être vraiment, vraiment motivé pour arriver à un niveau, heu, voilà, tout à fait honorable, / quelle que soit la discipline que vous choisissiez. [...] Là j'ai pas d'impératifs mais je me fixe des objectifs, ça c'est sûr, hein. / C'est pas dans 10 ans

	<p><i>que je serai bilingue moi, c'est dans 2 ans ou pas. [...] Donc, le but c'est / voilà, le but c'est de comprendre et puis de communiquer, voilà, toujours.</i></p> <p><i>-parce que c'est une passion :</i></p> <p><i>Ah ben, c'est une passion, il faut dire (rire)</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p><i>-à l'association, c'est varié, enrichissant :</i></p> <p><i>C'est bien, on a des professeurs d'origines très variées. Donc, on a des accents différents, des gens d'origines diverses. Donc, ça c'est extrêmement enrichissant.</i></p> <p><i>-à l'association, c'est instructif :</i></p> <p><i>Des fois ça recoupe des choses que l'on connaît, parfois c'est des choses que je n'ai jamais vues dans ma scolarité ou alors que j'ai fâcheusement oubliées.</i></p> <p><i>-cherche à s'améliorer, constate un manque de vocabulaire :</i></p> <p><i>J'essaie toujours de trouver un moyen de m'améliorer. Je me suis rendue compte de mes faiblesses : je manque de vocabulaire. [...] Je rends des services aux Anglais mais des fois je suis un peu bloquée sur le vocabulaire.</i></p> <p><i>-ne craint pas la perte de mémoire :</i></p> <p><i>Ceux qui viennent à l'atelier, ils continuent peut-être aussi pour maintenir leur cerveau parce que à la retraite la peur des gens c'est d'avoir Alzheimer. C'est pas trop ma crainte, moi. Je pense qu'y a ça aussi. Les gens en ont très, très peur. [...] J'ai une mémoire qui est supérieure à la moyenne, hein, je vous le dis, et puis elle est entretenue en continu. J'aime la nature, la botanique, si j'apprends une plante en latin, 40 ans après je me rappelle exactement la famille, ça m'intéresse. [...] Et puis, non, honnêtement, la perte de mémoire m'a jamais effleurée. Dans ma famille on l'a pas perdue, donc, génétiquement, je compte sur ma bonne génétique (rire) pour que ça ne m'arrive pas, voilà.</i></p> <p><i>-motivation, émulation, intérêt, génétique, désir d'apprendre :</i></p> <p><i>Y a pas de secret, pour apprendre quelque chose il ne faut pas simplement être motivé, il faut que ça intéresse. C'est le moteur de tout ce que vous apprenez, que vous appreniez de la botanique, la cuisine, voilà, il faut être motivé, c'est le moteur de tout apprentissage. Moi ça a toujours été ça et puis moi dans ma famille y a de l'émulation. Y a de l'émulation dans ma famille, ça c'est clair. Il faut avoir des intérêts dans la vie, plus le champ est restreint d'intérêts moins les gens vont progresser, même en langue, il faut voir un intérêt. J'aimerais lire, par exemple, les parutions scientifiques directement dans le texte. Donc, tout m'intéresse, oui. Et ça compte l'émulation et le milieu dans lequel vous vivez. [...] Les gens ne sont pas égaux devant l'apprentissage des langues. [...] Quand on s'y met à 70 ans c'est quand même pas la même chose que quand on s'y met à 11 ans. [...] C'est génétique, j'ai un oncle qui était trilingue, et ma sœur est bilingue. Donc, c'est un petit peu un côté familial tout ça. En langue, j'ai fait en 2^{ème} langue espagnol et j'ai fait italien pour voyager en Italie y a une quinzaine d'année, donc j'ai fait 1 an d'italien. Et mon père parlait grec et latin, donc, voilà. Non, c'est familial. C'est une famille qui a fait des études et qui a une très bonne mémoire, ça aide.</i></p>

	-personne optimiste : <i>Je suis une éternelle optimiste. On fait surface, on se bat. Faut pas se laisser aller.</i>
--	---

Remarques complémentaires :

-emploi du mot anglais « **fluency** » : aisance dans le parler de la langue étrangère. *His fluency in English* : son aisance (à s'exprimer) en anglais. *He is fluent in English* : Il parle couramment l'anglais

-journaux anglais : « The connection » (Le lien) et « The Guardian » (Le gardien)

The Connexion est un mensuel pour les Anglais de France :

Il s'agit d'un mensuel en anglais pour les Britanniques résidant en France que l'on trouve chez les marchands de journaux. Il contient beaucoup d'informations de service, pour se débrouiller avec la bureaucratie française, par exemple pour produire une justification de domicile...avec des articles politiques, culturels ou historiques...<https://www.connexionfrance.com/> [consulté le 18/03/2022]

The Guardian est un journal d'information britannique où l'on trouve de tout : des nouvelles, du sport, des biens à vendre, des articles sur la culture... <https://www.theguardian.com/international> [consulté le 18/03/2022]

-Mme P. souligne les difficultés d'un apprentissage tardif :

Les difficultés sont plus importantes, ça s'apprend très jeune, hein. / Pour avoir un maximum de résultats, il vaut mieux apprendre jeune. / Alors, plus âgé ça donne des résultats satisfaisants, il suffit de s'y tenir et puis de / mais pour être vraiment, vraiment bilingue et sans accent il faut aller dans des écoles internationales là pour apprendre les langues et puis commencer à 18 ans si on veut vraiment faire carrière en étant bilingue, trilingue ou plus, hein, voilà. / Mais, bon, c'est pas parce que c'est un petit peu plus difficile qu'il va falloir abandonner. [...] y a des difficultés, mais, bon, ben, c'est pas pour ça qu'il faut se décourager. / Je suis une éternelle optimiste. On fait surface, on se bat, heu. Faut pas se laisser aller, hein.

Entretien 14 : **E14, Mme V.**

Qui apprend ?	1F de 73 ans, Enseignante à l'Université de Clermont-Ferrand en arts plastiques et cinéma, retraitée depuis l'âge de 63 ans.	
Quoi ?	Mme V. apprend l'anglais de façon non formelle au sein d'un groupe qui s'est constitué sans statut et elle apprend également cette langue de façon informelle par un travail personnel à domicile et des conversations avec des Anglais.	
Où ?	Au sein d'un groupe : des personnes se réunissant sans statut à Saint Médard la Rochette, dans une salle prêtée par la municipalité, à 10	À domicile, par un travail personnel Au cours de rencontres et de conversations avec des amis Anglais

	<p>minutes, un quart d'heure de chez elle.</p> <p><i>On est une dizaine. Au niveau des réguliers y a 2 couples d'Anglais. / Les Français, on est un petit peu plus nombreux mais pas tellement plus. On est 2-4-6-8 quelque chose comme ça.</i></p>	
<p>Quand ?</p>	<p>-depuis 2 ans au sein du groupe de conversations :</p> <p><i>Ça ne fait que 2 ans que j'y suis. C'est le mardi soir de 18h30 jusqu'à 20h, à peu près. C'est toute l'année, mais on s'arrête au mois d'août.</i></p> <p><i>La création du groupe, j'en suis plus très sûre, mais je pense que c'est plutôt venu des Anglais, quand ils ont décidé de venir passer leur retraite en France. [...] Il me semble que c'est venu des couples d'Anglais pour pouvoir s'intégrer beaucoup plus. [...] Ils ont eu cette volonté à un moment de pouvoir rencontrer, donc, des Français. [...] Dès qu'ils pouvaient rencontrer d'autres personnes eh bien, le groupe s'est agrandi.</i></p>	<p>En dehors du groupe de conversations :</p> <p>-à domicile, chaque semaine, pendant plusieurs heures, pour préparer le travail de la semaine suivante, avec le groupe de conversations :</p> <p><i>Je trouve que c'est déjà pas mal (rire) de travailler chaque semaine un petit peu quelque chose, ça me suffit. Ça me prend, je sais pas, c'est très variable, plusieurs heures, parce que bon, c'est laborieux.</i></p> <p>-repas, sorties, rencontres avec des amis Anglais:</p> <p><i>Un repas avant Noël tous ensemble, chez l'un ou l'autre. [...] L'été dernier, il était prévu d'aller en Angleterre, le groupe. Les Anglais avaient prévu de nous emmener en Angleterre, à Londres, 4-5 jours et du coup ça a été annulé, évidemment, on est dans une période un peu spéciale quand même, hein. Voilà, mais c'est prévu. On prévoit des sorties comme ça et des repas. / Avant l'été aussi, oui, avant les vacances d'été, y a un repas de prévu avant de fermer le groupe pour le mois d'août.</i></p>
<p>Comment ?</p>	<p>Au sein du groupe de conversations :</p> <p><i>C'est de la conversation sur des sujets extrêmement variés de toutes sortes. Là en ce moment on travaille sur le texte d'Oscar Wilde, c'est une pièce de théâtre, donc là c'est un texte littéraire, d'habitude c'est plus soit des jeux, soit des choses un peu ludiques, et sur des thèmes que chacun propose. Pour la prochaine fois, pour mardi prochain, chacun doit préparer</i></p>	<p>En dehors du groupe de conversations :</p> <p>-par un travail personnel à la maison pour préparer la séance de conversation pour la semaine suivante, à l'aide d'Internet :</p> <p><i>Il faut que je prépare, il faut que je travaille sur la petite histoire que je vais présenter mardi. Je m'aide avec un site de traduction sur Internet, parce que j'y arrive pas toute seule, donc je commence d'abord à écrire en français et après à traduire en m'aidant des sites de traduction. Effectivement, avec Internet et les sites de traduction, on est bien aidés, hein, quand même.</i></p>

	<p><i>une petite histoire, petite, toute petite histoire, n'importe laquelle, ce qu'on a envie de raconter. Les Français la prévoient en anglais et les Anglais la prévoient en français. / Oui, et à chaque fois c'est pour nous forcer un peu les Français à parler anglais et les Anglais à parler français. Et donc dans la séance et bien on navigue entre le français et l'anglais, suivant ce que l'on a à dire. Le texte littéraire, par exemple, il est en anglais, on le lit en anglais, chacun à son tour et on le traduit dans la foulée. On se corrige mutuellement. Les Anglais nous corrigent et nous on les corrige, inversement. On s'aide mutuellement.</i></p>	
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-suite à la rencontre d'un couple d'Anglais et à une amitié qui s'est créée donnant l'envie de communiquer en anglais :</p> <p><i>Il y a à peu près 3 ans, oui, je crois, dans le cadre d'un vernissage de peinture dans une galerie à Aubusson, j'ai rencontré une personne avec qui j'ai discuté. On ne se connaissait pas du tout. / Elle est Anglaise, son mari aussi. / Et donc, on a discuté parce que on s'est aperçues qu'on appréciait ce qui était exposé et que, d'une certaine manière, on s'est aperçues qu'on avait la même profession. C'est-à-dire qu'elle était professeur d'art plastique, en Angleterre et son mari est sculpteur et peintre. Elle était aussi à la retraite et voilà comment ça s'est fait. / Et donc on s'est rencontrés, puis retrouvés et invités les uns chez les autres. / Heu, voilà / Et donc du coup, ça s'est passé comme ça à la 1^{ère} rencontre et / pour la 1^{ère} fois je rencontrais un couple d'Anglais qui habitait ici. [...] J'ai connu ce couple d'Anglais qui m'a donné envie de reprendre contact avec la langue anglaise que j'avais vraiment perdue de vue depuis très longtemps, depuis pratiquement le lycée, donc ça fait quand même très longtemps. / Voilà, / Donc, du coup j'ai dit oui. Et c'est au cours d'un repas chez eux qu'ils m'ont parlé d'un groupe de conversations qui était tout près de chez moi, qui existait déjà depuis plusieurs années. Ils m'ont un peu persuadée de venir à ce groupe-là. Voilà. Donc, du coup, ça s'est fait comme ça, le démarrage. Et donc, j'y suis allée. [...] Je voulais vraiment pouvoir converser avec Ann et Brad, on est très proches. [...] Donc je me suis réconciliée avec la langue grâce à eux.</i></p> <p>-pour arriver à parler avec ses amis Anglais :</p> <p><i>Tout simplement arriver à parler du quotidien, de petites phrases quotidiennes, avec ces couples d'Anglais qui sont autour de moi. [...] J'en connais 3.</i></p>	

	<p>-pas d'obligation à la retraite, apprentissage pour le plaisir, pour communiquer avec des Anglais :</p> <p><i>On a moins d'obligation à apprendre l'anglais. C'est plus pour le plaisir de pouvoir s'y remettre un peu. À la retraite on se donne quand même des travaux, des obligations, un petit peu comme ça pour ne pas rester à rien faire. Et puis connaissant des couples d'Anglais, on se dit que c'est sympathique d'apprendre leur langue aussi. Si vous venez au groupe de conversation c'est aussi pour le plaisir d'apprendre la langue anglaise et puis de pouvoir parler avec eux puisque eux parlent avec nous en français. Donc on essaie de faire l'effort.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-beaucoup d'appréhension au début de l'apprentissage au sein du groupe de conversations :</p> <p><i>J'ai dit « moi je suis très, très, très mauvaise. Je parle très, très mal l'anglais. Je ne sais même pas si je peux prononcer 3 mots ». Et, effectivement, j'ai pas pu faire grand-chose, dans un 1er temps (rire) mais bon chacun aide à dire au moins 1 mot, 2 mots, à ceux qui sont vraiment pas bon. C'est un peu hard quelque fois. Chacun fait ce qu'il peut. Pour moi c'est très difficile (rire) mais bon j'essaie. J'avance tout doucement. Je me suis réconciliée avec l'anglais. [...] J'y suis allée un peu, un peu à reculons mais avec plaisir. Je suis vraiment une débutante. Il faut que je travaille un peu plus dans le cadre de ce groupe de conversations.</i></p> <p>-un apprentissage nouveau :</p> <p><i>La redécouverte de la langue anglaise ou même la découverte pour moi, je considère que je suis en train de la faire avec mes amis Anglais. [...] Pour l'instant je me contente de rencontrer des couples d'Anglais et puis de dire quelques mots de temps en temps et puis je fais ce groupe de conversations parce que j'en suis vraiment qu'au démarrage.</i></p> <p>-envie d'apprendre, Mme V. cherche des moyens de progresser et a demandé de l'aide à une amie qui était professeur d'anglais :</p> <p><i>Je lui ai demandé de me donner des outils supplémentaires. Elle m'a dit effectivement « si tu connais un film, toi qui a enseigné le cinéma, tu peux en choisir un en anglais » et puis elle m'a dit de le regarder en anglais, donc il faut que je trouve une version en anglais, sans sous titrage, à regarder plusieurs fois pour avancer un petit peu plus parce que bon, c'est un peu empirique là ce qu'on fait. Le groupe de conversations c'est vraiment empirique. On n'a pas d'outils d'apprentissage, à part des petites choses qu'on prépare avant. Je suis en train de discuter avec mon amie de lectures, de films, pour savoir quels outils elle peut me conseiller en plus de ce groupe de conversations. Pour l'instant on en est juste à la recherche d'outils pour travailler un petit peu plus.</i></p> <p>-Mme V. déplore ne pas arriver à tenir une conversation en anglais :</p> <p><i>Non, pas encore, (rire) j'arrive à dire quelques mots, si je m'y prépare, mais d'une manière spontanée c'est difficile pour moi, c'est ce qui me manque énormément. Je peux arriver à dire 3 mots, à la rigueur, mais c'est tout. Donc, j'en suis très, très loin. [...] Si ce sont des Anglais qui parlent bien français, moi je ne fais pas trop d'efforts au quotidien.</i></p>

	<p>-Mme V. souligne une diminution de la mémoire due à l'âge :</p> <p><i>Je vois bien que ma mémoire, j'ai beau traduire mes petits textes, mes petites phrases, j'ai l'impression que la fois d'après j'ai un peu oublié, à nos âge on capte moins, on retient moins, je m'en rends bien compte. Donc je fais des efforts supplémentaires. Il me faudrait des petits outils pour retenir parce que sur le moment oui, le mot, dans les heures qui suivent ça va mais une semaine après j'ai oublié. Donc, il faut faire travailler sa mémoire. On a des problèmes de mémoire quand même avec l'âge. Mais ça me gêne pas, j'ai pas l'impression, mais je marque beaucoup. J'écris, je marque et puis, voilà. J'ai peur d'oublier, on sent bien qu'on n'a pas la même mémoire que quand on avait 30 ans ou 40 ans. Quand j'ai passé ma maîtrise de cinéma, à 40 ans à peu près, on avait l'impression que quand on travaillait c'était efficace, là on a l'impression que c'est un peu moins efficace quand même.</i></p> <p>-envie d'apprendre à la retraite, liée aux affects :</p> <p><i>Le fait de redécouvrir la langue anglaise et de m'y trouver bien pour une fois, oui j'ai envie d'apprendre. / Oui, j'ai toujours envie d'apprendre. Ça c'est peut-être un truc que j'ai. Ça dépend des caractères. / Oui, c'est ça je crois que c'est l'envie. [...] Ayant des amis Anglais ça m'a donné envie de, de me remettre à l'anglais, je pense que c'est la motivation. Moi je suis plus centrée sur les affects. / Donc le fait d'avoir des amitiés avec des Anglais et des Anglaises m'a redonné envie de me replonger dans la langue anglaise, voilà. C'est lié aux affects. Moi, c'est souvent lié à des personnes, des amitiés. Je ne me serais peut-être pas de moi-même replongée dans l'anglais simplement comme ça pour apprendre l'anglais.</i></p>
--	--

Entretien 15 : **E15, Mme. M.**

Qui apprend ?	1F de 77 ans, Institutrice auprès d'enfants en difficulté, en classe de perfectionnement, retraitée depuis l'âge de 55 ans.	
Quoi ?	Mme M. apprend l'anglais de façon non formelle au sein d'un club et de façon informelle : lectures, rencontres, à la chorale, en voyage...	
Où ?	Au club MGEN de Guéret, à 400 mètres de chez elle.	En dehors du club : à domicile, en voyage, au cours de rencontres, à la chorale...
Quand ?	<p>Au club MGEN de Guéret, le lundi matin de 11h à 12h, en dehors des vacances scolaires, depuis 9 ans.</p> <p><i>Je n'ai pas fait d'anglais pendant de nombreuses années. La vie m'a emportée, l'école, les enfants, la famille. Je n'ai plus pris le temps de m'occuper de</i></p>	En dehors du club : pas de régularité, des moments, des rencontres, des apprentissages au cours de lectures, de visions de films en VO, de chants anglais...

	<p><i>mon anglais. [...] Par contre, dès que la possibilité à la MGEN s'est offerte de faire de l'anglais eh bien, j'ai sauté sur l'occasion.</i></p>	
<p>Comment ?</p>	<p>Au club MGEN :</p> <p>Par des conversations libres à partir de textes, de documents, de sujets d'actualité divers, de thèmes variés proposés par l'animatrice ou les participants eux-mêmes.</p> <p>(Sarah : animatrice de l'atelier d'anglais à la MGEN)</p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-lectures en anglais, films en VO. :</p> <p><i>J'essaie de lire des livres. / Sarah me les prête, où bien ma fille. Ma fille elle me choisit des livres qui sont à mon niveau. (rire) Elle sait ma fille ce qui peut être assez facile pour moi ou ce qui est difficile donc, heu, ça va. / J'aime bien aller au cinéma quand c'est en VO, maintenant j'en comprends une bonne partie. (c'est toujours cette musique)</i></p> <p>-échanges au cours de voyages :</p> <p><i>On était allés dans les Pays Baltes et bien là je me suis remise à parler anglais dans les Pays Baltes et alors là maintenant je peux échanger.</i></p> <p>-échanges occasionnels plutôt rares mais appréciés :</p> <p><i>Si je rencontre des Anglais bien sûr j'essaie de parler anglais avec eux. J'ai pas de voisins Anglais. Je n'ai pas ce contact là ou alors par hasard. / C'est des moments par hasard. Mais j'aimais bien.</i></p> <p>-apprentissage de chants en anglais dans une chorale et recherches sur Internet :</p> <p><i>Je chante dans une chorale et on chante en anglais. J'aime bien parce que je peux pratiquer la musique de ma langue (rire). C'est la chorale « P'ART SI P'ART LA ». Une année on a fait tout un spectacle rock et y avait beaucoup d'Anglais, moi j'aimais bien. On chante la chanson de « La La Land », en anglais. On a travaillé la semaine qui vient de passer beaucoup, on travaille cette semaine. On a un concert dimanche prochain. [...] On chantera pour la fête de la musique à Guéret et aussi pour les nuits d'été. / Par Internet on peut travailler chez soi, avec l'ordinateur. On le fait d'ailleurs. // C'est intéressant de chanter en anglais. Je suis plus gênée, maintenant je comprends ce que je chante (rire). Oui, et y a certaines personnes qui ont jamais fait d'anglais</i></p>

		<p><i>eh bien elles sont bien contentes qu'on leur explique un peu ce qu'on chante. / La chef de chœur elle est moins bonne en anglais que nous alors c'est nous qui lui traduisons. Et puis les copines qui aiment chanter et qui n'ont pas appris l'anglais elles sont bien contentes de savoir de quoi ça retourne (rire).</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pour voyager :</p> <p><i>Mais avec la vie qui avançait j'ai eu envie d'aller voyager et puis je savais bien que c'était important d'avoir une base d'anglais pour communiquer dans les pays étrangers. C'était la façon la plus facile de communiquer avec les gens étant donné qu'on ne connaît pas toutes les langues du monde, et que beaucoup de gens étudient l'anglais dans le monde.</i></p> <p>-parce qu'on n'a jamais fini d'apprendre et pour continuer à faire fonctionner son cerveau :</p> <p><i>Et, de plus, je m'aperçois qu'il y a énormément de choses à apprendre et qu'on n'en finira jamais d'apprendre, en anglais, comme ailleurs d'ailleurs. Donc, moi je n'arrête pas l'anglais pour cette raison mais aussi parce que c'est important pour le fonctionnement intellectuel, ça nous fait faire des, ça me fait faire des efforts de mémoire, de raisonnement, d'ailleurs j'oublie des choses, hein, ça se voit (rire).</i></p> <p>-pour l'envie d'apprendre et pour faire travailler son cerveau :</p> <p><i>L'envie de refaire de l'anglais, et puis, heu, avec ma fille et puis ma petite fille, maintenant elle parle couramment l'anglais. Je sais pas pourquoi, c'est dans les gênes (rire). Voilà donc, heu / et puis pour aussi ne pas avoir une retraite assise dans un fauteuil à ne penser à rien, à ne rien faire. C'est important de faire fonctionner son cerveau encore, d'utiliser ses fonctions intellectuelles, autant que possible.</i></p> <p>-pour la bonne ambiance au sein du club et les rencontres :</p> <p><i>Ça m'a permis de rencontrer des personnes charmantes dans ce groupe, dans tous ces groupes d'anglais, ce qui est important quand on est un peu retirée de la vie professionnelle.</i></p> <p>-pour faire travailler son cerveau :</p> <p><i>Et c'est important de faire travailler le cerveau parce que il se détruit, il se détruit petit à petit, alors il faut essayer de le rattraper.</i></p> <p>-pour le plaisir, Mme M. aime l'anglais :</p> <p><i>Parler anglais ça me fait trop plaisir // Enfin, je sais pas si je me débrouille, j'aime bien, voilà. J'aime bien la langue. Je trouve que les gens qui parlent plusieurs langues, qui peuvent communiquer avec des gens d'ailleurs comme ça, assez facilement, je trouve ça tellement enrichissant.</i></p>	
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-Mme M. aime les langues :</p>	

En général j'aime la musique des langues. J'aime bien les langues.

-Mme M. est satisfaite de l'apprentissage de l'anglais à la MGEN et de Sarah, l'animatrice. Mme M. n'a pas peur de se tromper car elle sait qu'elle ne sera pas « jugée » ici :

Et là, je suis tombée sur Sarah qui est une personne extrêmement bienveillante. Et vraiment, / je n'ai plus abordé l'anglais de la même façon que dans mes études. A savoir que quand on se trompe avec Sarah ce n'est pas grave. [...] Personne ne nous juge. On a le droit de se tromper, donc on n'a pas d'appréhension. [...] C'est pour ça que j'ai beaucoup apprécié de faire de l'anglais avec Sarah et que maintenant j'ose parler en anglais, même si je fais des fautes, des erreurs, c'est pas grave. J'en ferai toujours. [...] Et puis on est tombés sur Sarah et vraiment elle est gentille, elle fait ce qu'elle peut, moi je ne critique absolument pas sa méthode, hein. Je suis très contente de Sarah. [...] Je les trouve tous les 2 (Sarah et son mari) très sympathiques et c'est très agréable de parler anglais avec eux. Elle est bienveillante avec nous.

-meilleure compréhension de l'anglais, Mme M. parle plus volontiers mais note cependant certaines difficultés de compréhension :

Maintenant qu'on a refait de l'anglais, depuis si longtemps que je vais avec Sarah, je suis pas perdue comme je l'étais avant. Maintenant je m'aperçois que je comprends pas mal de choses en anglais quand c'est quelqu'un qui parle anglais. [...] Je parle plus volontiers qu'avant mais / par rapport aux personnes avec qui on est au club, je vois bien que je ne suis pas dans celles qui ont le plus de difficultés mais quand même, bon. [...] Quand il y a des Anglais qui parlent comme ça, normalement, c'est-à-dire un peu vite quand même, / j'attrape, / je veux dire que j'attrape le fil de la conversation, mais pas les choses fines, voilà. Des choses de ce qu'ils racontent mais sinon, dans le détail, pas toujours, hein.

-manque de vocabulaire pour être à l'aise en lecture :

Les livres en anglais, / je suis souvent arrêtée par le vocabulaire. Et je suis obligée de chercher le sens des mots et au bout d'un moment, hé bien j'arrête. J'en lis pas beaucoup à la fois. / Je parle plus volontiers.

-Mme M. note une baisse de mémoire et des difficultés d'audition :

Je trouve que ma mémoire est moins bonne qu'avant (dit avec une intonation plus faible). Je trouve qu'elle va moins bien. / Alors, par rapport à l'audition, mais ça c'est, /c'est physique, hein, c'est normal, j'ai une légère baisse, je me fais suivre, hein, je pense que assez rapidement je vais prendre des appareils mais, par exemple, notre conversation là elle ne me gêne pas du tout. / C'est gênant quand y a beaucoup de monde et puis aussi, par exemple, le jour où on a repris, vous étiez tous derrière votre masque, mais j'ai souffert !! Et puis notre masque c'est une gêne aussi.

-apprentissage possible quel que soit l'âge (importance de la volonté) :

Je pense que quand on a la volonté de le faire / quel que soit l'âge on doit pouvoir le faire, le pratiquer. (parlé plus lent)

-Mme M. n'a plus peur de se tromper :

	<i>Mais maintenant ça me fait pas peur de parler anglais, tant pis si je suis jugée ou pas, je m'en fout, mais quand on était plus jeunes, avec cet esprit qu'on avait au lycée, on avait peur de se tromper. Et maintenant eh bien je me dis tant pis, l'important c'est que ça soit compris. Voilà c'est ça. Au lycée on n'avait pas envie d'être jugés, / d'être incapables. [...] Et maintenant si je n'ai pas compris, je demande des explications.</i>
--	--

Remarques complémentaires :

-La chorale « P'ART SI P'ART LA » : *l'association a pour but de favoriser la diffusion de la culture artistique, le développement du goût et du sens artistique, de la petite enfance aux séniors, dans le cadre de ses activités (enseignement individuel ou collectif, écoles, et périscolaires, milieu spécialisé, médico-social...).*

<https://www.leguidepratiqued.com/guide/la-creuse/musique/apprentissage-de-la-musique/part-si-part-la> [consulté le 11/05/2022]

-*“La La Land”*, ou « *Pour l'amour d'Hollywood* » au Québec, est un film musical américain écrit et réalisé par Damien Chazelle, sorti en 2016.

Entretien 16 : **E16, Mme. B.**

Qui apprend ?	1F de 66 ans, Infirmière, Cadre Infirmier, retraitée depuis l'âge de 62 ans	
Quoi ?	Mme B. apprend l'anglais de façon non formelle au sein d'un club et de façon informelle par quelques lectures d'articles de journaux et quelques rencontres	
Où ?	Au club MGEN de Guéret, à 18 km de chez elle. <i>Quand j'ai eu l'opportunité de reprendre l'anglais, j'ai repris l'anglais avec le club.</i>	En dehors du club : à domicile, par quelques lectures d'articles de journaux, la télévision, et dans des associations ou par quelques rencontres.
Quand ?	Au club MGEN de Guéret, le mardi matin de 10h à 11h, en dehors des vacances scolaires, depuis 3-4 ans.	En dehors du club : pas de régularité (excepté pour l'article publié en anglais dans le journal local « La Montagne », que Mme B. lit toutes les semaines) : <i>C'est les rencontres, les occasions.</i>
Comment ?	Au club MGEN : Par des conversations libres à partir de textes, de documents, de sujets d'actualité divers, de thèmes variés proposés par	En dehors du club : -pas ou peu d'apprentissages supplémentaires : <i>Sarah m'avait prêté un livre au début mais j'en ai pas repris d'autres. Non. // En dehors du cours, si j'ai l'occasion de discuter avec quelqu'un je vais le faire, mais sinon je regarde pas autre chose.</i>

	<p>l'animatrice ou les participants eux-mêmes.</p> <p>(Sarah : animatrice de l'atelier d'anglais à la MGEN)</p>	<p>-lecture, toutes les semaines, d'un article qui paraît en anglais dans le journal local « La Montagne » :</p> <p><i>Je le lis, j'essaye de comprendre. Je prends le traducteur avec moi et j'arrive à le comprendre. J'en comprends une bonne partie. Je prends le traducteur et je vois à quoi ça correspond. Voilà, je le lis, j'essaye de comprendre.</i></p> <p>-quelques échanges en anglais avec les petits-enfants :</p> <p><i>Avec mes petits-enfants, des fois, on échange un petit peu quelques mots, sur des phrases simples.</i></p> <p>-quelques occasions et rencontres :</p> <p><i>J'étais dans une association, y a 2 ans, où y avait des Anglais, donc j'essayais de parler un peu anglais. J'essayais de parler anglais avec ces gens-là et on se comprenait. On faisait des phrases et on se comprenait. / Je travaillais un peu dans ma tête avant et, (rire) dans d'autres associations on arrive à trouver des gens qui sont Anglais et avec qui on peut échanger un peu. Alors on leur dit de parler lentement pour qu'on puisse comprendre et après, bon ben, ça se passe bien. [...] Quand je regarde les sports à la télévision, j'essaye de comprendre ce que les sportifs disent lors des interviews, j'essaye de comprendre. J'arrive à comprendre un peu / quand c'est pas trop rapide (léger rire) Voilà, après il faudrait que je réécoute une 2^{ème} fois pour, pour, / mais j'arrive à comprendre des choses.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-une envie de retrouver cette langue « aimée », à la retraite, et essayer de la comprendre :</p> <p><i>J'avais envie, à la retraite de / j'en avais entendu parler et j'ai dit « pourquoi pas, 1h par semaine, c'est pas non plus le bout du monde » et c'est à la fois quelque chose pour reprendre un peu ce travail / enfin cette langue que j'aimais bien et puis qui sonne bien aux oreilles et puis qui en même temps me faisait aussi, / essayer de comprendre, / je dis bien essayer de comprendre ce que j'entendais, essayer de piquer des mots à droite, à gauche, pour essayer de comprendre un peu le sens de la conversation.</i></p> <p>-pour la convivialité au club MGEN:</p> <p><i>Quand je me suis inscrite au club, que j'ai commencé, hé bien j'ai trouvé une certaine convivialité. / C'était pour moi rencontrer d'autres personnes.</i></p> <p>-au club MGEN, un apprentissage de forme plus « ludique » qui convient à Mme B. :</p>	

	<p><i>Je voulais reprendre un peu quelque chose qui soit quelque chose de, à la fois qui soit pas du bachotage, comme à l'école, qui soit quelque chose d'un peu plus ludique et ce que nous fait Sarah moi je trouve convient bien. Et puis, dans le cadre des conversations qu'on a, eh bien, on arrive à comprendre. Si on ne comprend pas on l'interrompt et on lui demande et puis ça se passe dans un bon état d'esprit et puis finalement on peut s'y retrouver. Si j'avais pas trouvé ça, si ça m'avait pas plus, j'y serais pas restée.</i></p> <p>-désir d'apprendre plus de vocabulaire, et d'améliorer les échanges :</p> <p><i>Pour essayer de continuer à apprendre du vocabulaire, et plus soutenir une conversation, que je puisse parler, heu, je dirais pas correctement, mais de pouvoir comprendre l'autre et de pouvoir m'exprimer en anglais, quand j'ai l'occasion // ça va pas très loin, hein.</i></p> <p>-apprendre du vocabulaire utile, échanger des idées :</p> <p><i>Apprendre des mots sur des choses de tous les jours qui sont de notre vie, enfin, voilà, et puis ça permet un échange d'idées, même si c'est en anglais. On a parlé du Sri Lanka, on a échangé sur les événements un tout petit peu, on a échangé en anglais sur les événements du Sri Lanka.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-au club MGEN, Mme B. arrive à échanger et est satisfaite :</p> <p><i>J'avais, je pense, un petit niveau et puis, bon ben, j'arrive à mener quelques petites conversations avec Sarah et puis les autres qui sont du groupe ; alors je dis pas qu'y a pas du vocabulaire qui me manque mais après y a des mots que j'ai que d'autres n'ont pas, enfin on arrive à s'aider, à s'entraider.</i></p> <p>-apprentissage qui fait travailler la mémoire :</p> <p><i>Ça fait travailler aussi la mémoire parce que y a des moments où je trouve plus mes mots, et des mots simples, donc, je veux dire, ça m'aide.</i></p> <p>-Mme B. pense pouvoir tenir une conversation « simple » à l'étranger :</p> <p><i>Tenir une conversation, aller en Angleterre, je sais pas si je me débrouillerai, hein. Je sais pas. Je pense que oui, sur des choses simples, vous voyez, mais bon il faudrait le traducteur, il faudrait, enfin, bon, voilà, des choses plus faciles.</i></p> <p>-la prédominance de l'écrit sur l'oral lors de l'apprentissage de l'anglais à l'école (dans le passé) a freiné, et freine encore, l'expression orale (actuellement) :</p> <p><i>Aujourd'hui quand j'écoute une personne parler à la télé eh bien je, / c'est trop rapide pour moi. J'arrive à comprendre certains, certaines conversations quand on parle pas trop vite mais, j'arrive beaucoup mieux à comprendre quand c'est écrit et que je le lis que quand je le parle. On a plus le temps. // Oui, mais plus on commence tôt mieux c'est. / Mais après, on est dans ce mode d'apprentissage qui était plutôt écrit dans un sens ou dans l'autre, anglais-français, français-anglais. Donc c'est plus compliqué, à nos âges. De par nos apprentissages, on a plus été axés sur, heu, le voir quoi, si vous voulez, sur, heu, l'écrit. Sur l'écrit plus que sur le parler et soutenir une conversation. / Moi, les chansons d'un chanteur Anglais je suis incapable de les traduire, incapable de les comprendre. Si je pique pas des mots par-ci par-là, je vais</i></p>

	<p><i>pas traduire la phrase quoi. Je suis pas assez dans le courant et dans le conversationnel. Voilà.</i></p> <p>-apprentissage « <i>intéressant</i> » et contacts recherchés :</p> <p><i>Je lie ça à quelque chose d'intéressant et qui m'apporte au niveau conversation et par rapport aux textes qu'on fait et puis en même temps le contact avec les autres.</i></p> <p>-Mme B. pense avoir fait des progrès :</p> <p><i>Pour le vocabulaire, oui, je pense, oui. J'arrive, / même des fois je pense certaines phrases en anglais, dans ma tête. (rire) Je pense pas en français, je pense en anglais. [...] (Au club), j'interviens, je reste pas dans mon coin.</i></p>
--	---

Entretien 17 : **E17, Mme. L.**

Qui apprend ?	1F de 75 ans, Institutrice, retraitée depuis l'âge de 55 ans	
Quoi ?	Mme L. apprend l'anglais de façon non formelle dans un club et de façon informelle à domicile ou au cours de rencontres	
Où ?	Au club MGEN de Guéret, à 3 km de chez elle.	En dehors du club : -à domicile ou au cours de rencontres
Quand ?	Au club MGEN de Guéret, le mardi matin de 10h à 11h, en dehors des vacances scolaires, depuis 5 ans.	En dehors du club : -pas de régularité, sauf pour la lecture de l'article rédigé par une journaliste Anglaise dans le journal local.
Comment ?	<p>Au club MGEN :</p> <p>Par des conversations libres à partir de textes, de documents, de sujets d'actualité divers, de thèmes variés proposés par l'animatrice ou les participants eux-mêmes.</p> <p>(Sarah : animatrice de l'atelier d'anglais à la MGEN)</p>	<p>En dehors du club :</p> <p>-apprentissage avec sa petite-fille :</p> <p><i>Quand ma petite fille a commencé à apprendre l'anglais, je me suis un peu amusée avec elle. J'avais acheté 2 boîtes de jeux. L'une s'appelait « bridge and ladder » et l'autre c'était un jeu de cartes concernant le vocabulaire. / Et on a vraiment bien joué avec ces 2 jeux, ça nous a apporté à toutes les 2. [...] De temps en temps, ça nous arrive encore de faire des petites phrases et de nous amuser avec l'anglais.</i></p> <p>-lecture régulière de l'article publié en anglais dans le journal local « La Montagne » :</p> <p><i>Toutes les semaines, je ne manque jamais de lire « The british corner » dans le journal, vous devez connaître J. D. qui écrit dans « La Montagne »</i></p>

	<p>(journal local). <i>J'apprécie beaucoup son article et j'ai de moins en moins besoin du dictionnaire pour tout comprendre. J'arrive à / à me débrouiller.</i></p> <p>-films en VO :</p> <p><i>Je choisis souvent de voir les films anglais ou américains en VO, en VO et sous-titrés. / Oui, enfin, je suis (léger rire) je peux pas dire que je suis une experte mais, heu, je préfère voir les films anglais ou américains en VO que la version française, par exemple. [...] Je comprends la plus grande partie.</i></p> <p>-lecture de poèmes en anglais mais pas de livres en entier :</p> <p><i>Je m'intéresse à la culture anglaise en général. Je lis parfois des poèmes, / jamais un livre entier parce que je trouve très fastidieux de, de chercher constamment des mots dans le dictionnaire. C'est, c'est plus un plaisir.</i></p> <p>-conversations avec des voisins Anglais :</p> <p><i>Dans le village où je vais souvent en week-end, une famille anglaise, très sympathique, s'est établie : un couple avec des enfants de différents âges et il est intéressant de pouvoir communiquer un peu avec eux. La conversation se passe souvent dans un mélange, heu, mauvais, français-anglais mais bon on essaye quand même de se comprendre et cette famille est vraiment très sympathique et attachante.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pour comprendre et se faire comprendre en voyage :</p> <p><i>Quand nous avons pris notre retraite, mon mari et moi, nous avons fait quelques voyages. Et on s'est vite rendu compte que la barrière de la langue c'est un vrai problème dans les pays étrangers. Par exemple, une fois, en Espagne, on m'a vendu des timbres uniquement valables en Espagne et ma vingtaine de cartes postales n'est jamais arrivée en France et j'étais fort dépitée. (léger rire) Alors, je me suis dit que si j'arrivais à me faire comprendre avec quelques mots ou quelques phrases dites en anglais ça serait quand même mieux. L'anglais est d'ailleurs une langue qui devient de plus en plus universelle. Par exemple, dans les aéroports les informations sont souvent en anglais : « cancel flight, delayed flight ».</i></p> <p>-parce que l'anglais peut être utile dans la vie courante :</p> <p><i>Dans la vie courante aussi les modes d'emploi d'appareils, les notices d'utilisation d'un produit sur une crème de beauté, sont souvent en anglais et pas toujours traduits en entier. / Alors pour toutes ces raisons, / quand j'ai appris que le club de</i></p>

	<p><i>retraités de la MGEN organisait des cours d'anglais, alors j'ai adhéré au club d'abord et puis je me suis inscrite aux cours.</i></p> <p>-pour faire travailler le cerveau :</p> <p><i>J'ai pensé aussi que un peu d'exercice pour le cerveau ça serait une bonne chose.</i></p> <p>-parce que Mme L. aime toujours cette langue :</p> <p><i>Je continue à aimer la langue anglaise.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-Mme L. est satisfaite de l'atelier d'anglais à la MGEN :</p> <p><i>Je regrette pas d'avoir fait ce choix même si je fais plus beaucoup de progrès. [...] Je suis contente d'avoir fait ce choix et puis, on se sent tellement bien dans ce groupe que / bon, ben pour l'instant je continue. [...] Chacun parle à son tour et puis lorsque Sarah nous sollicite et bien je parle oui. / Je m'intéresse à tout, de toute façon, moi je m'intéresse / à tous les sujets, à ce que disent mes collègues..</i></p> <p>-beaucoup de convivialité :</p> <p><i>Dans le groupe je trouve de la convivialité. Nous communiquons sur nos activités, nos sorties, nos lectures, parfois même les problèmes. / Je me sens vraiment bien dans ce groupe et notre professeur Sarah est « so nice » (léger rire de part et d'autre).</i></p> <p>-avancée en âge et mémoire :</p> <p><i>Je ne fais pas beaucoup de progrès maintenant car les années avançant la mémoire n'est plus très bonne. [...] J'ai fait des progrès au début mais maintenant, 75 ans, la mémoire fait un peu défaut et je suis un petit peu déçue de, de / de voir que / ça ne porte pas toujours ses fruits, les efforts ne portent pas toujours.</i></p> <p>-à noter la difficulté de compréhension des chansons en anglais :</p> <p><i>Les chansons, j'aimerais bien, les chansons anglaises, j'aimerais bien pouvoir suivre mais bon, ça va trop vite, les films j'arrive mais les chansons, heu, bon, je comprends quelques mots et puis dans les chansons, les vers sont en général un peu spéciaux et bon, / je n'arrive pas toujours à comprendre le sens de la chanson, / quelques mots.</i></p> <p>-quelques progrès sont à souligner dans la pratique de la langue à l'étranger, actuellement :</p> <p><i>J'arrive au moins à demander des timbres, des cartes postales, / bon ça va un peu mieux, parce que même si c'est pas un pays anglais, les gens ils essaient maintenant d'apprendre quelques mots aussi, eux / pour dialoguer avec les touristes, dans n'importe quel pays l'anglais devient une langue très employée.</i></p>

Entretien 18 : E18, Mr. A.

<p>Qui apprend ?</p>	<p>1H de 71 ans, Militaire de carrière puis Officier de Police, retraité depuis l'âge de 55 ans.</p>	
<p>Quoi ?</p>	<p>Mr. A. apprend l'anglais de façon non formelle à l'Association Franco-Britannique (ARFB) de Bourgneuf et de façon informelle à domicile, lors de voyages et de rencontres</p>	
<p>Où ?</p>	<p>À l'Association Franco-Britannique (ARFB) de Bourgneuf, à 15 km de chez lui.</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>À domicile par des lectures</p> <p>Au cours de rencontres ou de voyages :</p> <p>-au cours de rencontres occasionnelles</p> <p><i>On rencontre des Anglais des fois dans mon club de voitures anciennes.</i></p> <p>-au cours de voyages (New-York, Moscou, St Pétersbourg, Turquie, Prague, Budapest, Malte, Irlande, Écosse...) compréhension et parler en général accessible hormis quelques difficultés liées à certains accents</p> <p><i>On voyage beaucoup. [...] Et, effectivement, on a l'occasion de parler anglais. [...] On a pratiqué l'anglais, on va dire entre guillemets, pour survivre : manger au restaurant, pour pouvoir trouver le nom d'une rue... J'arrive à me débrouiller. [...] On arrive à se dépatouiller, pourtant l'Américain c'est pas facile à comprendre. / Ha, non, non, c'est terrible, j'ai visité des choses, des musées, des choses comme ça avec des guides et j'ai du mal à comprendre, j'ai du mal à comprendre parce que l'Américain c'est un accent que j'arrive pas à intégrer alors que l'anglais traditionnel, l'anglais classique, c'est beaucoup plus facile, sauf, sauf quand on est allés en Irlande. En Irlande c'était très difficile de comprendre, en Écosse moins mais en Irlande !</i></p>
<p>Quand ?</p>	<p>À l'Association Franco-Britannique (ARFB) de Bourgneuf, le mercredi de 18h à 19h30, tous les 15 jours, depuis 4 ans.</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-toutes les semaines ou tous les 15 jours Mr A. emprunte des livres en anglais à la bibliothèque anglaise de Saint Pardoux Morterolles :</p> <p><i>Je suis inscrit à « Open door » (bibliothèque anglaise). Je vais voir Peter, tous les mercredis ou tous les 15 jours et je lui emprunte des bouquins. [...] Mon seul contact quotidien avec l'anglais</i></p>

		<i>c'est, plusieurs heures par jour, c'est la lecture : je lis beaucoup, beaucoup, beaucoup en anglais, d'ailleurs là en vous attendant je suis en train de lire 2 chapitres de mon bouquin, voilà.</i>
Comment ?	<p>À l'Association Franco-Britannique (ARFB) de Bourgneuf :</p> <p>-par des conversations autour d'un thème et/ou d'un texte. Une personne anglaise volontaire anime les conversations et rectifie, autant que faire se peut, les prononciations, les fautes.. Il s'agit de s'exprimer, de parler, par exemple, sur un sujet prévu d'une semaine sur l'autre, sur un texte étudié en commun le jour même ou sur tout autre sujet en rapport ou non avec l'actualité.</p>	<p>En dehors de l'association :</p> <p>-apprentissage avec l'ordinateur et Duolingo « <i>cursus complet</i> » :</p> <p><i>Je me suis inscrit sur l'ordinateur, sur Duolingo. J'ai suivi intégralement et ça m'a beaucoup apporté sur le plan de la structure de la langue, etc... bon des choses plus, heu, on va dire scolaires, entre guillemets, mais j'avais toujours pas de pratique, parce que ce qui me manquait c'était ça. [...] J'ai fait le cursus complet, il y a déjà plus d'un an. De temps en temps ils essaient de me relancer pour faire des révisions mais moi ça ne m'intéresse plus. Je préfère lire. / C'est comme quand on faisait de la musique, quand j'étais gamin, j'ai appris, j'ai appris la musique et j'ai été découragé parce qu'on ne faisait que du solfège. Quand je joue du saxophone, hé bien c'est que de la pratique. Ah, bien sûr j'ai fait du solfège mais c'est de la pratique. Il faut que je pratique l'instrument, donc j'ai beaucoup de plaisir, mais la lecture c'est pareil. Je pratique l'instrument qui est le livre alors que les apprentissages avec des leçons j'ai plus de mal.</i></p> <p>-nombreuses lectures en anglais et satisfaction, plaisir de lire :</p> <p><i>J'ai pris la décision, y a 3-4 ans maintenant de, de lire beaucoup de livres en anglais. Alors, j'ai lu des dizaines et des dizaines de livres en anglais, ça, ça m'a, ça m'a beaucoup apporté parce que je suis capable de lire un livre en anglais sans, sans dictionnaire. Je comprends, je comprends, / à part quelques mots de temps en temps xx mais je comprends l'histoire sans problème. Je traduis pas. Je lis comme si je lisais en français. [...] En ce moment je suis en train de lire « La citadelle » de Cronin, en anglais. [...] J'ai lu quand même « Guerre et paix » en entier, c'est quand même 1200 pages. Je l'ai lu très facilement. [...] Quelques Agatha Christie, j'ai lu tous les Peter May, j'ai lu xx aussi, heu, j'ai lu Cronin, xx des bouquins que m'a offert ma fille comme Stephen</i></p>

		<p><i>King, j'ai lu aussi des romans américains. C'est pas toujours évident parce que, parce que c'est pas très littéraire, / mais au bout de quelques pages j'arrive à rentrer dedans et puis, heu, je, / , je // je sais plus combien de bouquins j'ai lu mais j'en lis énormément. Je lis presque plus de livres anglais que de livres français. Au début j'ai commencé, j'ai commencé par Agatha Christie, parce qu'Agatha Christie c'est très littéraire et, j'avais, j'avais, j'étais armé de mon dictionnaire et puis bon, je traduisais et puis je cherchais tous les mots et puis après je me suis aperçu que c'était, c'était, / c'était pas intéressant, c'était un peu, un peu / (Mr A. souffle) c'est, c'est rébarbatif, alors je me suis dit « Maintenant je vais lire comme si je lisais en français » et, heu / je me suis aperçu que, très rapidement, on arrive à lire le sens des phrases même si y a des mots qui manquent. / De temps en temps y a des mots qui sont importants, des mots qu'il faut, / parce que si on saisit pas le vocabulaire aussi, / il faut comprendre ce que ça veut dire, alors on les cherche. Sinon après les structures des phrases et le style, après ça va tout seul, et maintenant je traduis plus / comme si je lisais en français. Je lis aussi vite que si je lisais un livre en français. Ça c'est parce que j'en ai lu beaucoup. C'est un gros travail.</i></p> <p>-Mr A. écoute des interviews en anglais, regarde des films en VO</p> <p><i>Quand j'écoute des interviews en anglais, quand je vais essayer de regarder un film en VO.</i></p> <p>-beaucoup de lectures pendant le confinement, uniquement des lectures :</p> <p><i>Hé bien j'ai lu. Pour moi, principalement 80% de ma, de ma pratique en anglais c'est la lecture, hein. / Non, je suis pas sorti, j'ai bricolé. Alors, pendant le confinement je, je // j'ai pas entendu parler anglais, on va dire, voilà c'est ça. / J'ai pas eu le son de l'anglais dans mes oreilles, voilà. / Très peu, en fait.</i></p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>-pour pouvoir communiquer avec des amis Anglais :</p>	<p><i>Donc, j'ai redécouvert, on va dire l'anglais parce qu'on avait des amis, Ian et Sally, qui sont amis avec nous et avec qui on a souvent passé des vacances / ça m'a redonné envie hé bien de, de renouer un peu avec cette langue, parce que d'abord pour essayer de, de parler avec eux, de discuter avec eux parce que au début ils ne</i></p>

	<p><i>parlaient pas très bien français et puis parce que on a voyagé. On est allés en Écosse, on est allés en Angleterre, on a fait plusieurs voyages ensemble, on va visiter les Cornouailles l'année prochaine / et je me sentais un peu frustré de pas, de pas avoir entretenu mon anglais pendant des années. / Si vous voulez, c'est ce qui m'a fait un peu renoué. Je me suis inscrit au Franco-Brit (ARFB Association Franco-Britannique de Bourgneuf)</i></p> <p>-pour plus d'oral et plus de vocabulaire :</p> <p><i>Pour, heu, pour tout de même essayer de former quelque chose, de, de / d'élaborer un langage qui se tienne, qui soit à peu près correct, voilà. Et puis aussi d'acquérir du vocabulaire. / Côté vocabulaire je suis quand même aidé par mes lectures parce que c'est vrai que j'apprends beaucoup de vocabulaire en lisant.</i></p> <p>-pour côtoyer des Anglais :</p> <p><i>Essayer le plus possible de côtoyer des Anglais.</i></p> <p>-pour faire travailler le cerveau et pour le plaisir :</p> <p><i>Une de mes motivations de faire de l'anglais c'est de faire travailler mon cerveau. [...] Pour faire marcher mon cerveau, pour mon plaisir personnel. C'est un loisir, si vous voulez, voilà, on se sent moins obligé de faire des efforts énormes non plus. Lire des livres, la lecture en anglais c'est pas un effort pour moi.</i></p>
<p>Quel est le ressenti ?</p>	<p>-le manque de pratique avant la retraite a été « pénalisant », maintenant « ça va mieux » :</p> <p><i>Après c'est des grosses lacunes parce que le manque de pratique c'est très, très, très pénalisant, et, / je m'en aperçois tous les jours. [...] Donc, j'avais après des problèmes de compréhension quand les gens parlaient, en anglais entre eux. J'arrivais pas à bien comprendre. Maintenant ça va mieux. / Dans l'autre sens, c'est-à-dire ça c'est le côté version, mais côté thème si je pratique pas après j'ai du mal pour former mes phrases. J'ai un petit peu de / il faut y réfléchir, c'est pas, c'est pas évident quoi.</i></p> <p>-pas de honte ou de timidité :</p> <p><i>L'intérêt pour moi d'assister à ces séances, comme on a fait hier où on s'oblige à parler, même en faisant des fautes mais, / en bannissant la honte et la timidité.</i></p> <p>-Mr A. est content de ses lectures en anglais mais déplore le manque de pratique à l'oral et les difficultés rencontrées :</p> <p><i>Je suis très content de ça mais c'est toujours pas la langue parlée. [...] Je sens qu'à chaque fois que je lis un nouveau livre anglais ça va mieux, c'est de mieux en mieux. / Là, maintenant je suis tout à fait à l'aise pour lire n'importe quel livre en anglais. [...] Voilà, ça m'apporte, ça m'apporte pas mal au niveau, au niveau de la familiarité avec la langue, après pour l'écoute, ben je l'ai pas tellement l'écoute, je l'ai, bon, quand j'entends des, des interviews en anglais, quand je vais essayer de regarder un film en VO, vous voyez, bon. / Après c'est la conversation, c'est pas la même chose la conversation. / La conversation c'est quelque chose comme on fait, comme on fait le mercredi, là, / mais bon c'est, / ça demande beaucoup de travail. [...] J'ai pas une pratique énorme, en fait, je, j'ai xx / un peu, un peu, bon quand même parce</i></p>

que j'ai été en Angleterre, bon j'ai essayé mais c'est pas suffisant, il faudrait des séjours plus longs, quoi. / C'est un peu mon handicap c'est que je m'efforce de, de parler comme il faut, mais des fois c'est, c'est / c'est un peu laborieux.

-certaines lectures se sont avérées être plus difficiles :

C'est un peu compliqué les bouquins d'espionnage, c'était John le Carré je crois, et j'ai laissé tomber. Y en a eu un autre aussi, un ouvrage plus classique, ancien, / c'était « La prairie » de Cooper. / Le style, je sais pas, je, j'y suis pas arrivé. Y a longtemps, c'était dans mes débuts et je, je l'ai arrêté celui-là. / [...] J'ai lu aussi Dostoïevski, j'ai lu aussi « Crime et châtiment », « L'idiot », j'ai lu aussi « Les âmes perdues », non les âmes ..je sais plus le titre français. [...] Mais, tous les livres dont je vous parle, j'en ai lu aucun en français. [...] J'ai découvert au fur et à mesure.

-le désir d'apprendre la langue auprès de ses amis Anglais :

Ian il veut toujours parler français. [...] On a passé quelques jours ensemble et Ian, j'avais du mal à lui dire « Mais il faut me parler en anglais » mais lui il voulait parler français parce qu'ils étaient en train d'essayer de s'améliorer parce qu'il avait l'intention de se faire naturaliser Français.

-problèmes de mémoire :

J'ai des problèmes de mémoire parce que quand je lis, quand je lis je retiens plein de choses et l'expression après je m'en souviens plus, / c'est, c'est aussi une de mes motivations, / alors ça c'est pas annexe, c'est pas secondaire. Je me rends compte qu'à 71 ans j'ai, j'ai des faiblesses, j'ai plus de mémoire, j'ai beaucoup de mal, c'est aussi un petit peu pour ça que je continue à faire de la musique, que je joue du saxophone parce que, parce que je suis obligé d'apprendre, d'apprendre des morceaux, de lire des partitions. Tout ce qui est travail intellectuel, les mots croisés, ces choses-là / je me les impose, / enfin je me les impose, / c'est pas non plus une torture, mais, parce que je sais que, / même si je fais beaucoup de vélo / le cerveau, lui, il a besoin de, / à mon âge, / il a besoin de, de travailler sinon, ça va, ça va être la catastrophe.

-Mr A. pense qu'il a tort de ne pas écouter la radio ou la télé en anglais :

Non, je regarde pas, déjà en français je regarde rarement la télé, je suis pas très téléphage, téléphile, / et la radio j'écoute France Inter, donc voilà je, j'ai pas idée. Je suis d'accord, j'ai peut-être tort parce que je devrais pouvoir écouter plus les radios ou les télés qui parlent anglais mais, heu / je m'en donne pas le temps. C'est peut-être un peu, c'est un tort, une fénéantise, j'en sais rien. [...] Eh bien, j'y pense pas. / C'est vrai ça serait utile, oui, je, j'y pense pas et puis je vais pas dire que j'ai pas le temps, parce qu'un retraité / Mais, j'ai plein d'activités : je fais beaucoup de vélo, je fais, je fais beaucoup de saxophone, parce que je fais partie d'un orchestre, je bouquine, je fais des mots croisés et puis après, ben oui, j'ai plus trop le temps, quoi. Ben, je pourrais, c'est idiot ce que je dis, parce que je pourrais aménager autrement mon / [...] Quand on est à la retraite, on procrastine et puis on est complètement désorganisés, on fait n'importe quoi, on remet, et puis ce qu'on fait c'est qu'on dilue nos activités de façon désorganisée et on, on perd du temps. Et ce qui fait que c'est vrai si j'étais plus discipliné, et je pense qu'en tant que retraité je suis pas tout seul,

eh bien je pourrais faire beaucoup plus de choses. Et puis bon j'aime bien glander aussi (léger rire), ah oui, j'aime bien /

-Mr A. pense qu'un manque de pratique pendant de nombreuses années a freiné son apprentissage et ses progrès en anglais :

J'aurais pu entretenir ce que j'avais acquis à la faculté / pendant toute ma vie, je pense qu'aujourd'hui je serais, je serais beaucoup mieux, quoi. Mais y a eu la vie professionnelle, y a eu les enfants...

-Mr A. déplore le manque d'occasions de parler anglais :

Je n'ai pas d'occasions, franchement, très peu d'occasions de, de m'exprimer en anglais, c'est dommage, c'est dommage. Ça me manque parce que je sais que c'est ça mon point faible.

-anglais actuel suffisant pour se débrouiller, un minimum, à l'étranger :

On survie sans problème. On a un anglais suffisant, de base, pour, pour se renseigner, pour demander quand on est au restaurant, pour demander où se trouve une rue, c'est pas un problème, là ça va. / Parce que justement on a suffisamment voyagé pour avoir ce petit bagage là.

-des difficultés sont à noter pour parler un anglais plus construit :

Si on commence à entrer dans une conversation plus élaborée hé bien là, il faut chercher les mots, organiser la pensée parce que, en plus, / dans des conversations, même en français, on cherche ce qu'on va dire, on cherche ses mots. Donc il faut structurer les phrases parce que c'est pas toujours évident, on ne déroule pas un débit, donc déjà c'est compliqué et si, en plus il faut le traduire en anglais, / voilà c'est, on se heurte à du manque de vocabulaire, à des accords de temps / là c'est la structure de la langue même qui n'est pas, qui n'est pas solide. Je trouve que ce que j'ai c'est pas solide, quoi.

-désir de continuer à apprendre et désir de s'améliorer :

Ah oui, oui, bien sûr, parce que sinon je serais pas motivé, j'aurai arrêté. Je le fais de façon très gratuite, c'est-à-dire j'avais aucun intérêt vital ou professionnel ni quoi que ce soit à améliorer ça, c'est pour moi. [...] Ça ne demande qu'à s'améliorer mais bon, / il faut du temps. [...] J'ai l'intention de continuer.

-la peur de se tromper, un mal français qui occupe une place importante et freine les échanges, surtout face aux autres :

Améliorer la conversation c'est toujours un petit peu plus difficile parce que, en plus, / les Français, / moi j'en fais partie, / on a du mal à s'exprimer dans une langue étrangère parce qu'on est timide, voilà. On a peur de mal faire. / Je me souviens quand j'étais au Maroc au British Council, y avait des Marocains, ils parlaient de façon lamentable mais ils s'exprimaient. Ils n'avaient pas peur. Si on écoute une interview d'un Indien ou d'un Arabe, en général, tu te rends compte qu'il s'exprime en anglais sans aucun problème, avec un accent épouvantable, ils font plein de fautes mais ça les dérange pas. Alors que nous, on a peut-être ce côté un peu perfectionniste, je ne sais pas ce que vous en pensez, mais on a peur de mal faire ou de mal dire, alors on dit pas et ça fait une timidité, surtout devant les autres.

	-la peur, phénomène récurrent : <i>Ça m'est resté ça. Même si c'est, à la réflexion, un peu ridicule.</i>
--	--

Remarques complémentaires :

-Franco-Brit : abréviation de l'association franco-britannique ARFB

-British Council : agence britannique internationale, chargée des échanges éducatifs et des relations culturelles et qui dispense des cours d'anglais pour adultes.
<https://learnenglish.britishcouncil.org/fr> [consulté le 30/05/2022]

-Duolingo : site web destiné à l'apprentissage gratuit des langues

Open door : <https://www.opendoor23.com/> [consulté le 30/05/2022]

-les Anglais veulent parler français : aux conversations, à l'Association Franco-Britannique, il y a plus d'Anglais aux séances « parler français » que de Français aux séances « parler anglais » :

Les Anglais, eux aussi veulent parler français, donc, en fait, c'est ça le problème. Doug il parle plus volontiers français qu'anglais presque, pendant les séances.

C'est vrai, c'est vrai qu'il y a cette notion de, de, d'essentialité chez eux. Ils sont en terre, en terre étrangère, en fait. C'est une histoire de survie pour eux, de parler français. Nous, nous c'est juste à vrai dire, on s'en fout, à la limite on parlerait jamais, / on parlerait que français ou patois, ça n'a aucune importance. (léger rire) Nous, on n'en a pas besoin et c'est ce qui explique, justement, d'avoir une relative absence des, des Français pour l'anglais et, par contre l'abondance de « clients » les jours où il faut parler français, parce qu'on arrive à faire 5-6 groupes à chaque fois, / c'est important pour eux, c'est important pour eux.

IV.4. Vers une synthèse :

Il s'agira maintenant de communiquer les résultats de notre recherche, le plus explicitement possible.

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des personnes interviewées

N° d'entretien	Sexe	Âge	Âge de la retraite	Âge d'entrée dans une association ou un club ayant un atelier d'anglais	Profession	Club (C) ou Association (A) et distance par rapport au domicile
E1 Mr L.	H	65 ans	57 ans	57 ans (depuis 8 ans)	Directeur d'école primaire et maternelle	C (à 25 km)
E2 Mme D.	F	69 ans	62 ans	58 ans (depuis 11 ans)	A travaillé au CNES et dans un Office de Tourisme	A (à côté de chez elle)

E3 Mme H.	F	73 ans	60 ans	63 ans (depuis 10 ans)	Dentiste	A (à 4 km)
E4 Mr S.	H	68 ans	50 ans	58 ans (depuis 10 ans)	A travaillé à la RATP	A (à 12 km)
E5 Mr G.	H	60 ans	Pré-retraite	57 ans (depuis 3 ans)	Agriculteur	A (à 4 km)
E6 Mme C.	F	72 ans	60 ans	62 ans (depuis 10 ans)	Médecin	A (à 17 km)
E7 Mme L.	F	74 ans 1/2	54 ans	70 ans (depuis 4 ans)	Institutrice	C (à 10 km)
E8 Mr P.	H	64 ans	62 ans	61 ans (depuis 3 ans)	Professeur de Mathématiques	A (à 500 m)
E9 Mme G.	F	75 ans	52 ans	67 ans (depuis 8 ans)	Institutrice	C (à 4 km)
E10MmeU.	F	71 ans	62 ans	68 ans (depuis 3 ans)	Fonctionnaire Territoriale	C (à 7 km)
E11MmeB.	F	66 ans	55 ans	60 ans (depuis 6 ans)	Infirmière Psychiatrique	A (à 12 km)
E12 Mr A.	H	71 ans	64 ans	68 ans (depuis 3 ans)	Gérant d'une société d'agroalimentaire	A (à 10 km)
E13MmeP.	F	65 ans	61 ans	62 ans (depuis 3 ans)	Enseignante STAV	A (à 11 km)
E14MmeV.	F	73 ans	63 ans	71 ans (depuis 2 ans)	Enseignante à l'Université en Arts Plastiques et Cinéma	Groupe constitué (à 10 mn)
E15MmeM.	F	77 ans	55 ans	68 ans (depuis 9 ans)	Institutrice en classe de perfectionnement	C (à 400 m)
E16MmeB.	F	66 ans	62 ans	62 ans (depuis 4 ans)	Infirmière (Cadre Infirmier)	C (à 18 km)
E17MmeL.	F	75 ans	55 ans	70 ans (depuis 5 ans)	Institutrice	C (à 3 km)
E18 Mr A.	H	71 ans	55 ans	67 ans (depuis 4 ans)	Militaire de carrière puis Officier de police	A (à 15 km)

Nous avons interviewé 18 personnes volontaires ayant de 60 ans (E5, Mr G.) à 77 ans (E15, Mme M.) : 6 hommes et 12 femmes.

Ces personnes ont pris leur retraite entre l'âge de 50 ans (E4, Mr S.) et l'âge de 64 ans (E12, Mr A.) ; exception faite pour Mr G. (E5) qui est en pré-retraite, à 60 ans. Leurs professions sont variées mais 8 d'entre elles ont travaillé à l'Éducation Nationale.

Ces personnes se sont inscrites pour la 1^{ère} fois, dans un club ou une association ayant un atelier d'anglais dans une tranche d'âge allant de 57 ans (E1, Mr L.) à 71 ans (E14, Mme V.).

Elles sont dans ces clubs et/ou associations depuis 2 ans pour Mme V. (E14) jusqu'à 11 ans, pour certaines personnes (E2, Mme D.), et font des distances variant entre 400m (E15, Mme M.), 500m (E8, Mr P.) et, au maximum, 25 km (E1, Mr L.), pour assister aux ateliers. Mme D. (E2) est à côté de l'association à Boussac, Mme V. (E14) est à 10 minutes de l'endroit où se réunit le groupe constitué à St Médard La Rochette.

Tout au long de ces entretiens nous avons pu noter un certain nombre de paramètres intéressants pour notre recherche, à savoir :

- Les différentes formes d'apprentissages : apprentissages formels, non-formels, informels, que nous étudierons
- Les facteurs d'apprentissage apparaissent clairement : notamment la ou les motivations à apprendre, les difficultés, les blocages, les émotions liées à ces apprentissages (plaisir, peur... et même souffrance parfois)
- Les phases de l'acte d'apprendre : en particulier la mémoire et l'oubli, indissociables de tout apprentissage, seront particulièrement interrogés ici en fonction de l'âge et du ressenti des apprenants retraités

L'analyse des données recueillies va nous permettre de faire une synthèse plus pointue et de mettre en avant le désir d'apprendre des retraités.

IV.4.1. Les formes d'apprentissages :

- **Apprentissage formel** : il a été utilisé par 3 personnes retraitées en quête d'apprendre la langue anglaise.

Mme C. (E6) a suivi des cours d'anglais au Cnam, à Limoges. Elle avait commencé cet apprentissage 4 ans avant le passage à la retraite et l'a poursuivi encore pendant 4 années au début de sa retraite. *J'ai dû y aller au moins 8 ans.*

Mme G. (E9) a suivi des cours d'anglais au CNED pendant sa 1^{ère} année de retraitée. *Quand j'ai pris ma retraite, et que mon mari travaillait encore, j'ai pris 1 an comme ça de cours par correspondance.*

Mme L. (E7) est allée au GRETA à Guéret pendant 1 an mais ça ne lui convenait pas. *J'y suis restée un an, parce que je m'étais engagée, sinon, j'aurais arrêté bien avant.*

Mme B. (E11) est allée également au GRETA à Guéret pour des cours d'anglais mais cet enseignement a été arrêté le nombre de participants étant insuffisant. *J'avais pris des cours du soir donnés par le GRETA. Il y a à peu près une dizaine d'années que j'ai fait ça, au début de ma retraite.*

Les apprentissages dispensés par ces différents organismes sont des apprentissages formels. Le Cnam est un établissement public de l'État placé sous la tutelle du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur. Le CNED dépend du Ministère de l'Éducation Nationale. Les GRETA sont des structures de l'Éducation Nationale.

- **Apprentissage non-formel** : il a été utilisé par tous les apprenants retraités que nous avons interviewés. Il se fait au sein des clubs ou des associations ayant mis en place des ateliers d'anglais, chaque structure fonctionnant de façon différente, par des cours plus ou moins construits et/ou des conversations :

à la MGEN (ateliers de Guéret et de Felletin), au « *café franglais* » de Boussac, à l'Association Rencontres Franco-Britanniques (ARFB) de Bourgneuf, à l' « *English Library* » de La Souterraine, à l' « *Entente Cordiale* » de Dun Le Palestel, et au sein d'un groupe qui s'est constitué à Saint Médard La Rochette.

Les fonctionnements de ces ateliers sont précisés et décrits par les apprenants eux-mêmes au cours des entretiens que nous avons réalisés.

- **Apprentissage informel** : il a lieu en dehors de toute structure et se fait principalement à domicile. Mais il peut advenir dans divers lieux et de différentes manières, chaque apprenant ayant son mode de vie propre et sa méthode pour accéder à des connaissances et des apprentissages choisis et utilisés par les personnes retraitées suivant leurs rencontres, leurs envies, leurs désirs, leurs appétences pour tel ou tel moyen d'apprendre la langue anglaise... Chacun ayant tendance à se porter vers ce qui lui convient pour satisfaire son envie de continuer à apprendre l'anglais à l'heure de la retraite.

Les apprenants ont très bien décrit les moyens utilisés personnellement pour essayer de s'améliorer : des moyens plus ou moins importants et suivis de façon plus ou moins assidue. Nous allons les mettre en relief, des plus employés aux plus particuliers, voire inattendus et surprenants parfois.

À l'heure actuelle, les moyens mis à disposition pour avoir accès à des traductions français-anglais, et inversement, sont d'une grande facilité d'utilisation et procurent un avantage indéniable, contrairement à un passé assez récent, comme le souligne Mme M. (E 15) : *on n'était pas équipées, on n'avait pas des traductions d'anglais comme on en a la facilité maintenant. C'était pas facile pour nous. On avait juste un petit dictionnaire d'anglais de rien du tout, alors que maintenant on a tout ce qu'il faut pour chercher, quand on ne comprend pas, pour chercher les explications.* Mme V. (E14) le dit également : *Effectivement, avec Internet et les sites de traduction, on est bien aidés, quand même.*

Ces moyens sont employés très fortement par les apprenants d'anglais retraités que nous avons interviewés. Ce sont des outils informatiques accessibles par tous sur **Internet**, qu'il s'agisse de faire des traductions d'une langue dans une autre (avec possibilité d'écoute dans la langue souhaitée pour une prononciation convenable), de lire des journaux et des documents, de faire des recherches sur des sujets bien précis ou de suivre des cours dispensés en diverses langues. Un apprentissage individuel est alors possible.

Duolingo est le site web le plus souvent mentionné par les personnes. Il est destiné à l'apprentissage gratuit des langues et s'adresse à tous :

Je vais voir sur Duolingo, par exemple, pour étudier. Duolingo, y a toutes les langues, c'est gratuit, c'est sur Internet. C'est pas mal fait. C'est intéressant. Je regarde sur Internet les journaux anglais comme The Guardian. Les articles, j'essaie de les lire en anglais. Quand j'ai des difficultés, eh bien je vais un peu vers la traduction. (E4, Mr S.)

Un de mes petits-fils avait des gros problèmes en anglais. Je me suis mise à faire, sur Internet, des cours d'anglais. Ça s'appelait « Duolingo ». Alors je me suis accrochée et on faisait comme un espèce de course tous les deux. [...] C'était un petit peu un jeu entre nous. [...] J'ai fait ça, ho je sais pas, peut-être 1 an et demi, 2 ans. (E9, Mme G.)

Je me suis inscrit sur l'ordinateur, sur Duolingo. J'ai suivi intégralement et ça m'a beaucoup apporté sur le plan de la structure de la langue, etc... bon des choses plus, heu, on va dire scolaires, entre guillemets. [...] J'ai fait le cursus complet, il y a déjà plus d'un an. (E18, Mr A.)

D'autres formations ou d'autres recherches sont faites également par les apprenants :

J'avais trouvé une formation sur Internet qui m'avait parue très intéressante. Ça s'appelle « I Speak Spoke Spoken ». [...] Je me suis payé une formation que j'ai enregistrée, que j'ai gardée. Ça s'appelle : « l'anglais en 6 semaines ». Il y avait 6 modules. C'était très bien fait. (E12, Mr A.)

Avec Internet on découvre sans cesse. [...] J'utilise beaucoup, beaucoup Internet, donc, comme la plupart des gens, je suis confronté à la langue anglaise forcément. [...] Quand je prépare mes séances du vendredi après-midi (Mr P. prépare des séances pour les Anglais qui apprennent le français) souvent j'ai des documents que je suis amené à traduire en français, soit à transposer en anglais. Quand c'est court je le fais directement et quand c'est long j'utilise souvent deepl le traducteur, et ça c'est très bien fait. (E8, Mr P.)

Je suis fan d'astrologie depuis 40 ans. J'appartiens à un groupe sur Internet et j'accède à des sites et notamment à des documents qui sont parfois rédigés en anglais. [...] J'ai des correspondants via Internet qui sont de langue anglaise avec qui je correspond assez régulièrement. (E10, Mme U.)

Je fais des traductions sur Internet, et ensuite j'écoute évidemment le texte en anglais pour voir les mots qui me posent un problème ou pour augmenter mon champ lexical. (E13, Mme P.)

Je m'aide avec un site de traduction sur Internet, parce que j'y arrive pas toute seule. (pour préparer le travail à faire pour la semaine suivante, dans le groupe constitué à Saint Médard la Rochette). (E14, Mme V.)

Par Internet on peut travailler chez soi avec l'ordinateur. On le fait d'ailleurs. (E15, Mme M. utilise ce procédé pour le chant qu'elle pratique au sein d'une chorale avec des chansons anglaises)

La lecture de journaux est souvent mentionnée (lecture sur Internet et/ou sur papier), notamment *The Guardian*, *The Connection* ou l'article en anglais rédigé par Julia Dunbar qui paraît, chaque semaine, dans le journal local *La Montagne*, sous le titre *The British Corner*.

Je lis des articles de journaux. (E1, Mr L.)

De temps en temps, j'achète « Courrier International », y a quelques articles en anglais. (E2, Mme D.)

J'achète les journaux en anglais. Ça, par contre ça fait lire. Y a des mots qui sont pas communs, mais je me force à lire comme ça, ça me fait du bien. Je lis. Souvent c'est le New-York Times que j'achète. (E5, Mr G. achète le New-York Times à Boussac tous les 15 jours)

Si j'essaie de lire un article dans le Guardian, j'ai besoin de vraiment réfléchir. (E6, Mme C.)

Quelques fois ça m'arrive de lire les petits prospectus, les petits journaux qui sont en distribution. Mais, pas souvent. Et aussi je lis toujours l'article sur La Montagne, oui je le lis. (E7, Mme L.)

Je lis les articles sur La Montagne, de Julia Dunbar. (E9, Mme G.)

Je le lis, j'essaye de comprendre. Je prends le traducteur avec moi et j'arrive à le comprendre. (E16, Mme B. parlant de l'article de Julia Dunbar dans le journal *La Montagne*)

Toutes les semaines, je ne manque pas de lire «The British Corner » dans le journal. J'arrive à me débrouiller. (E17, Mme L. parlant de *La Montagne*)

Mon amie Anglaise m'apporte «The Guardian ». «The Connection» paraît dans les supermarchés. En lisant le journal et des articles d'actualité, sur la politique, sur les événements, ça va me donner du vocabulaire. [...] Je le traduis et je le réécris sur une feuille de papier avec une phrase en anglais, une phrase en français et je révise comme ça. Je révise en relisant certains passages pour enrichir mon vocabulaire. (E13, Mme P.)

Il est possible d'avoir un ou des contacts avec la langue anglaise par divers moyens utilisés personnellement à domicile et que nous énumérerons succinctement :

- **Par des lectures** : elles sont mentionnées par plusieurs personnes et en particulier par Mr A. (E18) qui lit beaucoup de livres en anglais

Je lis des trucs, enfin faciles, hein. Je lis des policiers. J'arrive à lire des policiers en anglais. (E2, Mme D.)

Ça m'arrive de lire des livres en anglais. (E3, Mme H.)

J'adore lire. Je lis en anglais. Y a beaucoup de vocabulaire qui me manque, comme je suis pas très courageuse je cherche pas forcément sur le dictionnaire, mais j'arrive à tout à fait comprendre le sens de l'histoire. Là, actuellement, je lis un livre qui est un peu un policier. C'est marrant. J'arrive à tout à fait comprendre le sens de l'histoire. (E6, Mme C.)

Ça m'arrive de lire. Et puis je lis des livres que me prête également Sarah. (E7, Mme L.)

À l'«English Library», c'est un lieu où il y a des livres qui m'intéressaient. Il faut dire que moi je lis beaucoup, énormément même. J'emprunte des livres à la bibliothèque anglaise. Je pense que ça contribue. (E8, Mr P.)

Je peux lire des choses en anglais, et même des fois je lis des articles dans le journal. (E9, Mme G.)

J'ai beaucoup lu en anglais à l'époque de mes études. J'ai toute la collection des Shakespeare, que ma mère m'avait offert, de temps en temps ça me prend comme ça, j'adore les Shakespeare, j'aime bien chercher, j'aime bien les lire. [...] Ce qu'il m'arrive de lire en anglais ce sont des écrits très anciens qui ont été rédigés en langue anglaise et qui ont trait à ce domaine de l'astrologie que je pratique également comme passion, 2^{ème} passion. (E10, Mme U.)

J'essaie de lire des livres. Sarah me les prête, où bien ma fille. Ma fille elle me choisit des livres qui sont à mon niveau. Elle sait ma fille ce qui peut être assez facile pour moi. (E15, Mme M.)

Sarah m'a prêté un livre au début mais j'en ai pas repris d'autres. (E16, Mme B.)

Je m'intéresse à la culture anglaise. Je lis parfois des poèmes. (E17, Mme L.)

Je suis inscrit à « Open door » (bibliothèque anglaise). Je vais voir Peter, tous les mercredis ou tous les 15 jours et je lui emprunte des bouquins. [...] Mon seul contact quotidien avec l'anglais, plusieurs heures par jour, c'est la lecture : je lis beaucoup, beaucoup, beaucoup en anglais, d'ailleurs là en vous attendant je suis en train de lire 2 chapitres de mon bouquin. [...] J'ai pris la décision, il y a 3-4 ans maintenant, de lire beaucoup de livres en anglais. J'ai lu des dizaines et des dizaines de livres en anglais, ça m'a beaucoup apporté parce que je suis capable de lire un livre en anglais sans dictionnaire. Je traduis pas. Je lis comme si je lisais en français. J'ai lu « Guerre et paix » en entier, c'est quand même 1200 pages. Je l'ai lu très facilement. [...] Je lis presque plus de livres anglais que de livres français. (E18, Mr A.)

- Par la radio ou la télévision :

J'essaie, à la télé, de temps en temps, de regarder des infos. (E2, Mme D.)

J'écoute la BBC dans ma voiture. (E13, Mme P.)

Quand je regarde les sports à la télévision, j'essaie de comprendre ce que les sportifs disent lors des interviews. (E16, Mme B.)

Quand j'écoute des interviews en anglais, quand je vais essayer de regarder un film en VO. (E18, Mr A.)

- Par l'écoute de chansons en anglais :

Quand je suis dans la voiture, que j'écoute la radio, ou des fois le soir quand je cherche des trucs sur l'ordinateur, en même temps j'écoute des chansons en anglais. [...] Je me suis mis à écouter des chansons des Beatles. [...] J'essaie de les écouter, de comprendre et de les traduire en même temps. (E1, Mr L.)

J'écoute beaucoup de chansons anglaises. (E2, Mme D.)

J'aime beaucoup la musique anglaise. Y a des chansons où on comprend vraiment. (E4, Mr S.)

Je regarde les paroles des chansons en anglais. Je mets la musique et je cherche les mots que je connais pas. [...] Et puis y a les traductions. On peut regarder les traductions. (E11, Mme B.)

- Par des films en anglais sous titrés :

J'essaie aussi des fois les films sous-titrés. (E1, Mr L.)

De temps en temps, tous les 4-5 mois, un film en anglais sous-titré en français au cinéma de Boussac. (E2, Mme D.)

Je regarde des fois des films américains, ça m'arrive. (E3, Mme H.)

À la télévision, on regarde beaucoup les choses en version originale sous-titrée. Ça m'aide beaucoup à comprendre l'anglais, ça ça m'aide beaucoup. (E4, Mr S.)

Les films qui passent au cinéma, à Boussac, en version originale. Ça j'aime bien, par contre. Ça m'a jamais dérangé, j'ai toujours aimé ça, en version originale. Y a des fois je comprends pas tout mais, une fois qu'on est dedans, une fois qu'on est dans le film, c'est comme quand on est à l'étranger, une fois qu'on est dans le pays, voilà, c'est ça, on est dans le film et voilà. On raisonne autrement et c'est plus facile aussi, je pense. Ça c'est bien. Ça j'aime bien. J'ai Netflix, y a pas mal de films qu'on peut mettre en version originale. On peut les choisir en version originale. J'en regarde assez souvent et ça ne me dérange pas, c'est agréable aussi d'avoir la voix de l'acteur qu'on aime bien. Et je pense qu'on oublie un peu le sous-titre, à un moment, parce que moi je

comprends bien. J'oublie le sous-titre. Je regarde pas. Il est devant moi, mais je regarde pas. J'écoute. (E5, Mr G.)

Des fois je regarde BBC news. Mais je suis pas très studieuse par rapport à ça. J'y vais un peu de temps en temps. Mais il faut que j'ai le temps, que je sois pas branchée sur autre chose. [...] Les films, au début j'en ai beaucoup regardé. Chaque fois que j'allais au cinéma. Je prends un film en VO et puis avec des sous-titrages, quand je regarde sur mon écran, sur mon ordinateur. (E6, Mme C.)

À l'«English Library», on a beaucoup de films, alors des fois je les regarde en version originale sous-titrée. (E8, Mr P.)

Les films de temps en temps en sous-titrage, mais je pratique peu. (E10, Mme U.)

J'aime bien aller au cinéma quand c'est en VO, maintenant j'en comprends une bonne partie. C'est toujours cette musique. (E15, Mme M.)

Je choisis souvent de voir les films anglais ou américains en VO et sous-titrés. Je préfère les voir en VO que la version française. (E17, Mme L.)

- **Par l'entourage familial :**

Mon gendre est Canadien. Donc, j'ai eu l'occasion de parler un petit peu avec lui pour arriver à communiquer. Avec la petite-fille un peu. (E11, Mme B.)

Avec mes petits-enfants, des fois, on échange un petit peu quelques mots. (E16, Mme B.)

Quand ma petite fille a commencé à apprendre l'anglais, je me suis un peu amusée avec elle. J'avais acheté 2 boîtes de jeux. [...] Et on a vraiment bien joué avec ces 2 jeux, ça nous a apporté à toutes les deux. [...] De temps en temps, ça nous arrive encore de faire des petites phrases et de nous amuser avec l'anglais. (E17, Mme L.)

À noter, la situation particulière de contact avec la langue anglaise pour Mr S. (E4) qui a épousé une Anglaise en 2011 : *Sarah est Anglaise. J'ai été confronté aux Anglais dans le sens où on avait des amis communs Anglais. Elle a 2 frères et elle a beaucoup d'amis Anglais. [...] Avec la famille c'est des échanges assez courtois et simples.*

Il est possible d'avoir un ou des contacts avec la langue anglaise par divers moyens en dehors d'un apprentissage personnel à domicile :

- **Par des rencontres** recherchées ou occasionnelles : le voisinage, des manifestations associatives (repas, concerts, pique-niques, rallyes, ateliers divers au sein du club et/ou de l'association...), un investissement dans une chorale qui chante des chansons en anglais...

Quand je rencontre des Anglais ; quand on va en voyage. Je cherche à parler anglais avec les Anglais que je rencontre. Y a beaucoup d'Anglais sur la commune, dans la vie associative communale. J'essaie de parler anglais avec eux. (E1, Mr L.)

On organise tous ensemble des soirées, genre rock, Fish and chips, pour pouvoir parler un minimum avec des gens qui viennent s'installer chez nous. [...] On essaie de faire les affiches dans les 2 langues. (E2, Mme D. rédige des textes pour 2 associations à Bousac)

En Creuse, y a pas mal d'Anglais. J'en croise quand je fais de la randonnée. [...] Dans mon environnement je connais pas mal de monde et je peux pratiquer oralement. (E10, Mme U.)

Par l'intermédiaire de l' « Entente cordiale », on faisait des petits repas, des petites fêtes. Ça faisait l'occasion de parler un petit peu avec eux. (E11, Mme B.)

Si je rencontre des Anglais bien sûr j'essaie de parler avec eux. C'est des moments par hasard, mais j'aime bien. [...] Je chante dans une chorale et on chante en anglais. J'aime bien parce que je peux pratiquer la musique de ma langue. [...] C'est intéressant de chanter en anglais. (E15, Mme M.)

En dehors du cours, si j'ai l'occasion de discuter avec quelqu'un je vais le faire. [...] Dans d'autres associations, on arrive à trouver des gens qui sont Anglais et avec qui on peut échanger un peu. (E16, Mme B.)

Dans le village où je vais souvent en week-end une famille anglaise s'est établie. Il est intéressant de pouvoir communiquer un peu avec eux. (E17, Mme L.)

On rencontrait des Anglais des fois dans mon club de voitures anciennes. (E18, Mr A.)

- Par des amis Anglais :

Comme j'ai beaucoup de copains Anglais eh bien on fait des petits apéros. (E2, Mme D.)

J'ai pas mal d'amis Anglais. J'ai ce contact avec eux, voilà. [...] Je profite de la présence des Anglais, donc c'est pas mal aussi. Pour moi c'est mieux que rien. (E3, Mme H.)

J'ai des amis Anglais. Je suis invité assez souvent chez eux. (E5, Mr G.)

On a invité des amis Anglais. On a été invités par eux. [...] On est vraiment dans un milieu anglais. [...] Je randonnais souvent avec une amie Hollandaise qui parlait bien anglais et qui, lors des randonnées, me parlait en anglais. [...] La pratique que j'ai actuellement c'est que je me promène, une fois par semaine avec B. et elle arrête pas de parler anglais pendant toute la balade et ça c'est très bien. (E6, Mme C.)

J'ai renoué avec ma correspondante Anglaise.[...] Nous avons renoué et je correspond avec elle. Elle, elle correspond en français et moi je lui écris en anglais. On va dire une fois tous les trimestres. Ça fait déjà un petit moment, peut-être pas loin d'une dizaine d'années. (E7, Mme L.)

J'essaie de fréquenter en dehors les Anglais, c'est une façon d'entretenir le vocabulaire. Maintenant je connais pas mal de personnes. (E8, Mr P.)

Avec des Anglais, une fois par semaine, on se rencontrait dans un café et on parlait 1H1/2 ensemble. On avait réussi à créer ça. [...] Pour compléter les cours, ce qu'on avait mis en place c'était qu'on avait rencontré 2 couples Anglais et une fois par semaine on se rencontrait, ma femme, moi-même plus un autre élève du cours. Les Anglais parlaient français et les Français parlaient anglais. Pas toujours si bien réparti que ça mais en tout cas on avait mis ça sur pied et tout le monde était très content de notre dynamique. (E12, Mr A.)

On fait un repas avant Noël tous ensemble, chez l'un ou l'autre. On prévoit des sorties comme ça et des repas (avec le groupe constitué à Saint Médard la Rochette). (E14, Mme V.)

- Par des sorties, des voyages à l'étranger :

Quand on va en voyage eh bien voilà on se sert de la langue. (E1, Mr L.)

Quand je vais marcher en randonnée, y a des Anglais. J'essaie de pratiquer, de parler avec eux. (E3, Mme H.)

Tout au long de ma vie j'ai pas mal voyagé, mais depuis que je suis en pré-retraite, là j'ai mis les bouchées double. J'ai fait pas mal de voyages. [...] J'aime bien voyager. Et puis je trouve que,

quand on est dans un pays anglophone, on est immergé un peu dans cette langue et je pense que voilà on raisonne, on est obligé de raisonner. C'est plus facile, c'est vrai, de parler, moi je trouve, quand on est à l'étranger, qu'en France. (E5, Mr G.)

On voyage pas mal et c'est plus confortable en voyage de maîtriser l'anglais. (E6, Mme C.)

On a emmené nos petits-enfants en Angleterre. C'était la remise en route avec l'anglais, ça m'a aidée le fait de me retrouver complètement immergée à Londres. (E10, Mme U.)

J'ai fait des petits séjours dans des pays anglophones mais comme c'était très court, j'ai très peu eu l'occasion de parler. Ça permet au moins de comprendre un peu les conversations des autres. (E11, Mme B.)

Au cours de (nombreux) voyages à l'étranger, dans tous les pays qu'on traversait, dans la mesure où on ne parlait pas les langues autochtones, on parlait anglais, partout c'était l'anglais. [...] Quand on était en situation, on parlait anglais. (E12, Mr A.)

Au cours de voyages à l'étranger, Mme M. dit : maintenant je peux échanger. (E15, Mme M.)

On voyage beaucoup.[...] Et, effectivement, on a l'occasion de parler anglais. On arrive à se dépatouiller. (E18, Mr A.)

- Par une aide apportée aux Anglais :

Déjà, par jour, j'ai au moins 2 personnes qui me posent des questions. Maintenant, j'essaie d'aider toute la colonie britannique : pour des prises de rendez-vous, pour les tests, pour la vaccination, tous les problèmes. Je les ai beaucoup aidés depuis l'histoire du Brexit, pour les permis de séjour. (E2, Mme D.)

Je soutiens une Hollandaise qui parle pas un mot de français. J'aide des Anglais à faire leurs papiers depuis une dizaine d'années. Ils viennent me voir. (E13, Mme P.)

À noter, la situation particulière de contact avec la langue anglaise mentionnée par Mme H (E3) qui utilise l'anglais au cours de ses missions en tant que dentiste en humanitaire, en Inde : *Quand je suis immergée dans le pays, je parle plus facilement, je le pratique plus facilement.*

Il en est de même pour Mme P. (E13) qui peut être amenée à utiliser la langue anglaise dans le cadre de sa chambre d'hôtes.

IV.4.2. Les facteurs d'apprentissage :

Les facteurs d'apprentissage apparaissent dans les discours des personnes retraitées, notamment la ou les motivations d'apprentissage de la langue anglaise, le plaisir d'apprendre, quelque fois la peur, parfois la déception, voire la souffrance, les difficultés, les blocages...

- La ou les motivations à apprendre la langue anglaise :

Les motivations qui reviennent principalement sont liées à l'envie de faire autre chose à la retraite, d'avoir une activité qui plait, de se perfectionner en anglais, pour dialoguer avec des amis Anglais, se « débrouiller » au cours de voyages, pour la convivialité au sein des groupes d'apprentissage, pour retrouver une langue aimée, pour avoir une activité intellectuelle, pour faire fonctionner son cerveau...

-Pour pouvoir s'exprimer et dialoguer en anglais, avoir des contacts pour progresser, pour s'améliorer, se perfectionner et/ou « s'entretenir » :

Une de mes activités c'était de vouloir reprendre l'anglais de façon à pouvoir l'apprendre correctement, le parler, pouvoir dialoguer avec les Anglais qui sont là, et puis aussi la satisfaction intellectuelle de me cultiver. [...] Aller au-delà de ce que j'avais été au collège. (E1, Mr L.)

Le fait de rencontrer régulièrement des Britanniques permet, à la limite, de mettre à jour ses connaissances, même quand vous parlez un anglais relativement correct. (E2, Mme D.)

Mon but, c'est de continuer ces cours parce que je vais avoir plus de vocabulaire, pour apprendre de la grammaire. Ils (les Anglais) sont là pour nous corriger. (E3, Mme H.)

Le contact avec les Anglais c'est important. Parce que j'ai des amis, j'ai plus d'amis Anglais que Français. [...] Aux cours d'anglais, je me suis fait des amis. Je pensais pas trouver des amis. J'ai 2 amis Anglais. On se comprend bien, et ça a découlé sur 2 amitiés. C'est des amis et dans la vie on en a pas beaucoup, hein. J'ai pas mal de copains Anglais, des gens sur qui je peux quand même compter. Parce qu'avant, j'avais mon métier, je sortais très peu. J'étais au travail 13 à 14h par jour, j'avais pas de vie sociale. Et j'en profite maintenant. J'avais plus trop de relations sociales, j'avais trop de travail. Ça fait du bien aussi. C'est important pour moi, ça. (E5, Mr G.)

Et puis aussi, de rencontrer des gens différents, intéressants, avec qui on a beaucoup sympathisé. On continue à être de beaucoup de « parties ». On a un petit groupe d'amis, maintenant, et c'est vrai que c'est quand même super, parce que ce sont des découvertes très intéressantes. [...] Ce qui m'intéresse c'est aussi d'avoir des contacts avec des gens. Mon apprentissage de l'anglais à la retraite c'est pour avoir une vie plus intéressante, c'est pour rencontrer des gens, pour une autre culture. J'aime bien avoir ce contact. (E6, Mme C.)

Pour parler anglais et rencontrer d'autres personnes. C'est important. / Maintenant, l'anglais est partout. On emploie de plus en plus des mots d'anglais, donc c'est bon de savoir l'origine et savoir les traduire. (E7, Mme L.)

Le truc qui est intéressant c'est de rencontrer des personnes. C'est aussi la culture, et puis y a le rugby, le cinéma, la chanson... (E8, Mr P.)

Ce dont j'ai envie c'est d'enrichir mon vocabulaire. J'ai envie de continuer à me perfectionner. Ce que j'ai envie de faire c'est d'améliorer mon accent et essayer d'être un petit peu plus précis parfois, et pour le reste c'est entretenir, c'est entretenir parce que, comme tout système, ça s'appauvrit. J'essaie d'aller aux conversations le jeudi après-midi ou de fréquenter en dehors les Anglais c'est une façon d'entretenir le vocabulaire. (E8, Mr P.)

Pour moi c'est pas un apprentissage. C'est un entretien, parce que j'ai fait une licence d'anglais quand j'étais jeune. J'ai enseigné 2 ans l'anglais. [...] Mais, moi, j'aime beaucoup cette langue et j'y vais (au club) pour m'entretenir, pas pour apprendre la langue. Je maîtrise quand même assez bien la langue. (E10, Mme U.)

Et puis, une des raisons pour lesquelles, effectivement, on voulait parfaire notre anglais c'est qu'on est dans une région d'accueil d'Anglais et puis nous on aime bien les rencontres donc le fait de connaître l'anglais ça permettait de dialoguer avec les Anglais qui venaient habiter ici. (E12, Mr A.)

Tout simplement arriver à parler du quotidien, de petites phrases quotidiennes, avec ces couples d'Anglais qui sont autour de moi. [...] J'en connais 3. [...] À la retraite on se donne quand même des travaux, des obligations, un petit peu comme ça pour ne pas rester à rien faire. Et puis

connaissant des couples d'Anglais, on se dit que c'est sympathique d'apprendre leur langue aussi, de pouvoir parler avec eux puisque eux parlent avec nous en français. Donc, on essaie de faire l'effort. (E14, Mme V.)

Essayer de comprendre, / je dis bien essayer de comprendre ce que j'entendais, essayer de piquer des mots à droite, à gauche, pour essayer de comprendre un peu le sens de la conversation. [...] Pour essayer de continuer à apprendre du vocabulaire, et plus soutenir une conversation, que je puisse parler, je dirais pas correctement, mais de pouvoir comprendre l'autre et de pouvoir m'exprimer en anglais, quand j'ai l'occasion. Apprendre des mots sur des choses de tous les jours qui sont de notre vie, et puis ça permet un échange d'idées. (E16, Mme B.)

Pour tout de même essayer de former quelque chose, d'élaborer un langage qui se tienne, qui soit à peu près correct, voilà. Et puis aussi d'acquérir du vocabulaire. / Côté vocabulaire je suis quand même aidé par mes lectures parce que c'est vrai que j'apprends beaucoup de vocabulaire en lisant. [...] Essayer le plus possible de côtoyer des Anglais. (E18, Mr A.)

-Pour voyager, utilité touristique, pour se « débrouiller » en anglais au cours de voyages à l'étranger, pour les loisirs :

Ça me permet de partir un peu n'importe où. Je me débrouille en tant que touriste. Je suis capable de me débrouiller pour tout ce qui est orientation, repas, cinéma, comme font tous les touristes quoi. L'anglais que je parle me suffit. ça me suffit pour me débrouiller. (E3, Mme H.)

C'est pour peut-être mes voyages futurs, mais bon, c'est pas un impératif. Quand on veut s'intégrer dans un pays, on est bien obligé de parler la langue. [...] C'est pour ça que j'apprends un petit peu l'anglais, pour que ça me fasse du bien, pour me débrouiller à l'étranger. J'aime bien me débrouiller. Il faut connaître l'anglais maintenant si on veut voyager. C'est la langue internationale. (E5, Mr G.)

Pour m'améliorer certes parce qu'on voyage pas mal et c'est plus confortable en voyage de maîtriser l'anglais. Ça pose pas de problème. En voyage on se débrouille. Mais, ce que j'aimerais c'est arriver à un niveau supérieur pour une communication plus intelligente. (E6, Mme C.)

L'apprentissage d'une langue c'est indispensable. C'est pratique pour des formalités : aller acheter du pain, demander un hôtel, s'il y a une chambre de libre, des choses comme ça. Et puis après, quand on aime rencontrer des gens, effectivement, voilà, ça permet, si on veut discuter le soir / c'est très compliqué quand on maîtrise pas parfaitement une langue. Parfois on se rend compte que c'est un peu approximatif, ça permet quand même de communiquer. (E8, Mr P.)

C'est quand même une petite activité, une petite occupation, un lien avec les gens, plus ou moins, et puis c'est un loisir pour moi, c'est surtout un loisir et puis ça peut être utile en plus, lors des petits séjours si on peut aller en Angleterre, etc. (E11, Mme B.)

Quand on a pris notre retraite, on a voyagé un petit peu. On avait le désir de voyager. Donc, on voulait voyager plus que ce qu'on avait fait et, en fait, on s'est aperçu que l'anglais était nécessaire. [...] Pour notre retraite on avait quand même l'objectif de partir voyager, c'est pour ça qu'on a voulu parfaire notre connaissance de l'anglais, pour être plus à l'aise. (E12, Mr A.)

J'ai des amis Anglais qui habitent Londres, donc mon but c'est d'aller passer du temps à Londres et puis, dans mes voyages l'anglais c'est indispensable. Donc, c'est dans ce but-là le voyage. Mon but ultime c'est d'être bilingue complètement. Mes objectifs c'est devenir bilingue et pouvoir voyager tranquillement sans me poser de problème à l'embarquement parce que souvent c'est en anglais. [...] J'ai déjà voyagé dans toute l'Europe et en Asie et donc, je pense que je vais reprendre mes voyages, pour rencontrer d'autres cultures. Un but qui est à la fois professionnel

pour les chambres d'hôtes et de voyage (j'ai des projets : Mexique, Europe...). [...] Le but c'est de comprendre et puis de communiquer, voilà, toujours. [...] Le but ultime c'est d'aller dans le monde. (E13, Mme P.)

Mais avec la vie qui avançait j'ai eu envie d'aller voyager et puis je savais bien que c'était important d'avoir une base d'anglais pour communiquer dans les pays étrangers. C'était la façon la plus facile de communiquer avec les gens étant donné qu'on ne connaît pas toutes les langues du monde, et que beaucoup de gens étudient l'anglais dans le monde. (E15, Mme M.)

Quand nous avons pris notre retraite, mon mari et moi, nous avons fait quelques voyages. Et on s'est vite rendu compte que la barrière de la langue c'est un vrai problème dans les pays étrangers. Alors, je me suis dit que si j'arrivais à me faire comprendre avec quelques mots ou quelques phrases dites en anglais ça serait quand même mieux. L'anglais est d'ailleurs une langue qui devient de plus en plus universelle. Par exemple, dans les aéroports les informations sont souvent en anglais : « cancel flight, delayed flight ». (E17, Mme L.)

Parce qu'on avait des amis, Ian et Sally, qui sont amis avec nous et avec qui on a souvent passé des vacances / ça m'a redonné envie hé bien de, de renouer un peu avec cette langue, parce que d'abord pour essayer de, de parler avec eux, de discuter avec eux parce que au début ils ne parlaient pas très bien français et puis parce que on a voyagé. On est allés en Écosse, on est allés en Angleterre, on a fait plusieurs voyages ensemble, on va visiter les Cornouailles l'année prochaine. (E18, Mr A.)

-Pour la convivialité, les rencontres amicales, des moments relationnels, des échanges, la bonne ambiance dans les groupes, le besoin de relations sociales, pour parfois retrouver une langue aimée :

Pour retrouver des gens que je connaissais. (E1, Mr L.)

Alors c'est aussi un bon exercice, je peux dire, humain, c'est-à-dire ça permet de rencontrer des gens. (E2, Mme D.)

C'est aussi une belle rencontre avec des gens, donc, on passe un très bon moment. Voilà, c'est très convivial. (E3, Mme H.)

C'est convivial. Pour moi c'est très agréable. (E5, Mr G.)

On y allait un peu pour faire des progrès, bien sûr, mais aussi par distraction, c'est une façon de renouer avec la conversation. J'y vais pas pour faire des performances, c'est pour soi qu'on fait ça. J'en ai pas l'utilisation. Le but, c'était de me remettre un petit peu dans cette langue que j'avais beaucoup aimée quand j'étais étudiante, et puis la convivialité qu'il y a dans le groupe, se rencontrer, voilà, c'était surtout ça, pour une culture personnelle, vous voyez, c'est un grand mot, mais, bon, voilà. (E9, Mme G.)

Pour moi c'est à la fois un moment plaisant parce qu'on retrouve aussi des gens. C'est un moment de contact, un moment relationnel. (E10, Mme U.)

Y a le fait aussi de retrouver d'autres personnes pour être dans un groupe, parce qu'à la retraite ça fait un vide relationnel, quand même. Le fait d'être à la retraite : quand on part le matin à 8H30 et qu'on revient à 18H-19H, ce temps-là il faut l'occuper quand même. (E11, Mme B.)

C'est vrai que l'association était sympa. On a rencontré beaucoup de gens qu'on connaissait pas du tout, et on a noué des liens qui perdurent. (E12, Mr A.)

À l' « Entente cordiale » j'y vais pour le rapport humain, c'est-à-dire qu'on connaît des gens, c'est sympa. Et donc, c'est du relationnel. Les Anglais ils m'apprennent plein de choses. Surtout on a un échange. On arrive là-bas, on est contents de se voir et puis pour échanger. (E13, Mme P.)

Ça m'a permis de rencontrer des personnes charmantes dans ce groupe, dans tous ces groupes d'anglais, ce qui est important quand on est un peu retirée de la vie professionnelle. (E15, Mme M.)

Quand je me suis inscrite au club, que j'ai commencé, hé bien j'ai trouvé une certaine convivialité. / C'était pour moi rencontrer d'autres personnes. [...] Ça se passe dans un bon état d'esprit et puis finalement on peut s'y retrouver. Si j'avais pas trouvé ça, si ça m'avait pas plus, j'y serais pas restée. (E16, Mme B.)

Dans le groupe je trouve de la convivialité. Nous communiquons sur nos activités, nos sorties, nos lectures, parfois même les problèmes. / Je me sens vraiment bien dans ce groupe et notre professeur Sarah est « so nice ». (E17, Mme L.)

-Pour faire fonctionner son cerveau, sa mémoire, garder l'esprit en éveil, pour le bien vieillir, pour avoir une activité intellectuelle, se « nourrir » pour bien vieillir, pour le maintien des acquis, pour « s'occuper », par disponibilité au moment de la retraite :

Et puis aussi comme objectif // hé ben on est dans une période où, / on ne peut pas dire qu'on court après le temps, mais ça commence quand même et qu'au niveau physique et au niveau intellectuel eh bien, on a intérêt à avoir des activités qui vous maintiennent à niveau. [...] C'est surtout pour vieillir sereinement et avoir des activités physiques et intellectuelles. En profiter le plus longtemps possible, la nécessité de communication avec le voisinage, la volonté de maintenir une activité intellectuelle et la satisfaction aussi. (E1, Mr L.)

Si on fait pas un minimum de grammaire, on y arrivera jamais, il faut apprendre un minimum, le fait de parler de temps en temps, ça suffit quand même pas si on veut pouvoir s'en sortir correctement et je trouve que c'est un bon exercice aussi intellectuel. (E2, Mme D.)

Quand on est jeune c'est plus facile, parce que maintenant à mon âge, / voilà, je me débrouille mais, bon. Mais, je suis pas perdu. Je vais dans n'importe quel pays, je sais me débrouiller. (E5, Mr G.)

Je pense qu'à la retraite on n'a plus l'activité intellectuelle qu'on avait avant et c'est quelque chose qui manque, donc il faut qu'on cherche une autre activité intellectuelle. [...] C'est vrai que c'est important, si vous voulez, d'avoir une motivation. (E6, Mme C.)

Je fais beaucoup de fautes de grammaire, je m'en rends compte. Mais, oui. Et c'est un petit peu pour ça, c'est pour s'entretenir, pour entretenir la mémoire que je me suis inscrite aux cours d'anglais. C'est pour pouvoir quand même correspondre avec ma correspondante, avec Anita, plus facilement. Et puis pour entretenir, pour m'entretenir intellectuellement, aussi. Pour avoir une activité intellectuelle. (E7, Mme L.)

Et puis il y a aussi, sans doute, je pense que les autres vont vous le dire, un petit peu de gymnastique cérébrale qui entretient la machine, c'est tout. (rire) (E8, Mr P.)

Il faut s'intéresser à quelque chose, il faut avoir un but. Ça maintient l'esprit en éveil, c'est sûr, c'est sûr, c'est toujours intéressant et puis discuter, échanger des idées, discuter sur un sujet, trouver des arguments, voilà, se cultiver, se cultiver, faire travailler sa mémoire. (E9, Mme G.)

Ça maintient des acquis aussi, ça fait travailler la mémoire, c'est enrichissant quand même. C'est pour m'occuper et continuer à parler un peu anglais ou entendre un peu d'anglais. (E11, Mme B.)

Les cours d'anglais c'était une activité qu'on avait le temps, vu notre retraite, enfin du temps à y consacrer, on va dire. (E12, Mr A.)

C'est faire une activité qui soit plus intellectuelle. C'est un excellent moyen d'entretenir. C'est la diversité des apprentissages qui fait que vous maintenez votre cerveau en bon état. (E13, Mme P.)

C'est important de faire fonctionner son cerveau encore, d'utiliser ses fonctions intellectuelles, autant que possible. (E15, Mme M.)

Ça fait travailler aussi la mémoire parce que y a des moments où je trouve plus mes mots, et des mots simples, donc, je veux dire, ça m'aide. (E16, Mme B.)

J'ai pensé aussi qu'un peu d'exercice pour le cerveau ça serait une bonne chose. (E17, Mme L.)

Une de mes motivations de faire de l'anglais c'est de faire travailler mon cerveau. (E18, Mr A.)

-Pour raisons familiales :

Mon gendre qui est Canadien. Ça c'est vrai que c'est une motivation pour moi, c'est une motivation personnelle. C'est un but tout à fait personnel, j'aimais bien l'anglais et puis, je vous dis, le fait que mon gendre soit Canadien. Son père vient de temps en temps. Il ne parle pas parfaitement le français, donc on est bien obligé de communiquer un minima, ça me motive un peu aussi. (E11, Mme B.)

Il est à noter, plus spécifiquement, les motivations de Mme H., (E3), dentiste en humanitaire, et de Mme P. (E13), propriétaire de chambre d'hôtes, qui utilisent l'anglais dans un cadre professionnel et sont particulièrement motivées pour s'améliorer.

-utilité pour le travail en humanitaire de Mme H.:

Je vais dans des pays anglophones donc ça me permet de me maintenir, comme je ne vais dans ces pays-là qu'une fois par an, 3 semaines, si je le pratique pas je vais perdre beaucoup. Donc, c'est pour me maintenir et pour après pouvoir me débrouiller dans le pays. Parce que quand j'ai travaillé en humanitaire, j'ai travaillé avec des Tibétains. Ils parlaient tibétain mais les traducteurs ils sont traducteurs anglais, donc il faut que je parle anglais. Alors, j'ai un vocabulaire, effectivement plus médical, voilà, moi il est plus médical, mon vocabulaire. Mais, ça me permet, après, immergée dans le pays, de pouvoir me débrouiller et de pouvoir faire des missions. C'est surtout pour mes missions. À Madagascar ils parlent français, y a aucun souci, mais c'est ça qui m'a motivée de continuer les cours d'anglais, c'est parce que je travaillais en Inde, voilà. C'est ma motivation essentielle. (E3, Mme H.)

-utilité pour la chambre et table d'hôtes de Mme P. et pour aider les étrangers :

Je tiens une chambre et table d'hôtes et je reçois des Allemands, des Anglais, des Hollandais, donc j'ai besoin de la langue anglaise pour communiquer. [...] Je reçois beaucoup de gens de l'Europe du Nord qui sont de passage et, effectivement, le seul moyen de communiquer c'est en anglais. Principalement c'est pour communiquer avec d'autres personnes de langue étrangère, en anglais. [...] Des buts bien précis, au moins 3, les voyages, l'accueil en chambre d'hôtes et puis débrouiller les Anglais qui ont tout vendu en Angleterre pour s'installer définitivement en Creuse. (E13, Mme P.)

Toutes les motivations à apprendre mentionnée ici servent de moteur à l'apprentissage. Mais, comme le dit Mme P. (E13), il faut être intéressé(e) par ce que l'on apprend, y trouver un certain attrait pour s'investir et progresser :

Y a pas de secret, pour apprendre quelque chose il ne faut pas simplement être motivé, il faut que ça intéresse. C'est le moteur de tout ce que vous apprenez, que vous appreniez de la botanique, la cuisine, voilà, il faut être motivé, c'est le moteur de tout apprentissage. Moi ça a toujours été ça et puis moi dans ma famille y a de l'émulation. Y a de l'émulation dans ma famille, ça c'est clair. Il faut avoir des intérêts dans la vie, plus le champ est restreint d'intérêts moins les gens vont progresser, même en langue, il faut voir un intérêt. J'aimerais lire, par exemple, les parutions scientifiques directement dans le texte. Donc, tout m'intéresse, oui. Et ça compte l'émulation et le milieu dans lequel vous vivez.

- **Les émotions :**

Certaines émotions sont à considérer dans les facteurs d'apprentissage des retraité(e)s. Elles ont un rôle particulier qu'il nous faut souligner. Elles ont été identifiées et verbalisées. Nous retiendrons les plus marquantes, qu'elles soient positives et/ou négatives, notamment : le plaisir, la peur parfois et un sentiment de déception engendré par une insatisfaction, mentionné par une retraitée en particulier, Mme G. (E9)

-**Le plaisir :**

Le plaisir - cette sensation agréable - est particulièrement souligné et clairement exprimé chez la plupart des personnes retraitées que nous avons interviewées, ayant fait le choix de se perfectionner en anglais. C'est un apprentissage décidé, voulu, et qui leur apporte une certaine satisfaction.

Pour moi, la retraite c'était une nouvelle vie qui commençait pour faire des activités qui me plaisaient. (E1, Mr L.)

Si j'utilise l'anglais c'est pour mon plaisir. C'est uniquement pour mon plaisir. Dans la mesure où j'habiterai pas un pays anglophone, je n'y vivrais pas, pour moi c'est pas primordial, c'est un plaisir. [...] Je fais de l'anglais, comme je l'ai dit, pour mon plaisir, et puis c'est pas une priorité dans la mesure où j'en ai pas besoin pour vivre. J'aime bien pratiquer les langues. (E3, Mme H.)

J'aime beaucoup les conversations avec eux et souvent on part sur un thème et ça part un petit peu n'importe où mais au moins y a l'échange. C'est très, très intéressant. J'aime beaucoup le contact avec nos amis Anglais. Je les adore. Je suis très anglophile, j'aime beaucoup, j'aime beaucoup. Au niveau des échanges, c'est des gens qui aiment beaucoup faire la fête, qui aiment bien manger, qui aiment bien boire, qui aiment bien la musique, toutes ces chose-là. On partage ça. Ici, à Châtelus, on a des amis extras pour ça. (E4, Mr S.)

Par contre, j'y vais et bien voilà c'est pour le fun. (Le fun : le plaisir, l'amusement, le divertissement) [...] Souvent c'est le New-York Times que j'achète. Je comprends pas tout, par contre. Mais, j'aime bien. [...] Quand je suis dans un pays étranger, je me sens bien. Même si on ne parle pas la langue, on écoute. Moi, j'aime bien. Même si c'est d'une manière différente. Quand je vais en Israël, ils parlent hébreux. Mais, par contre là-bas ils savent tous parler anglais. Ils parlent un anglais impeccable. Ils parlent très bien anglais, les Israéliens. Moi, j'aime bien. J'écoute les conversations, enfin, j'écoute. Je comprends pas, je connais quelques mots d'hébreu mais c'est agréable, je trouve, de s'immerger. Ils parlent une autre langue et puis moi je me sens bien. [...] Mais, je vais continuer parce que ça me plait bien. (E5, Mr G.)

J'aime bien l'anglais. [...] L'anglais m'a toujours attirée. J'ai toujours eu envie mais les circonstances ont fait que je n'ai pas approfondi. Et je le regrette un peu, mais c'est comme ça. (E9, Mme G.)

J'aime beaucoup cette langue. [...] J'ai toujours été attirée par les langues. [...] Et c'est parallèlement pour moi un plaisir de pouvoir pratiquer la langue anglaise. [...] J'essaie de me mettre en phase toujours avec ce qui m'attire, ce qui me plaît. [...] J'ai de l'appétence pour cette langue, je m'y sens bien. [...] C'est plutôt maintenant ludique, d'une certaine manière et c'est un plaisir, bon, voilà.[...] On a emmené nos petits-enfants en Angleterre. Je me suis régalée. Je me suis régalée pendant ce séjour, qui est donc assez récent. (E10, Mme U.)

J'ai toujours autant l'amour de l'anglais et puis j'aime bien, j'aime bien l'entendre, j'aime bien le parler aussi parce que j'ai un accent pas trop mauvais. C'est agréable, ça fait partie des choses, des affinités naturelles. (E12, Mr A.)

Ah ben, c'est une passion, il faut dire (rire). (E13, Mme P.)

Si vous venez au groupe de conversation c'est aussi pour le plaisir d'apprendre la langue anglaise. [...] On a moins d'obligation à apprendre l'anglais. C'est plus pour le plaisir de pouvoir s'y remettre un peu. (E14, Mme V.)

Parler anglais ça me fait trop plaisir // Enfin, je sais pas si je me débrouille, j'aime bien, voilà. J'aime bien la langue. Je trouve que les gens qui parlent plusieurs langues, qui peuvent communiquer avec des gens d'ailleurs comme ça, assez facilement, je trouve ça tellement enrichissant. En général, j'aime la musique des langues. J'aime bien les langues. (E15, Mme M.)

C'est à la fois quelque chose pour reprendre un peu ce travail / enfin cette langue que j'aimais bien et puis qui sonne bien aux oreilles. (E16, Mme B.)

Je continue à aimer la langue anglaise. (E17, Mme L.)

Pour faire marcher mon cerveau, pour mon plaisir personnel. C'est un loisir, si vous voulez, voilà, on se sent moins obligé de faire des efforts énormes non plus. Lire des livres, la lecture en anglais c'est pas un effort pour moi. (E18, Mr A.)

-La peur :

La peur de parler dans une langue qui n'est pas la sienne, la peur de s'exprimer, de faire des fautes en parlant en anglais, de se tromper... Toutes ces peurs, souvent présentes lors de l'apprentissage en milieu scolaire, ont « disparues », ont été chassées, comme le soulignent les personnes interviewées. Elles ne constituent pas - ou plus - une gêne, un frein à l'apprentissage, exception faite pour Mr A. (E18) pour qui la peur est un phénomène récurrent, un mal français qui occupe une place importante et peut freiner les échanges, surtout face aux autres :

Au Cnam, au départ, comme disent les Anglais, j'étais complètement speechless. J'étais inscrite dans un cours qui n'était pas un cours pour débutants et en fait j'aurais mieux fait de commencer par un cours pour débutants (rire) et donc, j'ai été longtemps complètement muette. Alors, pour moi, franchement, c'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à (rire) pouvoir m'exprimer (rire) parce que j'étais comme tout le monde, c'est-à-dire que, j'avais des connaissances en anglais, je comprenais un peu ce qu'ils disaient mais, j'avais beaucoup de problèmes avec l'accent et comme j'avais peur de faire des fautes, je m'exprimais pas. [...] Je fais quand même encore beaucoup de fautes et puis l'anglais il faut qu'il y ait une pratique continue. Je sais que je fais des fautes, je sais que j'en fais (rire) bon, voilà, ça c'est pas un problème. Et, par contre, j'ai pas peur d'en faire, mais, je voudrais quand même m'améliorer. (E6, Mme C.)

Non, non // C'est pas la peur de faire des fautes. C'est pas la peur de faire des fautes. J'ai moins peur que quand j'étais jeune, de ce côté-là. Mais, c'est que ça vient plus, ça vient plus très bien.

// Non, j'ai, j'ai pas peur de parler, mais je réfléchis beaucoup plus maintenant qu'avant. C'est moins spontané. (E7, Mme L.)

J'accède à des sites et notamment à des documents qui sont parfois rédigés en anglais, donc ça me fait pas peur, au contraire, mais moi j'aime bien. (E10, Mme U.)

Et là, je suis tombée sur Sarah qui est une personne extrêmement bienveillante. Et vraiment, / je n'ai plus abordé l'anglais de la même façon que dans mes études. A savoir que quand on se trompe avec Sarah ce n'est pas grave. [...] Personne ne nous juge. On a le droit de se tromper, donc on n'a pas d'appréhension. [...] C'est pour ça que j'ai beaucoup apprécié de faire de l'anglais avec Sarah et que maintenant j'ose parler en anglais, même si je fais des fautes, des erreurs, c'est pas grave. J'en ferai toujours. [...] Mais maintenant ça me fait pas peur de parler anglais, tant pis si je suis jugée ou pas, je m'en fout, mais quand on était plus jeunes, avec cet esprit qu'on avait au lycée, on avait peur de se tromper. Et maintenant eh bien je me dis tant pis, l'important c'est que ça soit compris. Voilà c'est ça. Au lycée on n'avait pas envie d'être jugés, / d'être incapables. Et maintenant si je n'ai pas compris, je demande des explications. (E15, Mme M.)

L'intérêt pour moi d'assister à ces séances, comme on a fait hier où on s'oblige à parler, même en faisant des fautes mais, / en bannissant la honte et la timidité. [...] Améliorer la conversation c'est toujours un petit peu plus difficile parce que, en plus, / les Français, / moi j'en fais partie, / on a du mal à s'exprimer dans une langue étrangère parce qu'on est timide, voilà. On a peur de mal faire. / Je me souviens quand j'étais au Maroc au British Council, y avait des Marocains, ils parlaient de façon lamentable mais ils s'exprimaient. Ils n'avaient pas peur. Si on écoute une interview d'un Indien ou d'un Arabe, en général, tu te rends compte qu'il s'exprime en anglais sans aucun problème, avec un accent épouvantable, ils font plein de fautes mais ça les dérange pas. Alors que nous, on a peut-être ce côté un peu perfectionniste, je ne sais pas ce que vous en pensez, mais on a peur de mal faire ou de mal dire, alors on dit pas et ça fait une timidité, surtout devant les autres. Ça m'est resté ça. Même si c'est, à la réflexion, un peu ridicule. (E18, Mr A.)

-La déception :

Les difficultés exprimées par Mme G. sont particulièrement criantes. Elles génèrent une entrave importante, voire une certaine souffrance. Elle parle même de « handicap » :

Avec Tom, ce qui était compliqué pour moi, c'est que, par exemple, il arrivait et puis il disait « Bon, aujourd'hui, on va parler de, je sais pas moi, des élections présidentielles, mettons ». Alors, vous pensez, moi c'était pas possible, je, je, j'en sortais pas une. (rire) Je faisais de la figuration (rire). [...] Je peux lire des choses en anglais, et même des fois je lis des articles dans le journal, mais je peux absolument pas parler, absolument pas, alors là c'est terrible, hein. Ah oui, mais c'est affreux. Je sais pas quel est le blocage. J'avais pas une mauvaise note au bac à l'oral, il me semble que je parlais, sans doute beaucoup mieux, mais alors là maintenant c'est, c'est // je sais pas, y a un blocage. / Et je trouve pas mes mots, non, si j'étais toute seule encore (rire) j'arriverais à faire des phrases, mais dès que, / non, je sais pas, j'y arrive pas. Je sais pas. Avec la MGEN, je m'étais dit « ça va être mieux » Eh ben, oui et non, oui et non, parce que, parce que, / si vous voulez, il faudrait une personne par individu. Là on n'est pas nombreux, on est 5-6. Dans le groupe où je suis (à la MGEN, groupe 2), c'est des femmes, parce que j'étais pas bien dans l'autre vu que c'était trop la base, (rire) donc, j'ai fini par arriver dans l'autre groupe, mais, si vous voulez, ça peut pas parce qu'elles parlent beaucoup. Elles parlent beaucoup mieux, elles ont, / ça coule, et moi je suis toujours coincée, donc (rire) c'est pas possible. Donc, si vous voulez, j'y vais mais je suis pas toujours, / je sais pas, ça m'apporte pas franchement ce que j'aurais voulu, vous voyez. Parce que c'est pas, / je suis entre les 2 là, je suis entre 2 chaises. Je comprends, pas

toujours, mais enfin dans l'ensemble je comprends mais je peux pas m'exprimer. Non mais ça, ça vient de moi. C'est parce que je sais pas, voilà. / Je sais pas ce qu'il faudrait faire, mais bon. Moi je suis très handicapée par ça. Et les autres qui sont avec moi dans le groupe elles avaient fait de la fac un petit peu / elles en ont fait un peu plus, peut-être 2 ans ou 3 ans de plus que moi, effectivement elles ont été amenées à plus parler. [...] C'est compliqué, oui, c'est compliqué. [...] À l'étranger, je comprends ce que la personne me dit, mais alors c'est quelque chose d'incroyable, moi je trouve jamais le mot au moment où je veux répondre. Alors après, quand je suis sortie du magasin, je me dis « tu aurais pu répondre ça ». Eh ben oui, mais, non, voilà. / C'est mon gros, mon gros soucis, moi je sais pas pourquoi c'est comme ça, je sais pas. (E9, Mme G.)

- Les difficultés, les blocages :

Les difficultés d'apprentissage sont dues, essentiellement, au manque de vocabulaire, à la gêne pour suivre une conversation avec des personnes Anglaises natives, en face à face et/ou par téléphone, aux accents de certains interlocuteurs anglophones ; difficultés, parfois, pour les films en VO, la télévision, les lectures... Autant d'obstacles à l'apprentissage que les apprenants ont faits ressortir, tout en sachant que, comme le dit Mme P. (E13), « *les gens ne sont pas égaux devant l'apprentissage des langues* ».

Mais, ce qui me manquait le plus, et je pense que ce qui me manque encore c'est, heu, comment dire, la mobilisation du vocabulaire. C'est pas que j'ai pas de vocabulaire mais c'est que, au moment où je parle, le vocabulaire vient pas tout seul. On a acquis les tournures de phrases, on a acquis la conjugaison. Mais pour le vocabulaire, je n'arrive pas à mobiliser les mots comme je voudrais les mobiliser. Je les ai pas. Je les cherche mais, mais je les ai pas. Ils ne viennent pas directement. Je trouve pas toujours forcément tous les mots qu'il faut et c'est ça qui me gêne le plus. J'essaie d'utiliser du vocabulaire tout simple, mais bon. (E1, Mr L.)

Le problème, ce qui est le plus compliqué, à mon avis, c'est le téléphone. [...] Les Français qui essaient de parler anglais au téléphone c'est « cata », et si vous êtes pas très bon en anglais, recevoir un coup de fil en anglais, c'est quand même compliqué et puis, y a des gens qui ont des accents, par exemple j'ai des amis du côté de Manchester je trouve que leur accent est fort. C'est plus compliqué avec des Écossais. Certaines régions en Angleterre c'est plus compliqué à comprendre. [...] Lire c'est compliqué. Tout lire en anglais, c'est pas si évident que ça, mais, oui, j'essaie. Et puis j'écoute beaucoup de chansons anglaises, je comprends rien là, par contre. Il faut que je les mette plusieurs fois pour comprendre. (E2, Mme D.)

Je regarde des fois des films américains, ça m'arrive mais avec des traductions et j'ai du mal, quand même à suivre, oui. J'ai du mal à suivre les films, ça c'est sûr. J'ai du mal à suivre. Par contre, ça m'arrive de lire des livres en anglais, oui, mais il me faut toujours le dictionnaire à côté pour traduire et je saisis pas tout quand même. [...] Y a des Anglais du sud de l'Angleterre, j'arrive à les comprendre parce qu'ils ont pas d'accent, mais ceux du nord, de Manchester, de Glasgow, tout ça non, ça, ça, j'ai du mal. Les Gallois, les Irlandais, ça c'est difficile. Il faut que j'ai un Anglais qui n'ait pas d'accent et puis qui se mette à mon niveau, qui parle assez doucement. Ça dépend de la personne avec qui je parle. Je pense que je ne suis pas capable de suivre une conversation rapide d'un Anglais qui va parler avec un autre. Je vais prendre quelques mots dans la phrase. Je vais comprendre le sens de la phrase mais pas tout. [...] Suivre une conversation, je pense que j'en suis pas capable. Pas à mon niveau, non, non, non. (E3, Mme H.)

Je comprends mieux l'anglais international que l'anglais d'Angleterre. Par exemple, si un Indien parle anglais, je le comprends beaucoup mieux qu'un Anglais où qu'un Écossais, parce que les

Écossais c'est terrible (rire). Oui, oui, leur accent (rire). [...] Dans les films ça parle assez vite, des fois je saisis pas. [...] En ce qui concerne vraiment des livres en anglais, non. J'ai essayé un peu, je décroche au bout d'une dizaine de pages. J'ai un peu de mal. [...] Par contre, j'ai beaucoup de mal à le parler. Je le comprends mieux que je ne le parle. Mais, je m'en sors quand même un peu mais, bon, dans une conversation, par exemple où ça va être un petit peu plus pointu au niveau des explications, si ça rentre un peu dans le détail je vais, je vais être un peu perdu. Pour les choses extrêmement simples, le temps qu'il fait, est-ce que c'est bon ? est-ce que ça va ? Ça, ça va, mais quand la discussion est un peu plus profonde, j'ai, j'ai plus de mal. Les Anglais ont tendance à raccourcir beaucoup les choses. Ils font des choses contractées, là, là, je m'y perds un peu. Quand ils contractent les mots dans les phrases, c'est un peu difficile. (E4, Mr S.)

J'ai bien des livres, mais c'est vrai que tout ça c'est difficile. [...] Je parle pas tellement anglais au téléphone. Je pense que parler anglais au téléphone ça me bloquerait un peu plus. Parce que je vois des moments je suis bloqué, comme pour parler des fois je comprends pas, je me bloque, parce que j'aimerais pas faire de fautes, alors, finalement, je me restreins, c'est idiot. J'ai un petit blocage, là pour parler, je vois bien. Pour parler c'est le plus dur. Mais, parler au téléphone, c'est pas ma spécialité. Je suis pas très à l'aise. [...] Mais, pour parler, oui, c'est pour m'immiscer dans une conversation, quand c'est un peu plus pointu, je les écoute, mais j'arrive pas à plonger dans leur conversation, mais, bon, on comprend le sens général. (E5, Mr G.)

Quand je suis avec quelqu'un qui a un accent un peu compliqué j'arrive pas à suivre. [...] Je pense qu'il est très moyen mon vocabulaire. Oui, parce qu'en fait on a toujours un vocabulaire limité. [...] Je pense que mon niveau est très moyen parce que je suis pas capable de maîtriser un anglais, dans la vie courante, avec tout le monde. Évidemment, ça dépend avec qui on est. Et puis ça ne me gêne pas que dans les conversations. Si je veux lire un article assez élaboré dans un bon anglais, je suis quand même obligée de vérifier. [...] Avec BBC news, y a certains journalistes j'arrive très bien à les suivre, d'autres non. Ça dépend aussi du débit de la voix. [...] Je fais quand même encore beaucoup de fautes. [...] Si on veut sortir des sentiers battus, c'est plus compliqué. C'est plus compliqué d'avoir des conversations sur l'écologie, sur les croyances...et là, pour le coup, il faut du vocabulaire. (E6, Mme C.)

Je fais beaucoup de fautes de grammaire, je m'en rends compte. (E7, Mme L.)

J'ai lu des livres en anglais. C'est pas forcément un plaisir parce que s'il y a des mots qu'on comprend pas, du vocabulaire, ça enlève quand même du plaisir. (E8, Mr P.)

Les films sous-titrés c'est pas bien parce qu'on regarde les sous-titres, on regarde la traduction, et on regarde, c'est ton œil qui fonctionne et pas ton oreille. Moi, c'est ce que j'avais constaté les rares fois où je l'ai fait. Alors à la radio j'ai essayé aussi, mais c'est pénible parce qu'en général quand il y a quelqu'un qui parle anglais il y a celui qui traduit directement, alors tu comprends rien, c'est, c'est pas jouable quoi. (E9, Mme G.)

Faut dire que je préfère les versions aux thèmes. C'est plus facile. Je trouve que c'est plus facile. J'ai toujours préféré de l'anglais au français, mais du français à l'anglais pour moi c'est très délicat. C'est de « l'à peu près ». C'est plein de subtilités. [...] J'ai un peu de mal avec certains accents. [...] Mais moi j'ai du mal. À l'écrit ça va à peu près mais l'oral, j'ai pas assez pratiqué. [...] J'arrive pas à mener une conversation, pas entièrement, il me manque des mots. J'ai du mal et puis bon / il faut que je prépare mes phrases, enfin bon, j'ai beaucoup de mal quoi. [...] Au sein des fêtes organisées par l' « Entente cordiale » : J'arrivais à parler un petit peu, mais y a des fois que je butais. [...] Moi, ma difficulté c'est la compréhension surtout. Parce que, bon, j'arrive à faire une phrase mais alors je comprends pas ce que la personne me dit après, parce que si les

gens parlent vite et s'ils ont un accent, j'ai beaucoup de mal, voilà mon problème, mais bon ça c'est personnel. Il faudrait que je sois plus en contact avec des anglophones. [...] C'est difficile pour moi d'avoir une conversation au téléphone. (E11, Mme B.)

Dans le pays, on rencontre vraiment la culture. C'est un peu plus difficile à utiliser. (E12, Mr A.)

Je me suis rendue compte de mes faiblesses : je manque de vocabulaire. [...] Je rends des services aux Anglais mais des fois je suis un peu bloquée sur le vocabulaire. (E13, Mme P.)

J'en suis vraiment qu'au démarrage. [...] Je suis vraiment une débutante. [...] J'arrive à dire quelques mots, si je m'y prépare, mais d'une manière spontanée c'est difficile pour moi, c'est ce qui me manque énormément. Je peux arriver à dire 3 mots, à la rigueur, mais c'est tout. Donc, j'en suis très, très loin. (E14, Mme V.)

Quand il y a des Anglais qui parlent comme ça, normalement, c'est-à-dire un peu vite quand même, / j'attrape, / je veux dire que j'attrape le fil de la conversation, mais pas les choses fines, voilà. Des choses de ce qu'ils racontent mais sinon, dans le détail, pas toujours, hein. [...] Les livres en anglais, / je suis souvent arrêtée par le vocabulaire. Et je suis obligée de chercher le sens des mots et au bout d'un moment, hé bien j'arrête. J'en lis pas beaucoup à la fois. / Je parle plus volontiers. [...] Alors, par rapport à l'audition, mais ça c'est physique, c'est normal, j'ai une légère baisse, je me fais suivre. Je pense que assez rapidement je vais prendre des appareils mais, par exemple, notre conversation là elle ne me gêne pas du tout. / C'est gênant quand y a beaucoup de monde et puis aussi, par exemple, le jour où on a repris, vous étiez tous derrière votre masque, mais j'ai souffert !! Et puis notre masque c'est une gêne aussi. (E15, Mme M.)

Tenir une conversation, aller en Angleterre, je sais pas si je me débrouillerais, hein. Je sais pas. Je pense que oui, sur des choses simples, vous voyez, mais bon il faudrait le traducteur, il faudrait, enfin, bon, voilà, des choses plus faciles. [...] Aujourd'hui quand j'écoute une personne parler à la télé eh bien je, / c'est trop rapide pour moi. J'arrive à comprendre certains, certaines conversations quand on parle pas trop vite mais, j'arrive beaucoup mieux à comprendre quand c'est écrit et que je le lis, que quand je le parle. On a plus le temps. [...] Moi, les chansons d'un chanteur Anglais je suis incapable de les traduire, incapable de les comprendre. Si, je pique pas des mots par-ci par-là, je vais pas traduire la phrase quoi. Je suis pas assez dans le courant et dans le conversationnel. Voilà. (E16, Mme B.)

Les chansons, j'aimerais bien, les chansons anglaises, j'aimerais bien pouvoir suivre mais bon, ça va trop vite, les films j'arrive mais les chansons, heu, bon, je comprends quelques mots et puis dans les chansons, les vers sont en général un peu spéciaux et bon, / je n'arrive pas toujours à comprendre le sens de la chanson, / quelques mots. (E17, Mme L.)

Après c'est des grosses lacunes parce que le manque de pratique c'est très, très, très pénalisant, et, / je m'en aperçois tous les jours. [...] Donc, j'avais après des problèmes de compréhension quand les gens parlaient, en anglais entre eux. J'arrivais pas à bien comprendre. Maintenant ça va mieux. / Dans l'autre sens, c'est-à-dire ça c'est le côté version, mais côté thème si je pratique pas après j'ai du mal pour former mes phrases. J'ai un petit peu de / il faut y réfléchir, c'est pas, c'est pas évident quoi. [...] Je n'ai pas d'occasions, franchement, très peu d'occasions de, de m'exprimer en anglais, c'est dommage, c'est dommage. Ça me manque parce que je sais que c'est ça mon point faible. [...] Si on commence à entrer dans une conversation plus élaborée hé bien là, il faut chercher les mots, organiser la pensée. Donc il faut structurer les phrases parce que c'est pas toujours évident, on ne déroule pas un débit, donc déjà c'est compliqué et si, en plus il faut le traduire en anglais, / voilà c'est, on se heurte à du manque de vocabulaire, à des accords de temps / là c'est la structure de la langue même qui n'est pas, qui n'est pas solide. Je

trouve que ce que j'ai c'est pas solide, quoi. [...] Après c'est la conversation, c'est pas la même chose la conversation. / La conversation c'est quelque chose comme on fait, comme on fait le mercredi, là, / mais bon c'est, / ça demande beaucoup de travail. [...] J'ai pas une pratique énorme, en fait, je, j'ai xx / un peu, un peu, bon quand même parce que j'ai été en Angleterre, bon j'ai essayé mais c'est pas suffisant, il faudrait des séjours plus longs, quoi. / C'est un peu mon handicap c'est que je m'efforce de, de parler comme il faut, mais des fois c'est, c'est / c'est un peu laborieux. (E18, Mr A.)

IV.4.3. Les phases de l'acte d'apprendre :

Les phases de l'acte d'apprendre se retrouvent inéluctablement dans les entretiens réalisés au cours de notre investigation, notamment la mémoire et son corollaire, l'oubli, conséquence évidente.

- La mémoire, l'oubli, le vieillissement :

Je trouve que quel que soit le niveau, d'ailleurs, que l'on a, en avançant en âge, je trouve que le fait de parler une autre langue, alors là en l'occurrence l'anglais, ça aide à faire travailler sa mémoire, ses méninges, parce qu'y a quand même des choses qui s'oublent. Ça permet de faire fonctionner ses méninges, faire travailler la mémoire pour ne pas oublier. (E2, Mme D., 69 ans)

Plus j'avance en âge, plus j'ai des difficultés pour mémoriser. Oui, je sens que ma mémoire elle est, / J'ai jamais été quelqu'un qui avait une très, très bonne mémoire, mais, ça s'arrange pas, non, ça s'arrange pas tellement (rire). Mais, bon, malgré tout, en étant immergé dedans, je garde quand même l'essentiel, hein, c'est sûr, oui, oui. (E4, Mr S., 68 ans)

Maintenant à mon âge, / voilà, je me débrouille mais, bon. Mais, je suis pas perdu. Je vais dans n'importe quel pays, je sais me débrouiller. (E5, Mr G., 60 ans)

J'ai pas du tout la mémoire que j'avais. Ça, c'est beaucoup plus compliqué. C'est beaucoup plus compliqué. Tout à fait, tout à fait. Parce que, en fait, je perds la mémoire immédiate, comme toute personne âgée. Donc, c'est très gênant la mémoire immédiate, quand on veut apprendre un mot. Par contre, je retiens le vocabulaire qui m'intéresse. Je suis passionnée par les oiseaux et je connais les noms d'oiseaux en anglais. Ça c'est clair. J'en connais énormément. Je retiens le vocabulaire qui m'intéresse et là j'ai pas besoin de l'entendre 40 fois. Et puis, je pense que ça c'est la même chose pour tout le monde. J'ai beaucoup plus de difficultés d'apprentissage. Ça c'est clair. [...] Et comme il faut beaucoup de pratique pour retenir un mot... J'ai entendu qu'il fallait au moins l'avoir dit 40 fois, ou entendu 40 fois, c'est pas toujours le cas. (E6, Mme C., 72 ans)

C'est beaucoup plus difficile, moins spontané, moins fluide. Il faut que je cherche mes mots, il faut que je cherche alors que, plus jeune, ça coulait de source. Oui, beaucoup plus. Je savais les mots spontanément, quand j'étais jeune. J'avais pas vraiment d'appréhension. Mais, c'est que ça vient plus, ça vient plus très bien. // Non, j'ai, j'ai pas peur de parler, mais je réfléchis beaucoup plus maintenant qu'avant. C'est moins spontané. [...] Oui, (rire) on vieillit quand même, oui, oui. // On oublie : le vocabulaire, plus que la grammaire. (E7, Mme L., 74 ans 1/2)

Heureusement qu'on avait des bases, parce que la mémoire c'est très difficile, c'est très difficile. Vous voyez maintenant on a du mal à, on a du mal à retenir. Alors, on retient, moi je retiens bien

sur le coup mais c'est pas très durable. C'est vrai, c'est pas si durable que ça, c'est pas trop durable, c'est difficile, c'est difficile. Il nous aurait sans doute fallu un entraînement plus régulier, plus lointain et plus, et plus assidu depuis longtemps. Hé oui, oui, c'est pour ça que le fait qu'elle nous dise de travailler dans la semaine c'est important, parce que, parce que, y a besoin de rabâcher un peu voilà, oui, oui, oui. (E9, Mme G., 75 ans)

En immersion, c'est encore ça le mieux. Mais bon, à notre âge, c'est plus tellement possible. [...] Mais de toute façon, vous savez, j'ai pas fait d'anglais pendant 40 ans, donc, (rire) ça se perd quand même, on parle pas spontanément. (E11, Mme B., 66 ans)

Des fois ça recoupe des choses que l'on connaît, parfois c'est des choses que je n'ai jamais vues dans ma scolarité ou alors que j'ai fâcheusement oubliées. (E13, Mme P., 65 ans)

Je vois bien que ma mémoire, j'ai beau traduire mes petits textes, mes petites phrases, j'ai l'impression que la fois d'après j'ai un peu oublié, à nos âge on capte moins, on retient moins, je m'en rends bien compte. Donc je fais des efforts supplémentaires. Il me faudrait des petits outils pour retenir parce que sur le moment oui, le mot, dans les heures qui suivent ça va mais une semaine après j'ai oublié. Donc, il faut faire travailler sa mémoire. On a des problèmes de mémoire quand même avec l'âge. Mais ça me gêne pas, j'ai pas l'impression, mais je marque beaucoup. J'écris, je marque et puis, voilà. J'ai peur d'oublier, on sent bien qu'on n'a pas la même mémoire que quand on avait 30 ans ou 40 ans. Quand j'ai passé ma maîtrise de cinéma, à 40 ans à peu près, on avait l'impression que quand on travaillait c'était efficace, là on a l'impression que c'est un peu moins efficace quand même. (E14, Mme V., 73 ans)

C'est important pour le fonctionnement intellectuel, ça nous fait faire des, ça me fait faire des efforts de mémoire, de raisonnement, d'ailleurs j'oublie des choses, hein, ça se voit (rire). [...] Et c'est important de faire travailler le cerveau parce que il se détruit, il se détruit petit à petit, alors il faut essayer de le rattraper. [...] Je trouve que ma mémoire est moins bonne qu'avant (dit avec une intonation plus faible). Je trouve qu'elle va moins bien. (E15, Mme M., 77 ans)

Mais plus on commence tôt mieux c'est. Mais après, on est dans ce mode d'apprentissage qui était plutôt écrit dans un sens ou dans l'autre, anglais-français, français-anglais. Donc c'est plus compliqué, à nos âges. De par nos apprentissages, on a plus été axés sur le voir, si vous voulez, sur l'écrit. Sur l'écrit plus que sur le parler et soutenir une conversation. (E16, Mme B., 66 ans)

Je ne fais pas beaucoup de progrès maintenant car les années avançant la mémoire n'est plus très bonne. [...] J'ai fait des progrès au début mais maintenant, 75 ans, la mémoire fait un peu défaut et je suis un petit peu déçue de, de / de voir que / ça ne porte pas toujours ses fruits, les efforts ne portent pas toujours. (E17, Mme L., 75 ans)

J'ai des problèmes de mémoire parce que quand je lis, quand je lis je retiens plein de choses et l'expression après je m'en souviens plus, / c'est, c'est aussi une de mes motivations, / alors ça c'est pas annexe, c'est pas secondaire. Je me rends compte qu'à 71 ans j'ai, j'ai des faiblesses, j'ai plus de mémoire, j'ai beaucoup de mal, c'est aussi un petit peu pour ça que je continue à faire de la musique, que je joue du saxophone parce que, parce que je suis obligé d'apprendre, d'apprendre des morceaux, de lire des partitions. Tout ce qui est travail intellectuel, les mots croisés, ces choses-là / je me les impose, / enfin je me les impose, / c'est pas non plus une torture, mais, parce que je sais que le cerveau, lui, il a besoin de, / à mon âge, / il a besoin de, de travailler sinon, ça va, ça va être la catastrophe. (E18, Mr A., 71 ans)

L'avancée en âge et ses conséquences inconfortables sur la mémoire sont particulièrement soulignées chez les personnes de plus de 73 ans que nous avons interviewées.

Car, comme le disent Mme P., « *quand on s'y met à 70 ans c'est quand même pas la même chose que quand on s'y met à 11 ans* » (E13), et Mr G. « *quand on est jeune c'est plus facile* » (E5). Ne pas ou ne plus se souvenir de ce que l'on a appris, oublier des choses, avec la nécessité de répéter davantage, de « *rabâcher* » même parfois, sont des faits qui ont été soulignés ici, sans inquiétude excessive cependant. Seule Mme P. (E13, 65 ans) écarte cette appréhension. Elle dit ne pas avoir de crainte pour l'avenir car elle se sent protégée par son héritage familial :

Ceux qui viennent à l'atelier, ils continuent peut-être aussi pour maintenir leur cerveau parce que à la retraite la peur des gens c'est d'avoir Alzheimer. C'est pas trop ma crainte, moi. Je pense qu'y a ça aussi. Les gens en ont très, très peur. [...] J'ai une mémoire qui est supérieure à la moyenne, hein, je vous le dis, et puis elle est entretenue en continu. J'aime la nature, la botanique, si j'apprends une plante en latin, 40 ans après je me rappelle exactement la famille, ça m'intéresse. [...] Et puis, non, honnêtement, la perte de mémoire m'a jamais effleurée. Dans ma famille on l'a pas perdue, donc, génétiquement, je compte sur ma bonne génétique (rire) pour que ça ne m'arrive pas, voilà. [...] C'est génétique, j'ai un oncle qui était trilingue, et ma sœur est bilingue. Donc, c'est un petit peu un côté familial tout ça. / Non, c'est familial. C'est une famille qui a fait des études et qui a une très bonne mémoire, ça aide.

Et Mme U., 71 ans (E10) nous dit : *L'âge il est là, on peut pas y faire grand-chose, tous les jours on vieillit (rire) moi j'ai pas de problème avec ça.*

Les différentes formes d'apprentissage (formel, non formel, informel) sont apparues dans les entretiens réalisés.

Les intentions, les buts, les motivations des apprenants sont multiples, divers et variés pour expliquer le pourquoi de l'apprentissage de l'anglais à la retraite, au jour d'aujourd'hui.

Cet apprentissage se fait avec plaisir, mais peut engendrer parfois une certaine crainte ou une déception, et comporter des difficultés dues ou non au vieillissement.

IV.4.4. Apprendre tout au long de la vie :

« Et, de plus, je m'aperçois qu'il y a énormément de choses à apprendre et qu'on n'en finira jamais d'apprendre, en anglais, comme ailleurs d'ailleurs. Donc, moi je n'arrête pas l'anglais pour cette raison », nous dit Mme M. (E15)

Les retraités interviewés ont envie d'apprendre et expriment leur satisfaction dans l'apprentissage qu'ils ont entrepris.

- Le désir d'apprendre des retraités :

Chez les retraité(e)s que nous avons interviewé(e)s le désir d'apprendre est toujours là. Il s'exprime dans les discours, y compris en ce qui concerne Mme G. (E9) qui a manifesté des difficultés particulièrement importantes à s'exprimer en anglais :

Mais, ça me décourage quand même pas parce que c'est vrai que j'aimais bien l'anglais. Et puis je suis assez / je suis teigneuse (rire) je suis quand même assez (rire) / voilà je persiste. (E9)

J'écris ou je parle anglais tous les jours. [...] Moi j'ai demandé aux Anglais, quand on parle, de me corriger quand je prononce pas un mot correctement, ça m'aide quand même à évoluer. Ou au moins à garder mon niveau, on va dire. (E2, Mme D.)

Il faudrait qu'on ait plus de conversations, qu'on ait un cours une fois par semaine parce que là tous les 15 jours je trouve que c'est peut-être pas suffisant. En pratiquant une fois par semaine, je pense que je me tiendrais plus à mes cours, je regarderais plus mes cours. Une fois tous les 15 jours, c'est plus une petite récréation pour moi. (E3, Mme H.)

Je continue à m'y intéresser, je continue à l'étudier. Quand il y a un mot que je comprends pas, je le cherche. Je sens que j'arriverai jamais à être parfait dans ce truc-là. Je m'améliore. J'apprends. Mais, je suis toujours dans le truc. Je lâche pas l'affaire. (E4, Mr S.)

J'espère que les conversations vont reprendre à la MGEN parce que ça me manque un peu quand même. (E7, Mme L.)

Pour l'instant, moi j'ai envie de continuer à entretenir et puis à me perfectionner comme ça, c'est tout. (E8, Mr P.)

C'est vrai que les buts sont toujours là mais, ils sont moins précis, ils sont moins ciblés, on va dire, mais, si ce n'est de satisfaire ma curiosité linguistique et de me nourrir. [...] C'est un peu comme une compulsion chez moi, une forme compulsive, de pratiquer la langue ou de lire un roman, ou d'entendre. [...] Je suis quelqu'un de naturellement curieux depuis toujours, j'ai toujours été quelqu'un d'étudiant. J'aime étudier, j'adore apprendre, découvrir. / [...] Je suis très fortement branchée intello, voilà, (rire) / Ma vie est très / énormément scandée par la nourriture intellectuelle et le sport. [...] Je cherche toujours à apprendre, lire, découvrir. (E10, Mme U.)

Mr A. est en attente de reprise de cours d'anglais, à Dun le Palestel, après l'arrêt des apprentissages suite au covid : Je pense que si ça reprend, je pense qu'on y retournera, mais, voilà, l'élan s'est un peu, s'est un peu calmé, on va dire, mais bon, s'il y a des propositions concrètes, on retentera l'expérience. L'envie d'apprendre est un peu moins vive, on va dire, mais on fera la démarche d'y retourner, certainement, enfin, pour ma part en tout cas. (E12, Mr A.)

Je veux pouvoir avoir une conversation un peu plus poussée et je veux discuter de politique avec mon amie Anglaise. Parce que des fois on est un petit peu limitées, pour des choses un petit peu plus subtiles c'est plus compliqué pour moi, pour m'exprimer. Donc, je veux arriver à exprimer mes idées en géopolitique avec mon amie, franchement, « fluency », comme on dit, voilà. // Mais, bon, j'y arriverai, même si y a quelqu'un au club qui m'a dit que j'y arriverai jamais, mais, bon. (rire) Il faut être vraiment, vraiment motivé pour arriver à un niveau, heu, voilà, tout à fait honorable, / quelle que soit la discipline que vous choisissez. [...] Là j'ai pas d'impératifs mais je me fixe des objectifs, ça c'est sûr, hein. / C'est pas dans 10 ans que je serai bilingue moi, c'est dans 2 ans ou pas. [...] Je suis une éternelle optimiste. On fait surface, on se bat. Faut pas se laisser aller. [...] J'essaie toujours de trouver un moyen de m'améliorer. (E13, Mme P.)

Mme V. désirant apprendre davantage a demandé de l'aide à une amie qui était professeur d'anglais : Je suis en train de discuter avec mon amie de lectures, de films, pour savoir quels outils elle peut me conseiller en plus de ce groupe de conversations. Pour l'instant on en est juste à la recherche d'outils pour travailler un petit peu plus. [...] Le fait de redécouvrir la langue anglaise et de m'y trouver bien pour une fois, oui j'ai envie d'apprendre. / Oui, j'ai toujours envie d'apprendre. Ça c'est peut-être un truc que j'ai. Ça dépend des caractères. / Oui, c'est ça je crois que c'est l'envie. [...] Ayant des amis Anglais ça m'a donné envie de, de me remettre à l'anglais, je pense que c'est la motivation. Moi je suis plus centrée sur les affects. / Donc le fait d'avoir des

amitiés avec des Anglais et des Anglaises m'a redonné envie de me replonger dans la langue anglaise, voilà. C'est lié aux affects. Moi, c'est souvent lié à des personnes, des amitiés. Je ne me serais peut-être pas de moi-même replongée dans l'anglais simplement comme ça pour apprendre l'anglais. (E14, Mme V.)

L'envie de refaire de l'anglais, et puis, heu, avec ma fille et puis ma petite fille, maintenant elle parle couramment l'anglais. Je sais pas pourquoi, c'est dans les gênes (rire). Voilà donc, heu / et puis pour aussi ne pas avoir une retraite assise dans un fauteuil à ne penser à rien, à ne rien faire. [...] Je pense que quand on a la volonté de le faire, quel que soit l'âge, on doit pouvoir le faire, le pratiquer. (E15, Mme M.)

Ah oui, oui, bien sûr, parce que sinon je serais pas motivé, j'aurai arrêté. Je le fais de façon très gratuite, c'est-à-dire j'avais aucun intérêt vital ou professionnel ni quoi que ce soit à améliorer ça, c'est pour moi. [...] Ça ne demande qu'à s'améliorer mais bon, / il faut du temps. [...] J'ai l'intention de continuer. (E18, Mr A.)

- La satisfaction dans l'apprentissage :

Les retraités interviewés se disent satisfaits de leur choix, tant en ce qui concerne le club et/ou l'association qui leur permet de se perfectionner en anglais qu'en ce qui concerne leur apprentissage de la langue. Des progrès sont constatés et encouragent les personnes à poursuivre dans cette voie, dans cet espace à parcourir pour aller plus avant dans la compréhension, la conversation, l'échange...

Je me rends compte que l'oreille s'éduque et maintenant j'arrive mieux à comprendre l'allemand. J'avais complètement oublié et ça revient. (E1, Mr L.)

C'est très intéressant, enrichissant. Les cours ne sont pas inutiles parce que, justement, on rectifie tout ce qui est grammaire... [...] Je peux me débrouiller. J'arrive à suivre une conversation si l'Anglais parle doucement. Je peux tenir une conversation. Si je manque de vocabulaire, je me débrouille pour changer la phrase, pour trouver des mots adaptés à mon anglais à moi. Dans la mesure où je me débrouille, je me dépatouille et je suis capable de tenir une petite conversation, pour moi ça me suffit. (E3, Mme H.)

Je me rends compte, avec le cinéma et avec les séries que, à un moment j'ai oublié si je l'ai vu en anglais ou en français. Je capte tellement bien, le sous-titre c'est un support mais je comprends très, très bien, tout ce qui se passe, simplement à l'entendre. [...] Oui, oui, il y a toujours des choses que j'apprends et que je garde. Oui, oui, c'est sûr. (E4, Mr S.)

Pour me débrouiller, ça va, y a pas de problème. C'est pas non plus des conversations très élaborées. C'est facile. Je parle moyennement, mais, par contre, je comprends très bien les conversations. [...] Pour comprendre, même rire, souvent les gens ils peuvent sortir des blagues, je comprends. Je peux rire à leurs blagues. [...] Dans les conversations ça va, je comprends très bien. Je suis assez doué pour ça. [...] Maintenant, je comprends vraiment bien. Quand je veux aller à l'étranger, j'ai pas du tout d'appréhension. Je vais dans n'importe quel pays, je sais me débrouiller. Je suis pas perdu. (E5, Mr G.)

C'était intéressant parce qu'on reprenait les bases. Moi, je suis très contente de cette expérience, c'est très, très bien. (E6, Mme C. parlant des cours qu'elle a suivis au Cnam). Les ateliers m'ont beaucoup aidée à apprendre du vocabulaire. (E6, Mme C. parlant des conversations à l'ARFB) [...] Mais, j'aime bien, j'aime bien. On peut, avec la base qu'on a, entretenir une conversation courante. C'est déjà assez bien. C'est bien. (E6, Mme C.)

Je me suis inscrite et je suis très satisfaite. Je viens régulièrement. On parle en anglais. Ce qui me convient, eh bien, en fait, on parle en anglais, essentiellement, donc, oui, oui. C'est ce que je recherche. [...] Sarah est bien. Elle est à notre portée, à notre écoute. C'est bien. [...] Je pensais avoir beaucoup plus perdu que ça et, en fait non, les mécanismes reviennent relativement facilement. Oui, je pense que je fais des progrès. J'ai progressé quand même parce que je comprends mieux maintenant les conversations, on va dire, en anglais, qu'au tout début. En plus l'accent de Sarah ça me convient tout à fait bien. Oui, oui. Ça dépend de l'accent de la personne. Enfin, par rapport à ma correspondante, c'est relativement proche, donc, oui c'est un accent qui m'est familier, on va dire, voilà. J'ai pas de problème avec elle. [...] Je lis et je ne cherche pas systématiquement chaque mot quand je ne les comprends pas. Si je comprends le sens, on va dire, c'est bon. Pour moi, c'est bon, ça me pose pas de problème. J'aime bien. (E7, Mme L.)

J'arrive à faire de l'humour en anglais. Je suis assez content, parce que j'arrive à tenir une conversation. Par exemple, si on n'a pas un mot, on se débrouille. On fait une périphrase. [...] Moi, ça me dérange pas trop de parler anglais avec un accent français. Moi, ce que j'ai ça me suffit. (E8, Mr P.)

Le 1^{er} animateur qu'on a eu à Felletin c'était un Écossais, Tom. Il parlait assez lentement. Le temps que ça a duré, je trouvais quand même que je progressais. (E9, Mme G.)

J'appréciais de pouvoir faire des révisions, notamment aux postpositions, qui modifient considérablement le sens d'un mot racine. Bon, donc, voilà, j'aimais beaucoup. (E10, Mme U.)

C'était très bien, j'avais déjà des petites connaissances mais bon, c'était très bien, très bien. C'était une dame de Londres qui était très bien, c'était super quoi. (E11, Mme B. parlant des cours au GRETA) Chaque cours apportait des choses différentes (à « L'entente cordiale »).

C'était très productif, moi j'étais avec des personnes qui avaient eu des expériences avec l'anglais plus poussées que la mienne, donc ils étaient très à l'aise. En tout cas plus à l'aise que moi. Y avait un petit décalage, mais finalement ça m'a tiré vers le haut, si vous voulez. Parce que, au début j'étais un peu perdu et puis à la fin j'étais en queue de peloton et j'arrivais à suivre, j'étais pas distancé. C'est les bonnes conditions. (E12, Mr A. à « L'entente cordiale ») [...] Disons que je suis assez communicatif, donc les mots que je connais pas je les fais par gestes. J'ai toujours eu le feeling avec cette langue. Je sens que j'ai intégré des choses, par exemple quand j'entends des Anglais parler à la télévision ou à la radio, y a des phrases que je comprends mieux qu'avant, des enchaînements, y a des enchaînements qui se font. Je suis pas toujours tout le fil mais ça veut dire que quelque part j'ai intégré des choses. C'est ce que je ressens. (E12, Mr A.)

C'est bien, on a des professeurs d'origines très variées. Donc, on a des accents différents, des gens d'origines diverses. Donc, ça c'est extrêmement enrichissant. (E13, Mme P.)

Et là (à la MGEN à Guéret), je suis tombée sur Sarah qui est une personne extrêmement bienveillante. Et vraiment, je n'ai plus abordé l'anglais de la même façon que dans mes études. [...] Maintenant qu'on a refait de l'anglais, depuis si longtemps que je vais avec Sarah, je suis pas perdue comme je l'étais avant. Maintenant je m'aperçois que je comprends pas mal de choses en anglais quand c'est quelqu'un qui parle anglais. [...] Je parle plus volontiers qu'avant mais / par rapport aux personnes avec qui on est au club, je vois bien que je ne suis pas dans celles qui ont le plus de difficultés. (E15, Mme M.)

J'avais, je pense, un petit niveau et puis, bon ben, j'arrive à mener quelques petites conversations avec Sarah et puis les autres qui sont du groupe ; alors je dis pas qu'y a pas du vocabulaire qui me manque mais après y a des mots que j'ai que d'autres n'ont pas, enfin on arrive à s'aider, à

s'entraider. [...] Pour le vocabulaire, oui, je pense, oui. J'arrive, / même des fois je pense certaines phrases en anglais, dans ma tête. (rire) Je pense pas en français, je pense en anglais. [...] (Au club), j'interviens, je reste pas dans mon coin. (E16, Mme B.)

Je regrette pas d'avoir fait ce choix même si je fais plus beaucoup de progrès. [...] Je suis contente d'avoir fait ce choix et puis, on se sent tellement bien dans ce groupe que / bon, ben pour l'instant je continue. [...] Chacun parle à son tour et puis lorsque Sarah nous sollicite et bien je parle oui. / Je m'intéresse à tout, de toute façon, moi je m'intéresse / à tous les sujets, à ce que disent mes collègues... [...] À l'étranger, j'arrive au moins à demander des timbres, des cartes postales, / bon ça va un peu mieux. (E17, Mme L.)

Je sens qu'à chaque fois que je lis un nouveau livre anglais ça va mieux, c'est de mieux en mieux. / Là, maintenant je suis tout à fait à l'aise pour lire n'importe quel livre en anglais. [...] Voilà, ça m'apporte, ça m'apporte pas mal au niveau, au niveau de la familiarité avec la langue. Je suis très content de ça. [...] À l'étranger, on survie sans problème. On a un anglais suffisant, de base, pour, pour se renseigner, pour demander quand on est au restaurant, pour demander où se trouve une rue, c'est pas un problème, là ça va. / Parce que justement on a suffisamment voyagé pour avoir ce petit bagage là. (E18, Mr A.)

Désir d'apprendre et satisfaction se conjuguent et se sont exprimés clairement au cours des entretiens. Les personnes interviewées sont satisfaites et continuent leur apprentissage alors que d'autres ont abandonné devant les difficultés rencontrées, comme le fait remarquer Mme G., au club MGEN de Felletin :

J'ai des copines qui ont arrêté. Elles étaient à peu près de mon niveau. On est déçus par nos performance, pour tout vous dire, voilà, (rire) voilà c'est ça. Alors, c'est comme un élève qui réussit pas à l'école, comme il voit qu'il y arrive pas bon, ben, ça le décourage, voilà / Et là c'est pareil. Je pense que c'est la même chose. (E9, Mme G.)

Chapitre V. Des expressions variables de l' « apprendre » à la retraite

Nous sommes partis des principales notions dont nous disposons pour sortir de la définition négative de la vieillesse rappelée précédemment et construire une problématique positive qui ne soit pas syncrétique. L' « apprendre » concerne tout individu et peut se faire tout au long de la vie, y compris au moment de la retraite. Nous avons démontré que la population des retraités concernée par notre enquête utilise l' « apprendre » au cours de cette période spécifique. Nous avons vu combien les situations sont contrastées et comment, en les analysant, on peut rendre compte de cette diversité.

Nous allons désormais prouver, préciser et illustrer notre hypothèse, tester sa validité, en portant notre regard sur les retraités que nous avons interviewés et sur les conditions de leur apprentissage. Ces conditions sont liées à **des facteurs comportementaux et psychologiques** que nous étudierons. Une attention particulière leur sera portée afin de cerner de plus près notre recherche et fournira l'occasion de démontrer que les retraités peuvent être des personnes actives et apprenantes. Leur apprentissage dépendra, cependant, de la pertinence du matériel utilisé et des comportements des apprenants eux-mêmes face à ce matériel ainsi que des facteurs psychologiques sous-jacents pouvant favoriser ou freiner tout apprentissage. Nous allons envisager à quelle condition cet apprentissage peut se faire et comment le comportement prend place dans le processus d'apprentissage.

Notre regard sera ensuite plus scientifique et se portera notamment sur **la loi de Jost**, sur les **théories d'apprentissage** précédemment étudiées et sur la **théorie de l'autotélisme-flow** que nous appliquerons à notre sujet de recherche.

Comment se passe l'apprentissage de l'anglais, aujourd'hui, pour les personnes retraitées ? Quel est leur comportement face à la langue anglaise, lue, écrite, écoutée, parlée ?

Cette question, au cœur du processus d'apprentissage, se charge d'une connotation particulière à l'heure de la retraite. Un essai de compréhension de cet objet de recherche spécifique à un âge avancé, peut s'envisager ici. Isoler un aspect, un élément, de l'ensemble des possibilités d'apprendre la langue anglaise, le relever, le mettre en avant, verra émerger différents comportements et des facteurs psychologiques liés ayant un impact sur l' « apprendre ».

En apprentissage en autonomie ou au contact d'autrui, il s'agira de faire une distinction entre un contact visuel avec l'anglais, un contact avec la langue anglaise à la fois auditif et visuel (traduction en français) et un contact auditif uniquement. Les comportements des apprenants face à la langue à apprendre en dépendront et l'apprentissage sera fonction de ces attitudes.

Les facteurs psychologiques sont des facteurs déterminants de l'engagement personnel dans l'action et peuvent interférer dans l'apprentissage. Les apprenants interviewés en ont fait ressortir quelques-uns. Nous les identifierons.

En contact visuel avec la langue anglaise :

Avoir un contact uniquement visuel avec la langue anglaise c'est être dans une position de lecture de cette langue à l'aide de divers dispositifs qui peuvent être recherchés par l'apprenant

se penchant volontairement sur tel ou tel écrit. Mais aussi à l'aide de dispositifs non recherchés, fortuits, imprévus, occasionnels, inattendus, du fait du hasard...

Les personnes que nous avons interviewées ont souvent mis en avant le fait de lire (plus ou moins régulièrement, de façon plus ou moins assidue et concentrée), des articles de journaux, des revues, des ouvrages, des livres de difficultés variables, suivant le désir des apprenants, leur appétence. Ces moyens utilisés et les difficultés et/ou le plaisir adjacent, ont été décrits, de façon très explicite, par chacun des apprenants. Avoir un support écrit par l'intermédiaire d'un texte à lire (texte papier et/ou visuel par informatique, par exemple), permet d'avoir un contact direct avec la langue écrite. Dans la plupart des cas, ce sont des lectures d'ouvrages qui sont choisis par l'apprenant lui-même. La lecture se fait aussi par l'intermédiaire de journaux en anglais ou d'articles de journaux rédigés en anglais.

Le contact avec la langue anglaise écrite peut se faire par la lecture mais aussi par l'écriture. Les apprenants retraités lisent et certains écrivent. La lecture peut aller de la lecture presque mot à mot à la lecture fluide. L'écriture se fait également plus ou moins aisément, en passant ou non par une phase de traduction du français à l'anglais. Le dictionnaire ou le traducteur sont employés de façon régulière, occasionnelle ou non. Ils peuvent même être abandonnés en cours de route.

Face à l'écrit, les comportements des retraités diffèrent : certains vont l'aborder avec facilité, le rechercher et y trouver du plaisir, d'autres auront plus de difficultés mais persisteront dans l'apprentissage en utilisant diverses possibilités d'aides à leur disposition, quelques-uns seront rebutés par ce moyen d'apprendre.

Des exemples vont illustrer notre propos :

-lecture fluide : *L'article dans La Montagne, j'ai de moins en moins besoin du dictionnaire pour tout comprendre. J'arrive à me débrouiller (E 17, Mme L.). Lire j'y arrive. Je lis et je ne cherche pas systématiquement chaque mot quand je ne les comprends pas. Si je comprends le sens, on va dire, c'est bon. Pour moi, c'est bon, ça me pose pas de problème. J'aime bien. (E 7, Mme L.) Je lis comme si je lisais en français. Je lis aussi vite que si je lisais un livre en français (E 18, Mr A.).* La lecture fluide résulte ici d'un usage important de lectures en anglais en amont. *Ça c'est parce que j'en ai lu beaucoup. C'est un gros travail. (E 18, Mr A.)*

-lecture moins aisée mais non décourageante : *Lire c'est compliqué. Tout lire en anglais c'est pas si évident que ça, mais oui, j'essaye. (E 2, Mme D.) Ça m'arrive de lire des livres en anglais, oui, mais il me faut toujours le dictionnaire à côté pour traduire et je saisis pas tout quand même. (E 3, Mme H.) Je regarde, sur Internet, je regarde les journaux anglais, comme le Guardian. Les articles, j'essaie de les lire en anglais. Quand j'ai des difficultés, eh bien je vais un peu vers la traduction. (E 4, Mr S.) J'aime bien lire, c'est important, je trouve de lire. Je comprends pas tout, par contre. Mais, j'aime bien. Mais c'est quand même prenant, je peux pas lire ça d'un trait. (E 5, Mr G.) Je lis en anglais. J'arrive, alors, y a beaucoup de vocabulaire qui me manque, comme je suis pas très courageuse je cherche pas forcément sur le dictionnaire, mais j'arrive à tout à fait comprendre le sens de l'histoire. (E 6, Mme C.) J'ai lu des livres en anglais. C'est pas forcément un plaisir parce que s'il y a des mots qu'on comprend pas, du vocabulaire, ça enlève quand même du plaisir. [...] J'emprunte des livres à la bibliothèque anglaise. J'aime bien les biographies. J'aime bien les livres d'Histoire. (E 8, Mr P.) L'article sur La Montagne, je le lis. J'essaie de comprendre. Je prends le traducteur avec moi et j'arrive à le comprendre. J'en comprends une bonne partie. (E 16, Mme B.)*

-lecture jugée difficile : *En ce qui concerne vraiment des livres en anglais, non. J'ai essayé un peu mais je décroche au bout d'une dizaine de pages (rire). J'ai un peu de mal. (E 4, Mr S.) Les*

livres en anglais, / je suis souvent arrêtée par le vocabulaire. Et je suis obligée de chercher le sens des mots et au bout d'un moment, hé bien j'arrête. J'en lis pas beaucoup à la fois. (E 15, Mme M.) Je lis parfois des poèmes, / jamais un livre entier parce que je trouve très fastidieux de, de chercher constamment des mots dans le dictionnaire. C'est plus un plaisir. (E 17, Mme L.)

L'accès à l'écrit en anglais peut se faire de bien d'autres façons, par de multiples procédés : par la lecture seule, mais aussi par l'écriture, seule ou associée à la lecture, à la recherche de documents, à l'étude de la langue proprement dite et par un travail personnel d'apprentissage, via les possibilités d'apprendre par Internet : Duolingo, ISpeakSpokeSpoken...

Ces contacts écrits avec la langue anglaise et l'utilisation d'outils d'aide à la compréhension ou à l'écriture d'un texte permettent à l'apprenant de recueillir des informations, de comprendre, de se cultiver, de progresser par rapport à un savoir antérieur, de s'approprier des connaissances nouvelles, de réorganiser ses acquis, de les enrichir après avoir affronté des difficultés, après avoir surmonté certains obstacles inhérents à tout apprentissage d'une langue étrangère.

En contact avec la langue anglaise à la fois auditif et visuel (traduction en français):

Avoir un contact à la fois auditif et visuel avec la langue anglaise c'est entendre parler en anglais et avoir, simultanément, la traduction écrite en français, en sous-titre, en bas de page, c'est-à-dire traduction d'un discours anglais en français, au moyen d'un sous-titrage associé.

Ce contact aura lieu au cours du visionnage de films sous-titrés, à domicile ou au cinéma, au cours d'interviews ou d'émissions télévisées traduites en surimpression en bas de l'image... Cette méthode d'apprentissage de la langue anglaise a été mentionnée par plusieurs apprenants, avec plus ou moins de succès.

Face à la langue anglaise entendue et traduite en français les comportements des retraités diffèrent : certains apprécieront ce moyen d'apprendre et le rechercheront, d'autres seront moins à l'aise, quelques-uns seront face à une difficulté et ne chercheront pas à l'utiliser.

Des exemples vont illustrer notre propos :

-utilisation recherchée et appréciée : *Je me rends compte avec le cinéma et avec les séries que, à un moment j'ai oublié si je l'ai vu en anglais ou en français. Je capte tellement bien, le sous-titre c'est un support mais je comprends très, très bien, tout ce qui se passe, simplement à l'entendre. (E 4, Mr S.) J'ai Netflix, y a pas mal de films qu'on peut mettre en version originale. J'en regarde assez souvent et ça ne me dérange pas, c'est agréable aussi d'avoir la voix de l'acteur qu'on aime bien. Et je pense qu'on oublie un peu le sous-titre, à un moment, parce que moi je comprends bien. J'oublie le sous-titre. Je regarde pas. Il est devant moi, mais je regarde pas. J'écoute. (E 5, Mr G.)*

-utilisation moins aisée: *Ça c'est pas mal. Mais, quand vous avez une traduction sous les yeux, on peut pas s'empêcher de la regarder, honnêtement. Ça va vite quand même, et puis ça dépend aussi de l'accent des gens. (E 2, Mme D.) Je regarde des fois des films américains, ça m'arrive, mais avec des traductions et j'ai du mal quand même à suivre, oui. J'ai du mal à suivre les films, ça c'est sûr. (E 3, Mme H.)*

-utilisation jugée trop difficile : *Les films sous-titrés c'est pas bien parce qu'on regarde les sous-titres, on regarde la traduction, et on regarde, c'est ton œil qui fonctionne et pas ton oreille. (E 9, Mme G.)*

Ce contact avec la langue anglaise, à la fois oral et traduction écrite en français, peut être recherché par des apprenants plus à l'aise avec la langue. Le sous-titre étant une aide, un support utilisé ou non mais disponible en cas de besoin, un appui parfois nécessaire pour la compréhension. Ce genre de contact peut s'avérer plus difficile pour d'autres apprenants.

En contact uniquement auditif avec la langue anglaise :

Avoir un contact auditif avec la langue anglaise c'est entendre parler anglais, soit auprès d'anglophones, soit par l'écoute de la langue en audio ou en audiovisuel avec le son et l'image, sans traduction, en direct.

Il peut se faire par des dialogues avec des natifs ou des personnes anglophones, par une écoute de chansons en anglais, la télévision, la radio, l'audiovisuel associant langage et image, les films en VO... Ces différents contacts auditifs sont plus ou moins recherchés et employés de façon occasionnelle, régulière ou non, selon le désir et l'attrance de chacun. Pour la compréhension de l'oral, une distinction est souvent faite entre comprendre l'anglais et le parler.

Face à ce moyen d'apprendre les retraités auront des comportements différents : certains seront enthousiastes, d'autres plus frileux mais non rebutés, quelques-uns ne pourront pas accéder à cet apprentissage jugé trop difficile pour eux.

Des exemples vont illustrer notre propos :

-contact auditif recherché et apprécié : *J'écris ou je parle anglais tous les jours. (E 2, Mme D.) J'ai toujours un contact avec la langue, en fait. Pour moi, le plus important c'est de parler avec des Anglais. (E 3, Mme H.) J'arrive à faire de l'humour en anglais. Je suis assez content, parce que j'arrive à tenir une conversation. Par exemple, si on n'a pas un mot, on se débrouille. On fait une périphrase. (E 8, Mr P.) Il ne se passe pas une journée où j'ai pas le nez dans la langue anglaise, j'en suis sûre. [...] J'ai de l'appétence pour cette langue, je m'y sens bien. [...] On a emmené nos petits-enfants en Angleterre. Je me suis régalée. (E 10, Mme U.)*

-contact moins aisé mais utile : *Ce qui me manque encore c'est la mobilisation du vocabulaire. Je trouve pas toujours forcément tous les mots qu'il faut et c'est ça qui me gêne le plus. (E 1, Mr L.) J'ai beaucoup de mal à le parler. Je le comprends mieux que je ne le parle. Dans une conversation, par exemple où ça va être un petit peu plus pointu au niveau des explications, si ça rentre un peu dans le détail je vais, je vais être un peu perdu. (E 4, Mr S.) Je parle moyennement mais par contre je comprends très bien les conversations. Pour m'immiscer dans une conversation, quand c'est un peu plus pointu, je les écoute, mais j'arrive pas à plonger dans leur conversation, mais, bon, on comprend le sens général. Maintenant, je comprends vraiment bien. (E 5, Mr G.) Je pense que mon niveau est très moyen parce que je suis pas capable de maîtriser un anglais, dans la vie courante, avec tout le monde. (E 6, Mme C.) Disons que je suis assez communicatif, donc, les mots que je connais pas je les fais par gestes (E 12, Mr A.)*

-contact jugé difficile : *J'arrive pas à mener une conversation, pas entièrement, il me manque des mots. J'ai du mal et puis bon / il faut que je prépare mes phrases, enfin bon, j'ai beaucoup de mal quoi. [...] Moi, ma difficulté c'est la compréhension surtout. Parce que, bon, j'arrive à faire une phrase mais alors je comprends pas ce que la personne me dit après, parce que si les gens parlent vite et s'ils ont un accent, j'ai beaucoup de mal, voilà mon problème. (E 11, Mme B.) Pour moi c'est très difficile (rire) mais bon, j'essaie.[...] J'arrive à dire quelques mots si je m'y prépare, mais d'une manière spontanée c'est difficile pour moi, c'est ce qui me manque énormément. (E 14, Mme V.) J'essayais de parler avec les Anglais. J'arrive à comprendre certains, certaines*

conversations quand on parle pas trop vite mais, j'arrive beaucoup mieux à comprendre quand c'est écrit et que je le lis que quand je le parle. On a plus le temps. (E 16, Mme B.) La conversation, c'est un peu mon handicap. On se heurte à du manque de vocabulaire, à des accords de temps. Je trouve que ce que j'ai c'est pas solide, quoi. (E 18, Mr A.)

Comme nous venons de le voir, les outils utilisés par les apprenants sont divers et auront des répercussions sur l' « apprendre ». Les conditions d'apprentissage sont donc liées à des facteurs comportementaux, aux attitudes des apprenants face à la langue à apprendre, mais aussi à des facteurs psychologiques.

Les facteurs psychologiques sont des facteurs déterminants de l'engagement personnel dans l'action et peuvent interférer dans l'apprentissage.

Pour apprendre il faut une relation affective, relationnelle et de bonnes raisons de le faire.

-envie d'apprendre à la retraite, liée aux affects :

Le fait de redécouvrir la langue anglaise et de m'y trouver bien pour une fois, oui j'ai envie d'apprendre. / Oui, j'ai toujours envie d'apprendre. Ça c'est peut-être un truc que j'ai. Ça dépend des caractères. / Oui, c'est ça je crois que c'est l'envie. [...] Ayant des amis Anglais ça m'a donné envie de, de me remettre à l'anglais, je pense que c'est la motivation. Moi je suis plus centrée sur les affects. / Donc le fait d'avoir des amitiés avec des Anglais et des Anglaises m'a redonné envie de me replonger dans la langue anglaise, voilà. C'est lié aux affects. Moi, c'est souvent lié à des personnes, des amitiés. Je ne me serais peut-être pas de moi-même replongée dans l'anglais simplement comme ça pour apprendre l'anglais. (E 14, Mme V.)

-on apprend parce qu'on aime la langue :

Si j'utilise l'anglais c'est pour mon plaisir. C'est uniquement pour mon plaisir. (E 3, Mme H.) J'aime beaucoup le contact avec nos amis Anglais. Je les adore. Je suis très anglophile, j'aime beaucoup, j'aime beaucoup. (E4, Mr S.) Souvent c'est le New-York Times que j'achète. Je comprends pas tout, par contre. Mais, j'aime bien. [...] Mais, je vais continuer (d'apprendre l'anglais) parce que ça me plait bien. (E5, Mr G.) J'aime bien l'anglais. [...] L'anglais m'a toujours attirée. (E9, Mme G.) J'aime beaucoup cette langue. [...] J'ai toujours été attirée par les langues. [...] Et c'est parallèlement pour moi un plaisir de pouvoir pratiquer la langue anglaise. [...] J'ai de l'appétence pour cette langue, je m'y sens bien. [...] C'est plutôt maintenant ludique, d'une certaine manière et c'est un plaisir, bon, voilà (E10, Mme U.) J'ai toujours autant l'amour de l'anglais et puis j'aime bien, j'aime bien l'entendre, j'aime bien le parler aussi parce que j'ai un accent pas trop mauvais. C'est agréable, ça fait partie des choses, des affinités naturelles. (E12, Mr A.) Ah ben, c'est une passion, il faut dire (rire). (E13, Mme P.) Si vous venez au groupe de conversation c'est aussi pour le plaisir d'apprendre la langue anglaise (E14, Mme V.) Parler anglais ça me fait trop plaisir //. J'aime bien la langue. En général, j'aime la musique des langues. J'aime bien les langues. (E15, Mme M.) Pour reprendre cette langue que j'aimais bien et puis qui sonne bien aux oreilles. (E16, Mme B.) Je continue à aimer la langue anglaise. (E17, Mme L.)

-on n'a pas peur d'apprendre et de faire des fautes :

Je sais que je fais des fautes, je sais que j'en fais (rire) bon, voilà, ça c'est pas un problème. Et, par contre, j'ai pas peur d'en faire (E6, Mme C.) Non, non // C'est pas la peur de faire des fautes. // Non, j'ai, j'ai pas peur de parler. (E7, Mme L.) J'accède à des sites et notamment à des

documents qui sont parfois rédigés en anglais, donc ça me fait pas peur, au contraire, moi j'aime bien. (E10, Mme U.) J'ose parler en anglais, même si je fais des fautes, des erreurs, c'est pas grave. J'en ferai toujours. [...] Mais maintenant ça me fait pas peur de parler anglais. (E15, Mme M.) L'absence de peur est libératrice, exception faite pour Mr A. (E 18) : *On a peut-être ce côté un peu perfectionniste, on a peur de mal faire ou de mal dire, alors on dit pas et ça fait une timidité, surtout devant les autres. Ça m'est resté ça. Même si c'est, à la réflexion, un peu ridicule.*

-les motivations qui poussent les apprenants sont diverses : pour voyager, pour raisons familiales, pour pouvoir discuter avec des amis Anglais, pour écrire à une correspondante Anglaise, pour faire fonctionner son cerveau, pour la convivialité appréciée dans les groupes de discussion...

Il ressort de cette étude une grande variété de comportements face à l'apprentissage. Les attitudes des apprenants face à la langue à apprendre étant fonction des supports utilisés, du contexte, de leur désir d'apprendre, de leurs motivations...

V.1. La loi de Jost appliquée à notre problématique:

De nombreuses recherches ont été faites sur l'apprentissage, sur le cerveau et sur la mémoire, comme nous l'avons mentionné précédemment. Des travaux ont été réalisés par des scientifiques, des tests de mémorisation ont été faits aux États-Unis, notamment par le psychologue autrichien **Adolf Jost** (1874-1908). Son objectif était de comparer l'apprentissage dit distribué de l'apprentissage dit massé et d'étudier les performances obtenues dans ces deux conditions d'apprentissage.

Un apprentissage distribué : situation où l'individu apprend pendant une durée définie avec des interruptions (ex : lorsque nous apprenons quatre fois 30 minutes).

Un apprentissage massé : situation où l'individu apprend pendant une durée définie sans interruption (ex : lorsque nous apprenons deux heures de suite)³⁴

Adolf Jost a établi, en 1897, (loi de Jost) qu'un apprentissage distribué, incluant des pauses, était plus efficace qu'un apprentissage massé. Ménager des périodes de repos faciliterait l'apprentissage en permettant une consolidation au niveau des neurones.

De nombreuses recherches ont voulu comprendre pourquoi et comment ces réactivations permettaient une meilleure mémorisation. Ils ont notamment constaté que la pratique de la mémorisation doit être distribuée –c'est-à-dire espacée dans le temps – et non massée – concentrée sur une même période. [...] Autrement dit, il est plus utile de répéter souvent, de courts moments, que de travailler intensément sur une longue période. Par conséquent, la distribution de la mémorisation et l'alternance de séances de travail et de phases de repos favorisent la mémorisation. Osterrieth (1988) a présenté une recherche qui prouve l'efficacité d'un apprentissage distribué dans le temps.³⁵ Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le

³⁴ <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-caen-normandie/psychologie/apprentissage-masse-et-distribuer/2349074> [consulté le 26/09/2022]

³⁵ https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_VIANI_2020_01_0155 [consulté le 26/09/2022, p. 186]

cerveau travaille souvent sans sollicitation consciente de notre part. Pour ce faire, il doit bénéficier régulièrement de pauses. Durant celles-ci, les notions étudiées se mettent en place et se réorganisent sans que le sujet soit conscient de ce travail. Une recherche a par exemple montré qu'un poème mémorisé était beaucoup mieux restitué après un temps de latence durant lequel le sujet ne l'étudie plus, que tout de suite après son apprentissage (Osterrieth, 1988). Une phase de repos suivant l'effort de mémorisation favorise donc l'encodage et la récupération du contenu étudié. Comme l'ont montré de nombreuses études, le cerveau travaille intensément lorsque nous faisons une pause (Medjad et al., 2017). Il s'agit de le laisser régulièrement tranquille et d'aménager des pauses qui alternent avec des moments d'apprentissage.³⁶

C'est Adolf Jost (1897), qui a mis l'accent sur la valeur de la répétition et de l'espacement de l'exercice pour créer un souvenir ou une habitude durable. Comment, par exemple, faut-il procéder pour apprendre un matériel verbal avec un nombre minimum de répétitions? Faut-il le lire le même jour sans s'interrompre autant de fois qu'il le faut pour le savoir (apprentissage massé), ou bien vaut-il mieux le lire un petit nombre de fois un jour, puis le jour suivant et ainsi de suite (apprentissage distribué) ?³⁷ Les résultats de ses expériences ont montré qu'il est plus avantageux pour la mémoire d'espacer les différentes répétitions que de les cumuler. [...] On apprend généralement mieux quand les répétitions sont espacées.³⁸

Il s'agit ici d'essayer de comprendre comment apprennent les retraités ayant participé à notre recherche : par apprentissage distribué ou par apprentissage massé.

Apprentissage distribué avec espacements dans les périodes d'apprentissages :

- lecture de l'article rédigé en anglais dans le journal local, toutes les semaines
- lecture d'ouvrages rédigés en anglais
- écriture de textes en anglais

L'apprentissage distribué est un apprentissage étalé dans le temps, comme la lecture de l'article en anglais paru dans le journal chaque semaine. Une coupure d'une semaine entre chaque lecture de l'article constituerait une interruption dans le processus. Cette situation aurait un effet sur l'apprentissage de la langue anglaise et l'améliorerait, pour un apprentissage plus efficace. L'apprentissage se prépare ainsi sourdement, tel une incubation. L'apprentissage distribué laisse le temps de la consolidation en mémoire et permet l'enrichissement, une trace mnésique. Il serait considéré comme la meilleure méthode de mémorisation. Les recherches en psychologie cognitive ont montré que la mémoire à long terme fonctionne par encodage, stockage et récupération. Les arrêts, les pauses, seraient nécessaires pour permettre au cerveau de travailler plus efficacement.

La lecture d'un texte écrit en anglais associé à l'usage du dictionnaire ou du traducteur permet de s'attarder sur les mots que l'on ne connaît pas et d'essayer de comprendre leur signification. Il est alors possible de se familiariser davantage avec la langue, le vocabulaire nouveau, les expressions, les tournures de phrases. Une relecture, un retour en arrière, sont

³⁶ Ibidem, p. 191

³⁷ Serge Nicolas (dir) *La psychologie cognitive*, Paris, A. Colin, 2003, p. 76

³⁸ Ibidem

possibles à tout moment, un temps de réflexion étant parfois nécessaire pour tout comprendre. Ce désir de compréhension aide à la mémorisation car l'on retient plus facilement quelque chose que l'on a compris. Il n'y pas de limite de temps, pas de contrainte, pas d'horaire à respecter pendant le temps de lecture. L'espace temporel consacré à cet exercice n'est pas mesuré et peut aller de quelques instants à plusieurs heures par jour pour les passionnés de lecture en anglais.

Grâce à l'aide apportée par le dictionnaire et/ou le traducteur informatique, il s'avère également possible de travailler ou retravailler, autant de fois que nécessaire, un texte que l'on veut écrire. Certains sites de traduction vont traduire des mots, des phrases, voir des paragraphes entiers, de la langue française vers la langue anglaise (ou inversement). Ces sites sont facilement accessibles et fréquemment utilisés par les apprenants retraités que nous avons interviewés, pour passer d'une langue à l'autre ou même de l'écrit à l'oral.

Ainsi, l'apprenant suit son propre rythme et évolue dans l'apprentissage selon sa propre cadence, le texte, à lire ou à écrire, pouvant être mis de côté pendant une certaine durée, puis repris et retravaillé à un moment ultérieur, suivant les disponibilités de chacun, ses désirs et ses envies. Une pause, une interruption momentanée (plus ou moins longue) de l'activité, voire une mise en sommeil, peuvent engendrer un nouvel élan plus productif plus tard. Pour l'écriture, comme pour la lecture, le temps consacré à cet exercice n'est pas compté par les apprenants.

Comment tirer profit du contexte ? Plusieurs attitudes sont adoptées par les personnes.

Un support écrit (livres, journaux...) permettra une approche plus favorable, un apprentissage systémique, méthodique, organisé, régulier souvent. Des conditions d'apprentissage utiles sont induites par tout écrit en anglais. Le rendez-vous avec le livre se fait suivant l'attrance des apprenants pour ce genre de support. Le rendez-vous avec le journal peut-être très régulier en ce qui concerne, notamment, l'article publié en anglais chaque semaine par une correspondante anglaise dans le journal local. Par cette pratique, l'apprentissage s'apparente à une forme d'apprentissage distribué : un certain nombre de sessions sur une période de temps assez longue, entrecoupées de période de repos, de latence, qui consiste à apprendre en plusieurs fois. Un certain nombre d'informations seront mémorisées en vue de leur éventuelle récupération, restitution et utilisation ultérieurement : mémoriser pour réutiliser. Comprendre, mémoriser, réutiliser sont les trajets mis en œuvre dans cet apprentissage étalé dans le temps.

Les apprenants ont conscience de l'utilité d'un travail fractionné dans l'espace-temps mais certains ne mettent pas forcément en application cette méthode et notent le manque de régularité dans leur apprentissage en autonomie, comme nous le dit Mme H. (E 3) : *Je suis honnête, je travaille pas l'anglais. Je ne pratique pas l'anglais, non. Je regarde très peu les cours. Je travaille pas suffisamment, je pense. Il faudrait le travailler, en dehors, à la maison, et le pratiquer, c'est-à-dire lire beaucoup de journaux en anglais, des livres en anglais. C'est pas ce que je fais.* Et Mme G. (E 9) précise : *Ça a ses limites de travailler que pour soi.*

La régularité est importante dans tout apprentissage distribué et les apprenants l'expriment ainsi : *J'écris ou je parle anglais tous les jours.* (E 2, Mme D.) *Je pratique régulièrement, très régulièrement parce que, voilà, j'ai cette opportunité. Il se passe pas une journée où j'ai pas le nez dans la langue anglaise. J'en suis sûre.* (E 10, Mme U.) *La lecture de journaux en anglais : autant que je peux, c'est-à-dire plusieurs fois par semaine, minimum 3 fois par semaine et maximum 6 fois.* (E 13, Mme P.) *Je trouve que c'est déjà pas mal (rire) de travailler chaque semaine un petit peu quelque chose. (préparation du travail à faire pour la semaine suivante) Ça me prend, je sais pas, c'est très variable, plusieurs heures, parce que bon, c'est laborieux.* (E 14, Mme V.) *Toutes les semaines, je ne manque jamais de lire « The British Corner » dans le journal.*

(E 17, Mme L.) *Je suis inscrit à « Open Door ». Je vais voir Peter, tous les mercredis ou tous les 15 jours et je lui emprunte des bouquins.* (E 18, Mr A.)

Apprentissage massé, sans pauses, sans interruptions, dans un contact auditif avec la langue :

- au moment d'audition de la radio, de la télévision en langue anglaise
- au cours de discussions à bâton rompu avec des Anglais, en continuité, sans interruptions

Le contact avec la langue anglaise, par des films en V.O., peut être recherché par des apprenants plus à l'aise avec la langue. *J'aime bien aller au cinéma quand c'est en V.O., maintenant j'en comprends une bonne partie.* (E 15, Mme M.) *Je préfère voir les films anglais ou américains en V.O. Je comprends la plus grande partie.* (E 17, Mme L.)

Ce genre de contact peut s'avérer plus difficile pour d'autres apprenants, ou même non envisageable, pour certains, car trop contraignant et malaisé, voire impossible à utiliser, le débit étant trop rapide, pas de fixation possible. Les apprenants n'ont pas le temps de réfléchir, d'aller chercher des informations pour comprendre. On est dans l'instantané. Ce n'est pas toujours attirant. *Regarder des films en V.O. ou des émissions de télé en anglais, on me le conseillait mais non, j'ai pas cette démarche, en fait.* (E 12, Mr A.)

Un support auditif et visuel (traduction en français pour les films sous-titrés, par exemple) ou auditif seul (sans sous-titrage) permettra une approche plus poussée, un apprentissage plus contraignant, plus difficile, plus délicat, plus exigeant en concentration, en rapidité, pour un exercice cérébral plus important, qui s'empare de l'esprit et l'occupe tout entier. Tout bruit extérieur ou bruit de fond étant à proscrire.

Le contact avec la langue anglaise orale se fait en relation avec une ou des personnes parlant anglais en face à face ou au sein d'un groupe. Il peut se faire également par l'écoute au moyen d'un dispositif audio ou audio et visuel en même temps, sans aucune traduction associée. L'approche est alors différente suivant le contexte : soit on voit la ou les personnes qui parlent physiquement, dans la vie réelle, soit on les entend seulement, soit on les voit et on les entend par l'intermédiaire d'un écran, en direct ou en différé. De multiples occasions sont donc possibles.

L'oral est davantage mentionné par les apprenants retraités, qui - pour la plupart - le trouve difficile, que ce soit à l'écoute ou au moment de s'exprimer par la parole. Mais, que reste-t-il de ce contact verbal avec la langue anglaise ? Que retient-on ? Quel est l'impact sur l'apprentissage ? Qu'est-ce que cela induit en termes d'apprentissage ?

-satisfaction pour une compréhension totale et/ou partielle, en apprentissage massé : *J'aime beaucoup la musique anglaise. Y a des chansons où on comprend vraiment, oui, oui..* (E 4, Mr S.) *J'ai des amis Anglais, je suis invité assez souvent, chez eux, y a pas mal d'Anglais, on est 1 ou 2 Français. Je comprends la conversation, à 60%-70% je comprends.* (E 5, Mr G.) *Avec la BBC, y a des journalistes j'arrive très bien à les suivre, d'autres non.* (E 6, Mme C.) *Quand j'entends des Anglais parler à la télévision ou à la radio, y a des phrases que je comprends mieux qu'avant, des enchaînements, y a des enchaînements qui se font. Je suis pas toujours tout le fil mais ça veut dire que quelque part j'ai intégré des choses.* (E 12, Mr A.) *Quand il y a des Anglais qui parlent comme ça, normalement, c'est-à-dire un peu vite quand même, / j'attrape, / je veux dire que j'attrape le fil de la conversation, mais pas les choses fines, voilà. Des choses de ce qu'ils racontent mais sinon, dans le détail, pas toujours, hein.* (E 15, Mme M.)

-difficultés rencontrées en apprentissage massé : *Le problème, ce qui est le plus compliqué, à mon avis, c'est le téléphone. Je trouve que les Britanniques, d'abord, c'est pas si facile que ça à comprendre. [...] Les Français qui essaient de parler anglais au téléphone c'est « cata », et si vous êtes pas très bon en anglais, recevoir un coup de fil en anglais, c'est quand même compliqué* (E 2, Mme D.) *Il faut que j'ai un Anglais qui n'ait pas d'accent et puis qui se mette à mon niveau, qui parle assez doucement. Ça dépend de la personne avec qui je parle.* (E 3, Mme H.) *C'est difficile pour moi d'avoir une conversation au téléphone.* (E 11, Mme B.) *Aujourd'hui quand j'écoute une personne parler à la télé eh bien / c'est trop rapide pour moi. [...] Les chansons d'un chanteur Anglais je suis incapable de les traduire, incapable de les comprendre.* (E 16, Mme B.) *Les chansons anglaises j'aimerais bien pouvoir suivre mais, bon, ça va trop vite.* (E 17, Mme L.)

Dans un tel contexte, impossible de réécouter une ou plusieurs fois les discours ou les conversations, de répéter, de se remémorer, pas de retour en arrière. Le débit étant trop rapide, la fixation devient difficile. La discussion sera comprise entièrement par certaines personnes qui pourront alors y participer pleinement. Elle sera comprise dans son ensemble par d'autres, l'essentiel étant perçu et non le détail, quelques mots ou expressions étant parfois suffisants pour saisir partiellement le sujet de la conversation. Il est alors possible de s'immiscer, de se mêler à la conversation et d'intervenir suivant ses possibilités et son intérêt pour le sujet traité. D'autres personnes avouent avoir beaucoup de mal à suivre lors d'un contact oral, en direct, avec la langue anglaise et, de ce fait, il leur est impossible d'intervenir. Le débit trop rapide pour comprendre est souvent imputé mais le manque de vocabulaire, pour comprendre et pour s'exprimer également, est alors fortement ressenti.

Un support auditif seul permettra un contact « à vif » avec la langue. Il faut apprendre directement, en une seule fois, d'emblée, du premier coup. C'est recevoir une masse d'informations et de détails et devoir les traiter en un minimum de temps. C'est l'exercice le plus difficile aussi bien pour essayer de comprendre que pour essayer de s'exprimer. Un effort important est nécessaire et implique la mise en jeu de stratégies cognitives plus élaborées. Par cette pratique, l'apprentissage est de forme massée : il se réalise dans un contexte unique qui ne se répétera pas. La trace laissée en mémoire serait plus pauvre. Le temps de connexion, au niveau des neurones, nécessaire à l'apprentissage, serait trop court et ne permettrait pas la consolidation ni la restitution des informations.

Le bénéfice que l'on tire d'un tel contact n'est cependant pas négligeable. La musique de la langue est importante dans l'apprentissage. Des mots et expressions peuvent être retenus (processus d'acquisition et de rétention), même pour les personnes ayant des difficultés de compréhension et d'expression. Mais, pour entrer dans un tel dispositif d'apprentissage (films en V.O., conversations avec des Anglais...) un effort est alors nécessaire ; effort que certains apprenants ont bien conscience de négliger, s'estimant parfois « paresseux » : *Je pense qu'il faudrait que je regarde plus souvent la BBC. Comme je fais d'autres choses, je pense que je m'implique pas complètement là-dessus* (E 6, Mme C.) *Je ne regarde pas de films en anglais, ni la télé. Je prends pas les chaînes anglaises. C'est peut-être par paresse, (rire) on va dire ça* (E 7, Mme L.) *Si j'avais vraiment voulu, je pense que j'aurais pu entrer dans des groupes de conversations, non je l'ai pas fait. Non, non, est-ce que c'est de la paresse ? Peut-être. J'irais presque dire jusque-là parce que (rire) je sais pas.* (E 9, Mme G.) *La radio ou la télé en anglais, j'ai pas idée. Je m'en donne pas le temps. C'est peut-être un tort, une fénéantise, j'en sais rien. Ça serait utile, oui, mais j'y pense pas.* (E 18, Mr A.)

Apprentissage distribué et apprentissage massé sont deux méthodes différentes mais complémentaires d'apprentissage. Elles peuvent se conjuguer, se combiner. Ce sont deux parties très complexes visant la tâche à atteindre : apprendre une langue étrangère et pouvoir s'en servir.

V.2. Les théories d'apprentissage appliquées à notre problématique :

Comme nous l'avons vu précédemment, les théories de jadis, issues de travaux que nous avons mentionnés, ont laissé des traces sur les apprentissages.³⁹

-le behaviorisme : *apprendre, c'est modifier le comportement*

Selon le modèle behavioriste, pour qu'un apprentissage ait lieu certaines conditions sont nécessaires, notamment une répétition de la situation : de nombreux essais sont indispensables.

La répétition est souvent utile, essentielle, pour comprendre, apprendre, et retenir, mémoriser, comme le mentionnent et nous l'expliquent clairement certains apprenants : *J'écoute pas mal de chansons anglaises. Je comprends rien là, par contre. Il faut que je les mette plusieurs fois pour comprendre* (E 2, Mme D.). *Il faut beaucoup de pratique pour retenir un mot... J'ai entendu qu'il fallait au moins l'avoir dit 40 fois, ou entendu 40 fois, c'est pas toujours le cas* (E 6, Mme C.). *Y a besoin de rabâcher* (E 9, Mme G.). *Quand je regarde les sports à la télévision, j'essaie de comprendre ce que les sportifs disent lors des interviews, j'essaie de comprendre. J'arrive à comprendre un peu / quand c'est pas trop rapide* (léger rire) *Voilà, après il faudrait que je réécoute une 2^{ème} fois* (E 16, Mme B.). Il s'ensuit une meilleure mémorisation pour des mots de vocabulaire, des phrases ou tournures de phrases répétées, reprises plusieurs fois (au cours de lectures) que pour des items présentés une seule fois (au cours d'une conversation ou à la radio, la télévision...). La répétition constituerait un renforcement relativement efficace grâce notamment aux sites de traduction et à l'écoute d'un mot, d'une phrase traduite d'une langue à une autre autant de fois que nécessaire. La consolidation passerait ainsi par la répétition afin d'ancrer les connaissances sur le long terme.

-le cognitivisme : *apprendre, c'est traiter, interpréter et stocker de l'information.*

Ici, l'apprenant est actif intellectuellement. Il s'engage dans la construction de son savoir. Il s'agit d'examiner une information, de l'étudier, de la rendre claire, de l'expliquer dans le but de l'enregistrer, de la mémoriser pour la restituer à un moment opportun, comme nous l'explique Mme P. (E 13) qui met en œuvre, à sa façon, ses propres stratégies d'apprentissage. *En lisant le journal et des articles d'actualité, sur la politique, sur les évènements, comme par exemple j'ai lu un article sur les 30 ans de la mort de Serge Gainsbourg, ça va me donner du vocabulaire. J'en ai 2 pages dans « The Connection » et je vais le traduire. Alors après je le traduis et je le réécris sur une feuille de papier avec une phrase en anglais, une phrase en français et je révise comme ça. Je révise en relisant certains passages pour enrichir mon vocabulaire. Quand je traduis un texte et bien je me contente pas de le traduire et de le recopier et puis d'écouter vocalement les sons, etc. Je le retravaille 2-3 fois en visuel pour apprendre les mots, des mots nouveaux, pour des circonstances bien particulières.*

-le constructivisme : *apprendre, c'est construire ses connaissances*

³⁹ https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf [consulté le 26/09/2022]

Lorsque l'on apprend un contenu nouveau, il doit être mis en relation avec ce que l'on sait déjà. *Il est donc nécessaire de créer des liens entre les savoirs nouveaux et les savoirs déjà constitués. [...] « On apprend plus facilement ce qu'on comprend, parce que comprendre, c'est précisément intégrer l'élément nouveau à un ensemble déjà existant, c'est l'introduire dans un réseau de relations, dans une structure déjà établie dont les éléments se soutiennent entre eux. Comprendre, ce n'est pas retenir; mais ce qui est compris est déjà en fort bonne voie d'être retenu » (Osterrieth, 1988, p. 143)*⁴⁰ L'apprenant apprend en construisant ses connaissances sur la base de ce qu'il aura appris ultérieurement. Ce procédé est plus facilement mis en place par les apprenants au contact de la langue écrite, au cours d'un apprentissage distribué. Mme P. (E 13) nous dit : *Je fais des traductions sur Internet, et ensuite, j'écoute évidemment le texte en anglais pour voir les mots qui me posent un problème ou pour augmenter mon champ lexical.*

-le socioconstructivisme : *apprendre, c'est construire ses connaissances avec autrui*

Le savoir se construit en relation avec autrui, avec la société. Un contact avec des natifs de la langue est nécessaire pour apprendre : anglais oral, recherche de possibilités de conversations avec des Anglais et essais d'intégration dans des dialogues, comme le mentionnent les apprenants. Ce procédé peut être utilisé au sein des groupes de travail dans les associations ou clubs mentionnés. Il est parfois difficile à mettre en place au moment des rencontres, au cours de conversation « sur le vif », à bâton rompu, en confrontation avec des Anglais. Un degré d'écoute et d'attention est alors nécessaire pour comprendre et intervenir, s'immiscer. Ceci demande un effort plus ou moins important et réalisé avec plus ou moins de succès, suivant le niveau linguistique des personnes. Mr S. (E 4) éprouve une certaine satisfaction dans les échanges avec les Anglais : *J'aime beaucoup les conversations avec eux et souvent on part sur un thème et ça part un petit peu n'importe où mais au moins y a l'échange. C'est très, très intéressant. J'aime beaucoup le contact avec nos amis Anglais.* Pour Mme H. (E 3), le lien social est primordial mais comporte des difficultés : *Le plus enrichissant c'est de parler avec les Anglais. [...] Je pense que je ne suis pas capable de suivre une conversation rapide d'un Anglais qui va parler avec un autre. Je vais prendre quelques mots dans la phrase. Je vais comprendre le sens de la phrase mais pas tout.*

Ces théories sont complémentaires, aucune n'est plus efficace qu'une autre. Pour l'apprentissage de l'anglais par les personnes retraitées que nous avons interviewées, il existe un aspect individuel mais aussi sociétal. L'apprenant acquiert des connaissances grâce aux échanges en langue anglaise qui ont un impact sur ses progrès linguistiques. L'apprentissage se construit dans l'interaction sociale. Ainsi se construisent les connaissances par un travail personnel mais aussi par des échanges avec autrui. À ces échanges doit s'ajouter l'aide, non négligeable, apportée par l'usage des nouvelles technologies présentes dans la vie quotidienne. À l'ère du numérique, elles entrent en jeu dans le processus d'apprentissage, y compris pour apprendre une langue étrangère. Ce nouvel outil, que l'on ne peut méconnaître, est largement utilisé par les apprenants retraités que nous avons rencontrés, aussi bien pour un apprentissage de la langue par des programmes, des cours en ligne, que pour un usage de traduction (à l'aide de sites de traduction). Cet outil s'ajoute aux processus d'apprentissage déjà existants. L'« apprendre » se fera alors dans un nouveau contexte. George Siemens et Stephen Downes ont développé le modèle dit du « connectivisme ». *Les nouvelles technologies font en sorte que l'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne, mais est aussi fonction*

⁴⁰ https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_VIANI_2020_01_0155 [consulté le 26/09/2022, p. 169]

de l'entourage et des outils de communication dont on dispose. Le connectivisme est une théorie récente selon laquelle : *apprendre, c'est un processus de connexions*.⁴¹

V.3. La théorie de l'autotélisme-flow appliquée à notre problématique:

Fondée en 1998 par Martin Seligman, la psychologie positive est une discipline récente, qui s'intéresse à l'épanouissement de soi. Son objectif est de favoriser l'accomplissement de soi. Elle étudie les facteurs qui permettent aux individus de s'épanouir et a été mentionnée dans de nombreux champs de recherche, au niveau individuel comme au niveau social.

Suivant l'émergence de cette psychologie, à la fin du XX^e siècle, des travaux scientifiques ont mis en évidence le concept de *flow*.

Le concept de flow a été décrit pour la première fois par Mihály Csíkszentmihályi dans son livre Beyond Boredom and Anxiety en 1975. Il s'agit d'un état d'épanouissement lié à une profonde implication et au sentiment d'absorption que les personnes ressentent lorsqu'elles sont confrontées à des tâches dont les exigences sont élevées et qu'elles perçoivent que leurs compétences leur permettent de relever ces défis. Le flow est décrit comme une expérience optimale au cours de laquelle les personnes sont profondément motivées à persister dans leurs activités.⁴² Le flow correspond à l'émotion liée à l'état psychologique caractérisé par un sentiment de fluidité mentale et d'intense concentration sur des tâches qui mobilisent toutes nos compétences.⁴³

Une activité (ou expérience) autotélique se caractérise par une récompense intrinsèque (self-oriented reward) impliquant un sens profond d'enjouement, de joie et d'enrichissement. — (Mihály Csíkszentmihályi, Flow, 1990)⁴⁴

Ce concept de *flow*, (mot anglais qui se traduit par flux), élaboré par le psychologue Hongrois Mihály Csíkszentmihályi, contribuerait au bien-être dans la vie personnelle et aurait des répercussions sur la santé mentale des individus. La personne qui est plongée dans une activité qui la passionne est concentrée au maximum sur la tâche à accomplir. Elle est à l'apogée de la concentration. Son occupation l'absorbe totalement et elle éprouve une satisfaction réelle à la réaliser. Au cours de cette expérience de *flow*, l'individu se trouve dans un état mental particulier, comme hors du temps, focalisé sur le moment présent source de joie, de plaisir, voire d'extase, résultant du désir d'accomplissement de la tâche. La motivation détermine le comportement de la personne et participe à cet état d'épanouissement intrinsèque exaltant. L'on peut ainsi transformer son apprentissage en plaisir et même se lancer des défis, quel que soit l'âge. Mme P. (E 13) nous dit faire ce qu'elle aime et vouloir arriver à un parler anglais « *fluency* », vouloir parler cette langue avec facilité, aisance, en s'investissant complètement, afin d'atteindre le but qu'elle s'est fixé. C'est une implication totale, avec enthousiasme, qui exige une concentration

⁴¹ https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf [consulté le 26/09/2022]

⁴² <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2020-3-page-17.htm> [consulté le 28/09/2022, p 31]

⁴³ Ibidem, p. 38

⁴⁴ <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/autotelique> [consulté le 28/09/2022]

optimale sur la tâche dans laquelle la personne s'implique avec une grande ferveur et la certitude qu'elle peut y arriver, sûre de ses capacités, étant l'agent de son apprentissage et passionnée par ce qu'elle fait. L'apprenant perçoit que l'objectif est probablement accessible, sans inquiétude particulière, ayant confiance en ses capacités, même si c'est difficile.

J'y arriverai, même si y a quelqu'un au club qui m'a dit que j'y arriverai jamais. (rire) Là j'ai pas d'impératif mais je me fixe des objectifs, ça c'est sûr. C'est pas dans 10 ans que je serai bilingue moi, c'est dans 2 ans ou pas. (Mme P., E 13)

Il s'agit d'un état dynamique de bien-être, de plénitude, de joie, d'implication totale. Ce sentiment crée un ordre - harmonie - dans notre état de conscience et renforce la structure de soi. Lorsqu'une personne est capable d'affronter la vie avec un enthousiasme tel qu'elle s'implique dans ce qu'elle fait avec une grande ferveur, on peut dire d'elle que c'est une personnalité autotélique. «Autotélique » est un mot composé de deux racines grecques : autos (soi-même) et telos (but). Ainsi, une activité est autotélique, lorsqu'elle est entreprise sans autre but qu'elle-même.⁴⁵ Le flow est décrit comme une expérience optimale au cours de laquelle les personnes sont profondément motivées à persister dans leurs activités.⁴⁶

Une activité autotélique a pour but de procurer une sensation agréable en même temps qu'une grande satisfaction à la personne qui la pratique. La personne est accaparée par une tâche qui va lui donner du plaisir. Cette activité nécessitant un effort intense n'est pratiquée que pour la satisfaction et l'enrichissement qu'elle engendre, sans autre but. Elle permet d'atteindre l'état de *flow*. *Cet état agréable serait accompagné de sensations de « fluidité », au sens d'aisance et de contrôle des actions, sans effort. C'est un état mental optimal pour apprendre et réussir.*⁴⁷

Le flow apparaît lorsqu'il y a une correspondance adéquate (optimale) entre la demande (les exigences de la tâche) et les compétences de l'individu.⁴⁸

Cependant, cet état de *flow*, cette expérience optimale, sera difficile à atteindre, voire impossible, s'il n'y a pas concordance, équilibre, entre la tâche à accomplir, ses exigences, et les compétences des individus impliqués dans cette tâche. Mme G. (E 9) n'est pas à l'aise face à la tâche à accomplir et nous dit : *Je peux lire des choses en anglais, et même des fois je lis des articles dans le journal, mais je peux absolument pas parler, absolument pas, alors là c'est terrible, hein. Ah oui, mais c'est affreux. Je sais pas quel est le blocage. J'avais pas une mauvaise note au bac à l'oral, il me semble que je parlais, sans doute beaucoup mieux, mais alors là maintenant c'est, c'est // je sais pas, y a un blocage. / Et je trouve pas mes mots, non, si j'étais toute seule encore (rire) j'arriverais à faire des phrases, mais dès que, / non, je sais pas, j'y arrive pas. Je sais pas. Moi je suis très handicapée par ça.*

Cette théorie fondamentale de la psychologie positive décrit l'état de flow, état mental dans lequel se trouve un individu qui est totalement impliqué dans une activité, avec un niveau élevé de concentration, un engagement total et un très haut niveau de satisfaction. Cet état est atteint lorsque l'individu se trouve dans un juste équilibre entre un niveau de

⁴⁵ <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2017-4-page-42.htm> [consulté le 30/09/2022, p. 44]

⁴⁶ Ibidem, p. 43

⁴⁷ <http://www.clg-vivonne-rambouillet.ac-versailles.fr/spip.php?article2193> [consulté le 29/9/2022]

⁴⁸ <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2017-4-page-42.htm> [consulté le 30/09/2022, p. 44]

*compétences élevé et un niveau de challenge légèrement supérieur. Lorsque le challenge est élevé et que la personne ne se sent pas compétente, elle ressent du stress. Lorsque le niveau de challenge est trop faible par rapport aux compétences, elle s'ennuie.*⁴⁹

Certains apprenants d'anglais ayant participé à notre enquête ont vécu cette expérience autotélique, cet état de *flow*, dans les ateliers linguistiques mis en place dans les associations et/ou les clubs précédemment cités : le plaisir d'apprendre lié à la sensation agréable que cela procure au sein d'un groupe. L'émotion ressentie au cours de leur apprentissage s'apparente à une expérience autotélique : apprendre, s'investir et travailler avec les autres avec plaisir. L'esprit de l'apprenant et son attention sont disponibles pour l'apprentissage qu'il a choisi : pour intégrer des connaissances nouvelles, les comprendre, les apprendre et les mémoriser, dans un contexte de rattachement avec d'autres apprenants.

*Le flow (plus particulièrement le sentiment de vivre une expérience autotélique avec des autres) est au cœur du processus de sélection psychologique qui favorise les affiliations et l'émergence de cultures communes, ce qui renforce l'agentivité individuelle, comme collective. Ainsi, le rapport à soi et le rapport au savoir ne peuvent se penser sans le rapport aux autres : nous sommes bien clairement ici au cœur de la dimension sociale de l'autotélisme. On comprend toujours seul, mais jamais sans des autres.[...] Ces « autres » ne sont pas n'importe qui : il s'agit d'autrui significatifs auprès desquels on peut vivre une expérience autotélique, via le sentiment de progresser, de comprendre, d'être compris, de se faire comprendre.*⁵⁰

Dans un contexte d'apprentissage avec d'autres personnes, comme c'est le cas dans les ateliers ou groupes de discussion (associations, clubs) que nous avons joints, la présence d'autrui, le contact avec les autres sont des éléments primordiaux dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces ateliers ou groupes de discussion sont des groupements de personnes qui participent au même apprentissage, à un apprentissage commun. Chacun est impliqué à la fois individuellement et collectivement dans cette aventure, ce qui renforce l'expérience. Chacun est, consciemment ou non, intentionnellement ou non, agent de la construction de son savoir mais aussi acteur de la construction du savoir d'autrui. Les échanges sont très conviviaux. L'émulation sans concurrence au sein des groupes participe au bien être de chacun et au plaisir d'apprendre ensemble, de s'enrichir et d'aider les autres. L'écoute attentive et collective, une concentration appuyée sont nécessaires et présentes tout au long de la séance. L'entraide est soulignée par Mme B. (E 16) qui apprécie particulièrement ce moyen d'apprentissage pour plus d'efficacité : *Y a des mots que j'ai que d'autres n'ont pas, enfin on arrive à s'aider, à s'entraider.* La convivialité dans ces groupes de travail, dans ces rencontres, est le maître mot qui est revenu très souvent dans les entretiens, les apprentissages n'ayant d'autre but qu'une intense satisfaction chez les personnes qui ont le sentiment de progresser, d'avancer ensemble, malgré les difficultés parfois rencontrées. Elles investissent de l'énergie ensemble pour le plaisir de réussir. Les personnes engagées dans l'apprentissage de la langue anglaise sont ici autotéliques car elles pratiquent un loisir uniquement dédié à leur plaisir et, par la même occasion, à celui d'autrui. C'est, à la fois, l'approfondissement de sa propre culture et l'ouverture aux autres, l'environnement étant favorable pour se déployer. C'est *la dimension sociale de l'autotélisme.*

⁴⁹ <https://doi.org/10.3917/dunod.motte.2018.01> [consulté le 30/09/2022, p. 136]

⁵⁰ <https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/revue-savoirs-2020-3-page-17.htm> [consulté le 28/09/2022, p 31]

Au-delà des cours, les retraités sont actifs dans leur apprentissage, chacun à sa manière, chacun avec sa méthode propre utilisée de façon plus ou moins suivie et régulière, suivant les désirs de chacun, ses appétences, mais qui semble leur donner une certaine satisfaction. Les apprenants ont tendance à se porter vers ce qui peut satisfaire leur envie d'apprendre en utilisant des moyens qu'ils ont choisis et qui leur semble, pour la plupart, plus agréables, plus plaisants, voire plus ludiques, parfois. Ce n'est pas un apprentissage qui se fait sous la contrainte. Il se fait sans obligation ni exigence, mais en toute liberté, par choix personnel, sans pression extérieure. Certaines personnes ont un contact permanent avec la langue. D'autres ont un contact en pointillé, selon les occasions, les envies, le désir, les circonstances, car aller vers une langue étrangère que l'on n'est pas forcément très sûr de maîtriser - comme le font ressortir la plupart des entretiens - demande un effort qu'il faut avoir envie de faire. Cet effort étant plus difficile à fournir à un âge avancé où l'on peut rencontrer des difficultés imputables au vieillissement. Attention, concentration, rapidité des réflexes intellectuels, et d'autres facultés (visuelles, auditives...), peuvent être plus ou moins affectées à l'heure de la retraite. Les apprenants eux-mêmes en ont conscience. Nous l'avons mentionné dans la synthèse des entretiens que nous avons réalisée : Mr S., 68 ans (E 4), Mme L., 74 ans ½ (E 7), Mme V., 73 ans (E 14), Mme M., 77 ans (E 15), Mme L., 75 ans (E 17), Mr A., 71 ans (E 18). Ici se pose le problème de l'âge et de la mémoire immédiate. Il existe, cependant, certaines conditions qui peuvent favoriser un apprentissage : on apprend plus facilement ce qui correspond à ses choix, à ses centres d'intérêt : *J'ai pas du tout la mémoire que j'avais. Ça, c'est beaucoup plus compliqué. C'est beaucoup plus compliqué. Tout à fait, tout à fait. Parce que, en fait, je perds la mémoire immédiate, comme toute personne âgée. Donc, c'est très gênant la mémoire immédiate, quand on veut apprendre un mot. Par contre, je retiens le vocabulaire qui m'intéresse. Je suis passionnée par les oiseaux et je connais les noms d'oiseaux en anglais. Ça c'est clair. J'en connais énormément. Je retiens le vocabulaire qui m'intéresse et là j'ai pas besoin de l'entendre 40 fois.* (E 6, Mme C., 72 ans)

Les résultats qui émergent de cette étude ont souligné l'importance d'examiner plus attentivement les diverses pratiques linguistiques des apprenants retraités. Une telle approche a permis d'identifier le ou les rapports à la langue dans différentes situations d'apprentissage et d'expliquer comment le choix du support peut faciliter ou non l'accès à l'« *apprendre* ». Cette vision de l'apprentissage a contribué à mettre en évidence le besoin d'accès à plusieurs ressources pour apprendre une langue étrangère ainsi que le degré d'investissement indispensable de la part de l'apprenant. L'utilisation de multiples outils et l'investissement dans des pratiques différentes, ou des opportunités d'apprentissage, ont souligné les formes d'engagements nécessaires pour chercher à avancer, évoluer et progresser. Nous avons ainsi tenté de cerner le rôle de ces éléments qui s'insèrent dans un vaste réseau, sont imbriqués les uns dans les autres et nous invitent à accorder plus d'attention à ces aspects de l'apprentissage qui se construit dans l'interaction ; les outils utilisés jouant tous un rôle - plus ou moins important - dans l'acquisition de la langue étrangère par les personnes retraitées. Ces observations ont révélé des aspects qui ont un impact et nous ont parus utiles pour la construction des connaissances et la compréhension de l'« *apprendre* ».

Conclusion

Hier, la retraite était synonyme d'inactivité : arrêter, cesser le travail et se reposer. Mr L. (E 1) nous explique comment ses parents l'ont vécue : *la retraite eh bien, ils considéraient que c'était le repos, point final. Ils ne faisaient plus rien et puis voilà.* Les retraités se pensaient désœuvrés, persuadés qu'après une vie de labeur le bonheur consistait forcément à ne rien faire.¹ La retraite était synonyme d'inactivité physique et intellectuelle.

Aujourd'hui, ces temps ne sont plus. Les retraités sont omniprésents dans la société. Avec l'allongement de la durée de vie en bonne santé, ils sont plus nombreux, plus « jeunes », plus actifs, et ont une vision différente, comme nous le dit Mr L. (E 1), retraité de 65 ans : *Je m'étais toujours dit que la retraite je ne la vivrais pas comme mes parents ont pu la vivre. Pour moi, la retraite c'était une nouvelle vie qui commençait pour faire des activités qui me plaisaient. Pour moi, la retraite c'était pas l'inactivité, c'était au contraire une nouvelle vie, une troisième vie.* Pour vivre sereinement sa retraite, il apparaît utile, indispensable, de s'occuper. Contrairement à un passé récent, les retraités d'aujourd'hui aspirent à un présent satisfaisant, agréable, voire enrichissant, fructueux, intéressant, non contraint ou imposé. Cette retraite se construit et peut même, parfois, engendrer une transformation identitaire, une nouvelle vision du monde, de la vie, et, par conséquent, des loisirs, par une réorganisation du temps disponible. En témoigne Mr G. (E 5), agriculteur, qui a découvert de nouvelles possibilités et s'est organisé une vie complètement différente, faite de nombreux voyages, d'activités, de rencontres/amitiés avec des Anglais...

La retraite sera ainsi un temps fructueux et non un temps inemployé. *Prendre sa retraite c'est évidemment être actifs : c'est faire* ². Les personnes retraitées actuellement se décrivent comme affairées, besogneuses, ayant une foule d'activités, afin d'occuper le temps qu'il leur reste, avec un sentiment de liberté. *Bien sûr, ils vieillissent mais ne se vivent pas comme vieux.*³ *On pourrait même repérer des signes de rajeunissement, au moins dans les mentalités, les comportements, les habitudes de vie.*⁴ De ce fait, la retraite prend un sens nouveau. La société a évolué et le vécu du retraité également. La place du retraité est bien visible et ne peut être ignorée. C'est un véritable bouleversement, une nouvelle manière de penser la retraite, un autre rapport au monde, une évolution intéressante à observer. Les retraités d'aujourd'hui, ayant plus de temps disponible que par le passé, sont curieux de tout, avides d'apprentissages nouveaux, à la recherche de nouveaux désirs à satisfaire. Notre enquête sur le terrain révèle de nombreux exemples.

Cette « troisième vie », constitue ce que le sociologue Michel Billé appelle une « chance » :

*L'âge d'être vieux a tellement changé que celui qui, il y a 30 ans était considéré comme vieux à 60 ou 65 ans, est aujourd'hui, au même âge, considéré comme jeune. Ainsi, nous vivons plus longtemps mais l'âge de la vieillesse recule... Il se pourrait alors que du point de vue collectif, au moins, vieillir constitue une véritable chance.*⁵

¹ Michel Billé, *La chance de vieillir*, Paris, l'Harmattan, 2004, p. 148

² Ibidem, p. 169

³ Ibidem, p.153

⁴ Ibidem, p. 101

⁵ Ibidem, p. 100

Le gain d'espérance de vie en bonne santé étant spectaculaire actuellement, ce phénomène s'accompagne d'un recul de la vieillesse et d'un espace libre à remplir. Mme U. (E 10) nous dit : *J'ai pris connaissance des activités qui étaient proposées dans le coin pour dire qu'on s'occupe.*

Longévité oblige, il faut s'occuper, ne pas ne « rien faire », ne plus avoir rien à faire, mais mettre à profit cette « chance » de vieillir : *pour ne pas avoir une retraite assise dans un fauteuil à ne penser à rien, à ne rien faire* (E 15, Mme M.).

Nous avons tenté de mettre en évidence, de souligner, cette nouvelle catégorie de personnes non encore « âgées » et qui cherchent à rester actives, tout en étant bien conscientes de leur avancée en âge et des difficultés qui commencent à apparaître, mais qui ne les inquiètent pas outre mesure. Ces difficultés présentes à l'esprit peuvent se manifester et ne sont pas ignorées, comme en témoignent Mme C. (E 6) *J'ai pas du tout la mémoire que j'avais.* Mr S. (E 4) *Plus j'avance en âge, plus j'ai des difficultés pour mémoriser.* Mme G. (E 9) *Maintenant on a du mal à retenir.* Mme V. (E 14) *À nos âges on capte moins, on retient moins. Je m'en rends bien compte.* Mme L. (E 17) *Je ne fais pas beaucoup de progrès maintenant car les années avançant la mémoire n'est plus très bonne.* Mr A. (E18) *J'ai des problèmes de mémoire. [...] Le cerveau, lui, il a besoin, à mon âge, il a besoin de travailler, sinon ça va être une catastrophe.* On apprend tout le temps, y compris à l'âge de la retraite, nonobstant les difficultés rencontrées et mentionnées par certaines personnes. Elles peuvent être liées à l'âge des apprenants.

Cependant, ces difficultés ne constituent pas une préoccupation majeure chez les personnes que nous avons rencontrées. Certaines font même un pari sur l'avenir : *C'est pas dans 10 ans que je serai bilingue moi, c'est dans 2 ans ou pas.* (Mme P., E 13) Apprendre pour repousser les limites du grand âge et de la dégradation intellectuelle, pour dédramatiser l'avenir, éloigner ce qui pourrait faire peur. Mme P. (E 13) nous dit ne pas se sentir concernée, étant protégée par son héritage familial qui lui sert de rempart : *J'ai une mémoire qui est supérieure à la moyenne, hein, je vous le dis, et puis elle est entretenue en continu. J'aime la nature, la botanique, si j'apprends une plante en latin, 40 ans après je me rappelle exactement la famille, ça m'intéresse. [...] Et puis, non, honnêtement, la perte de mémoire m'a jamais effleurée. Dans ma famille on l'a pas perdue, donc, génétiquement... Je compte sur ma bonne génétique (rire) pour que ça ne m'arrive pas, voilà.* Pas de problème lié à l'âge chez Mme U. (E 10) non plus : *L'âge il est là. on ne peut pas y faire grand-chose, tous les jours on vieillit (rire) moi j'ai pas de problème avec ça.* Mais, nécessité de faire travailler son cerveau, souligne Mme M. (E 15) : *C'est important de faire travailler le cerveau parce qu'il se détruit. Il se détruit petit à petit, alors il faut essayer de le rattraper.* Ici, il y a prise de conscience du vieillissement : on en parle. Mais, au cours de nos entretiens, la vieillesse n'est pas notée comme redoutée. Elle est peu ou pas évoquée, pas mise en avant. Mais est souvent précisé le fait de devoir faire travailler son cerveau, ses neurones.

Les retraités ayant accepté d'avoir un entretien avec nous nous ont démontré que, pour eux, la retraite était un bienfait et qu'ils étaient impliqués dans des activités très prenantes dans de nombreux domaines. Nous avons mis une activité en avant et l'avons étudiée en particulier : la pratique de la langue anglaise.

Apprendre à la retraite est une expérience nouvelle, un événement qui peut paraître surprenant, inhabituel, inaccoutumé et qui nous a interrogé. La situation est inédite et singulière. De ce fait, elle vaut la peine qu'on s'y attarde, d'où notre intérêt pour cette étude d'un genre nouveau, non encore exploitée.

Mais, apprendre a traversé les siècles, depuis la préhistoire jusqu'à nos jours avec des chemins qui nous ont parus instructifs à explorer. Nous avons donc parcouru l'Histoire de notre pays, la France, afin de mettre en évidence les transformations successives. Porter un regard différent sur « *l'apprendre* » s'imposait suivant l'évolution de la société, les évènements et les aléas de l'Histoire.

Nous avons vu que ce sont les enfants qui, dans un premier temps, sont concernés par « *l'apprendre* », suivant le niveau social, le sexe et le lieu géographique. Les garçons plutôt que les filles, les enfants issus des milieux aisés plus particulièrement et résidant en ville. En ce qui concerne les adultes, l'accès au savoir était réservé aux hommes de catégorie sociale élevée, les femmes n'étant mentionnées que plus tard. En ce qui concerne les personnes plus âgées, elles sont apparues dans nos recherches dans les civilisations antiques d'abord, en Grèce en particulier, où les hommes de tous âges ayant des esclaves et du temps libre pouvaient se retrouver dans les gymnases et les palestres pour discuter et s'instruire ; les femmes étant exclues. De même au II^e siècle av. J.C dans l'Empire Romain, les personnes distinguées, y compris les personnes âgées se devaient de s'instruire et d'apprendre le grec. Au Moyen-Âge, on pouvait voir des adultes parmi les écoliers, sans limite d'âge. Aux Temps Modernes, un enseignement propre à chaque tranche d'âge excluait les vieillards. Ceux-ci pouvaient se retrouver pour échanger dans les salons, les académies ; y compris les femmes. Au-delà des Temps Modernes, les personnes plus âgées n'apparaissent plus dans « *l'apprendre* » jusqu'au XX^e siècle et au début du XXI^e. Les retraités, hommes et femmes, font alors leur apparition et forment aujourd'hui un groupe spécifique.

Dans les civilisations antiques, l'éducation était différente suivant le sexe (culture du corps et de l'esprit pour les garçons, éducation d'ordre pratique, pour les filles). Avec l'arrivée des Romains, l'éducation sera religieuse et en latin. À partir du XIX^e siècle, au moment de la Monarchie de Juillet, l'enseignement se fera en français et l'apprentissage des langues vivantes sera introduit. Ainsi, on est passé du latin au français. Le début du XXI^e siècle verra apparaître les nouvelles technologies qui deviendront progressivement accessibles à tous et donneront, notamment aux retraités, la possibilité d'apprendre librement les langues étrangères.

Les lieux pour apprendre, parfois improvisés au départ, ont été ensuite bien définis et apprendre se faisait dans le cadre scolaire. Ce lieu a longtemps été considéré comme le lieu privilégié de l'apprentissage (hormis le cadre privé dans les familles les plus aisées). Aujourd'hui, la salle de classe n'a plus le monopole de « *l'apprendre* » qui peut se faire hors école, dans d'autres lieux et où les retraités peuvent être présents (les universités inter-âges, les UTA, clubs, associations...), y compris à domicile. Des structures spécifiques ont été mises en place.

Ici se pose la question de l'âge des apprenants. Elle a été évoquée à plusieurs reprises au cours de l'Histoire de « *l'apprendre* » que nous avons parcourue, sans limite d'âge mentionnée. Depuis le début du XIX^e siècle, les adultes ont davantage de possibilités d'apprendre dans tous les domaines et à tous les âges, durant la vie professionnelle ou en dehors de celle-ci. Des possibilités d'apprendre sont aujourd'hui offertes aux personnes retraitées, également.

L'école obligatoire et sa discipline corporelle jugée nécessaire alliée à la méthode du « par cœur », imposée sous la contrainte, sera remise en question par les h

umanistes, aux Temps Modernes. Aujourd'hui, la volonté d'apprendre, un désir personnel d'enrichir ses connaissances, est valorisé et se retrouve chez les retraités avides d'apprendre dans de nombreux domaines. Avec l'invention de l'imprimerie, l'oral (seul moyen de transmission

du savoir) a été remplacé par l'écrit. Les personnes retraitées actuellement sont, elles, plus à la recherche de l'oral dans leur apprentissage d'une langue étrangère.

Lorsqu'apprendre est imposé par la société, un régime politique, un besoin économique, une profession... quel que soit l'âge des apprenants, il n'y a pas toujours concordance entre ses aspirations et ce que l'on nous impose. Un regard nouveau sera porté sur l'individu lui-même et sur ses désirs, ses appétences, son épanouissement personnel.

Les retraités d'aujourd'hui sont des apprenants ; il y avait là matière à enquête.

Les retraités d'aujourd'hui sont en bonne santé. Ils n'affichent pas les stigmates de la vieillesse, ce qui engendre une situation nouvelle qu'il nous convenait d'explorer avec une vision renouvelée. C'est une richesse pour la vie associative, notamment.

Nous avons retenu pour notre étude un point qui nous paraît significatif d'une évolution, d'un changement de paradigme. Cette transformation est marquée par le désir des personnes de plus de 60 ans de faire quelque chose « d'utile » au cours de leur vieillesse. Le point de vue du retraité apprenant est congru pour nourrir cette évolution de la société à l'heure actuelle.

C'est un champ de recherche à un moment historique donné. C'est un domaine qui demeure insuffisamment examiné à l'heure actuelle, d'où l'opportunité de mener cette exploration et la pertinence de notre recherche. Ces questions intéressent la société d'aujourd'hui dans laquelle la retraite et la vieillesse occupent une place non négligeable : leur domaine d'apprentissage demeure encore inexploré. Il s'est donc avéré opportun de traiter ce sujet dans le contexte social actuel afin de regarder la retraite de manière positive, selon une nouvelle image, et de rompre avec la vision antérieure, cette conception négative de la retraite. La retraite s'étoffe, s'enrichit, prend de l'envergure, de la carrure. C'est un thème d'actualité.

Les diverses approches que nous avons envisagées (tant théoriques que pratiques) nous ont révélé différentes possibilités d'exploitation, différentes perspectives. Des sous-questions sont alors apparues, intéressantes et utiles à étudier. Un nouveau type de regard nous a amené à prendre conscience d'aspects de la question qui n'étaient pas visibles au départ.

Cette recherche n'est pas exhaustive. La collecte des résultats étant faite sur la base du volontariat, les faits observés, les observations recueillies, n'en ont, toutefois, pas été affectés.

Notre démarche scientifique est une démarche d'analyse et de réflexion qui a pour but la production de nouvelles connaissances. La recherche a été amorcée par le désir d'augmenter les données sur un sujet précis, une situation qui présente des lacunes, et de mettre en lumière des facettes du sujet insuffisamment considérées ou méconnues.

Notre recherche a été de type fondamental : dont l'objectif était de découvrir de nouvelles connaissances. Notre domaine d'étude s'est enrichi à la lumière des informations que nous avons recueillies lors de notre exploration.

Elle a été soumise à des exigences externes dont il a fallu tenir compte (la période de covid : une contrainte qui a été prise en considération) mais qui ont eu, cependant, un impact négligeable sur son déroulement. La crise sanitaire que nous avons traversée actuellement a laissé des traces sur les apprentissages et celles-ci sont mentionnées par les apprenants eux-mêmes de façon singulière, chacun ayant dû s'adapter à cette configuration imprévue : par apprentissages individuels, plus ou moins réguliers, persévérants et importants, ou parfois par lassitude.

Les théories employées nous ont servi à étayer notre recherche et nous ont aidé à interpréter nos observations. Elles nous ont permis d'établir des liens avec les recherches précédentes.

Actuellement, un nouveau retraité, qui sort des normes sociales antérieures, a vu le jour. On a noté un élan de ces « jeunes retraités » vers...pourquoi pas, des apprentissages nouveaux. De ce fait, les ateliers et autres conversations anglaises sont tout à fait éclairants dans un univers très différent.

Pour étudier ces évolutions dans l'apprentissage de la langue anglaise, il nous a semblé utile de les replacer dans leur contexte. Ce contexte c'est, entre autres, ici, celui de la ruralité. Il nous paraît clair, en effet, qu'une enfance passée en milieu rural, tel qu'il était à l'époque, ne permettait pas d'avoir des contacts avec des personnes anglophones. Les apprenants portent les stigmates de leur appartenance à un territoire rural fermé sur lui-même, sans contact avec d'autres langues, la langue anglaise, plus spécialement. Le contexte a changé. L'arrivée des Anglais sur notre territoire a, incontestablement, contribué à l'émergence de cette volonté, de ce désir d'apprendre l'anglais. Tout a changé. Pour comprendre les transformations qui se sont opérées, il nous faut donc regarder le milieu rural d'un œil différent, avoir un regard autre : les modifications du contexte et en particulier l'évolution de la société et les déplacements de populations. On peut ainsi considérer que la nouvelle organisation de la société est déterminante pour les apprenants retraités actuels dans la mesure où les témoignages récoltés montrent une étroite symbiose entre les Anglais présents en Creuse et le désir d'apprendre des retraités. L'apprentissage de l'anglais est fortement lié à cette présence, comme nous l'explique Mr L. (E 1) *Je m'y suis vraiment remis quand les Anglais sont arrivés.* Mme H. (E 3) : *C'est quand même bien qu'on ait cette communauté en Creuse parce que je trouve que, justement, ils nous apportent beaucoup. Il y a des échanges culturels très, très intéressants, voilà. Donc, c'est bien, c'est bien parce que sinon j'aurais peut-être pas pratiqué l'anglais du tout, à part d'aller en Inde travailler. S'il n'y avait pas eu la communauté anglaise j'aurais jamais pratiqué l'anglais comme ça. Non, non, non.* Mr P. (E 8) : *J'ai poussé la porte de la bibliothèque anglaise, « English Library », et j'ai rencontré plein de gens.* La présence des Anglais en Creuse a été déterminante en ce qui concerne l'apprentissage ou la reprise de cet apprentissage pour des retraités disponibles aujourd'hui, tel un déclencheur.

Nous avons donc affaire à un contexte particulier, à une rencontre entre deux peuples, deux cultures... Dans cette structure, l'apprenant est dans une situation privilégiée : c'est une opportunité. La mobilité des populations entrainera des rencontres progressives entre les peuples. Le passé est un temps révolu. La confrontation de deux cultures constitue des rencontres enrichissantes possibles et qui ont été mises à profit par certains creusois désireux d'apprendre, de se remettre à l'anglais, de « *renouer* » avec cette langue. Revoir les bases de la grammaire a aidé Mme C. (E 6) à se « *replonger* » dans la langue anglaise. Mme G. (E 9) va au club pour, dit-elle, *renouer, renouer quand même avec cette langue que j'avais beaucoup aimée.* Mme V. (E 14) nous dit : *Je me suis réconciliée avec l'anglais.* Et Mr A. (E 18) : *Ça m'a redonné envie de renouer un peu avec cette langue.*

Dès lors, une véritable recomposition des relations sociales s'est opérée due à un brassage de population au sein de la structure sociale existante entraînant un nouveau rapport entre des gens au langage différent. Ce carrefour de rencontres a été recherché de part et d'autre : par les Anglais d'abord, pour une aide nécessaire (aide souvent à caractère administratif et pour apprendre ou se perfectionner en français), par les Français ensuite désireux de profiter de cette présence jugée très opportune. Les retraités se sont montrés plus disponibles pour aider les Anglais, plus présents dans l'associatif, le bénévolat, l'aide d'autrui, la solidarité. Le contact s'est

établi d'emblée. Les circonstances étant bénéfiques pour tous, des moments conviviaux - autant instructifs, qu'enrichissants sur le plan culturel et linguistique pour les deux communautés - se sont peu à peu créés à travers le département. L'arrivée des Anglais et leurs besoins, leurs demandes d'apprentissage de la langue française, a permis de constituer des structures nouvelles : clubs de discussions, associations franco-britanniques, bibliothèques anglaises... sont autant d'outils utiles qui permettront aux Français qui le souhaitent d'avoir un contact direct avec des natifs de la langue anglaise. Nous assistons alors à l'émergence de nouveaux désirs et de nouvelles formes d'apprentissage. Avec l'arrivée des Anglais, nous avons vu se transformer le lien social en milieu rural creusois. Suite à cette transformation du tissu social rural, les structures se sont modifiées : création, mise en œuvre et prolifération d'ateliers franco-anglais. Un réseau s'est peu à peu constitué au fil du temps, s'est solidifié, s'est agrandi, s'est transformé, a évolué. Son fonctionnement est lisible aujourd'hui. De nouvelles manières de vivre et d'apprendre ont été inventées. Chacun - Anglais ou Français - se positionne dans ce réseau et tente de se situer.

Cependant, un retour en arrière, un retour sur le passé, nous a paru nécessaire pour une meilleure compréhension du présent. S'interroger sur l'apprentissage d'aujourd'hui, c'est s'interroger sur le passé de la personne.

Se tourner vers le passé nous a permis d'appréhender le futur, de l'étayer. Ce retour sur le passé langagier des personnes, sur les étapes antérieures de l'apprentissage de la langue anglaise, nous permet d'essayer de comprendre la démarche du retraité-apprenant.

En tout retraité demeure une personne portant une histoire, un passé, plus ou moins nourri d'anglais sur lequel il est important de s'appuyer pour comprendre l'apprenant actuel. Ce passé langagier exploré au moyen de notre sujet de recherche permet d'éclairer le présent : le pourquoi, les raisons, le ressenti de cet apprentissage. Cette nouvelle donnée s'est imposée à nous et a servi à fonder notre réflexion sur l'apprenant d'aujourd'hui. La société actuelle est inédite et vaut la peine que l'on s'y attarde. Les personnes interrogées partagent le même but, ont le même objectif : le désir d'apprendre, la volonté de se remettre à apprendre. Cette recherche conforte notre point de vue à l'égard du nouveau retraité et sa place dans le tissu social. Le passé langagier des personnes interrogées mérite que l'on s'y attarde car il permet de clarifier et de comprendre le désir d'apprendre des retraités d'aujourd'hui. Cet apprentissage prend des formes très diversifiées. C'est pourquoi il est utile de rappeler qu'il n'existe pas un apprentissage mais des apprentissages résultant de passés et d'histoires de vie langagières différentes prenant leurs racines dans des parcours variés. Les formes d'apprentissage formel ont, en général, un point de départ commun : la classe de 6^{ème} et le 1^{er} contact avec la langue anglaise. Aucune personne n'a mentionné un apprentissage avant cette classe de 6^{ème}. Les parcours scolaires sont très semblables, au départ, mais les pratiques divergent ensuite. Cette diversité s'explique par des orientations différentes, les professions exercées, les parcours de chacun, les opportunités rencontrées, les motivations diverses, etc... Les réalités sont multiples. On valorise ou non le passé langagier qui est jugé réussi ou raté, que l'on a le sentiment d'avoir été utile ou non à « *l'apprendre* » d'aujourd'hui. On ne peut pas, de ce fait, tracer une histoire linéaire des apprentissages jusqu'à la retraite. En effet, certaines personnes ont eu un contact quasi permanent avec la langue anglaise depuis la 6^{ème} : des stages linguistiques de 3 semaines en Angleterre, de la 6^{ème} à la Terminale, et une activité professionnelle nécessitant la maîtrise de l'anglais ont permis à Mme D. (E 2) d'acquérir et de conserver un bon niveau. De même pour

Mme U. (E 10) qui a enseigné l'anglais et n'est plus dans l'apprentissage de la langue : *Pour moi c'est pas un apprentissage. C'est un entretien.*

Ce contact a été en pointillé pour d'autres et, enfin, certains retraités-apprenants nous ont dit avoir eu une interruption plus ou moins longue, plus ou moins importante dans leur apprentissage, sans aucune relation avec la langue anglaise depuis de nombreuses années.

*Je ne m'en suis pas resservi pendant des années (E 1, Mr L.). C'est une langue que j'avais complètement oubliée (E 6, Mme C.). Je n'ai pas parlé anglais pendant de nombreuses années (E7, Mme L.). J'ai pas fait d'anglais pendant 40 ans (E11, Mme B.). La langue anglaise que j'avais perdue de vue depuis très longtemps (E 14, Mme V.). Je n'ai pas fait d'anglais pendant de nombreuses années (E 15, Mme M.). J'ai mis une parenthèse, une grosse parenthèse, de pas mal de temps avec l'anglais (E 18, Mr L.). Mme G. (E 9) parle d'une « coupure » avec l'anglais après la fin de ses études à l'École Normale : *Après ça a été complètement fini. Alors y a eu cette grande, grande, grande coupure où alors je me suis plus du tout intéressée. J'ai pas lu de livres en anglais, j'ai pas, euh, non, non. Et ça a duré tout le temps de ma carrière professionnelle.**

Pourtant nous dit Mr G. (E 5) : *quand on est jeune c'est plus facile.* Mme P. (E 13) est du même avis : *Pour avoir un maximum de résultats, il vaut mieux apprendre jeune.* Ainsi que Mme B. (E 16) : *Plus on commence tôt mieux c'est.*

Les histoires de vie langagières des retraités-apprenants ont fait ressortir des divergences de parcours. Le passé langagier nous amène à distinguer deux sortes de parcours différents : ceux qui aimaient la langue anglaise à l'école et ceux qui ne l'aimaient pas ; ceux qui ont apprécié la manière de l'enseigner et les autres (sans en avoir forcément conscience sur le moment). La prise de conscience a pu être tardive mais elle s'avère être, aujourd'hui, un avis partagé par la plupart des personnes ayant participé aux entretiens : pas ou peu d'oral, un anglais appris loin de la réalité, pas de contact avec les natifs de la langue. Ce contact est aujourd'hui recherché pour un apprentissage correct, efficace, de la langue anglaise.

Les apprenants d'aujourd'hui déplorent l'apprentissage formel qu'ils ont eu hier. Certains disent l'avoir « subi ». Leur ressenti en témoigne ... *On faisait un anglais pas parlé, on avait un anglais surtout écrit avec des versions et des thèmes. Donc, je suis arrivée au bac avec un niveau d'anglais assez déficient (E 3, Mme H.). C'est pas à l'école que j'ai appris le plus, ça c'est sûr (E 4, Mr S.). Y avait pas d'échanges. C'était des cours magistraux. On parlait très peu. Notre prof n'était jamais allé en Angleterre. J'ai appris l'anglais avec un accent, j'en suis sûre, absolument épouvantable (E 6, Mme C.). Je garde pas un bon souvenir de mes cours d'anglais et de mes profs d'anglais (E 7, Mme L.). J'avais mal démarré avec un prof, en 6^{ème}, qui était vraiment, heu, ça m'a un petit peu dégoutée de l'anglais. C'est resté, pendant toute ma scolarité, un petit peu une corvée (E 14, Mme V.). C'était de l'anglais qui était très artificiel. C'était assez loin de la réalité de la vie. [...] Les méthodes qu'on a subies à l'école étaient pas bonnes (E 15, Mme M.). Mme G. (E 9) regrette la méthode d'enseignement utilisée, très handicapante pour s'exprimer ensuite à l'oral : *Ça me plaisait beaucoup, beaucoup, mais on ne parlait quand même pas beaucoup. [...] C'était écrit. Oui, c'était toujours écrit, donc écrit ça va, écrit ça va.* Mr A. (E 18) aussi : *J'avais des bons résultats, à l'écrit. Mais, quand le prof posait des questions, j'avais très peur qu'il m'interroge. En France, on ne sait pas apprendre les langues aux gens.* Même chose pour Mme B. (E 16) : *À l'école, j'aimais bien. Mais, c'était surtout thèmes et versions, ce qui fait qu'aujourd'hui quand j'écoute une personne parler à la télé, c'est trop rapide pour moi.* Exception faite pour Mr P. (E 8) : *J'ai un bon souvenir de mes profs d'anglais.* Et Mme P. (E 13) : *Ça a marché tout de suite, donc j'avais de très, très bonnes notes. Ça a été une matière de prédilection jusqu'au bac.* Ainsi que Mme L. (E 17) : *Je garde un bon souvenir des années collège.**

Les retraités-apprenants se situent dans cet apprentissage en fonction de leur passé linguistique. Actuellement, ils réactivent leurs connaissances. Ils font d'importantes recherches, sur Internet notamment et ses nombreuses possibilités facilement utilisables, pour progresser. Ils mettent à profit ces nouveaux outils. Ainsi peut se mettre en place un apprentissage individuel jugé efficace en cas de régularité et de persistance, d'opiniâtreté. Certains apprenants se montrent assoiffés d'apprendre, malgré quelques difficultés : *Ça me décourage quand même pas. Je suis teigneuse, je persiste* (Mme G., E 9). *Je continue à m'y intéresser, je continue à étudier. Je sens que j'arriverai jamais à être parfait dans ce truc-là. Je m'améliore. J'apprends. Je suis toujours dans le truc. Je ne lâche pas l'affaire* (Mr S., E 4).

La convivialité, fortement soulignée, au sein de ces rencontres, les relations, le contact humain, ont leur importance, ce qui engendre motivation, émulation, partage. Apprendre seul n'est pas ou peu stimulant. Les éléments forts constitutifs de l'apprendre dans les associations et/ou clubs creusois sont de deux ordres : la convivialité/solidarité et un apprentissage sans contrainte, sans jugement. Une solidarité s'est créée entre des personnes qui se reconnaissent liées par des liens de convivialité langagière et pour une vie sociale satisfaisante.

Un apprentissage sans contrainte c'est un apprentissage par choix, décidé en toute liberté. Ce choix est d'autant plus important que l'accent est mis actuellement sur : faire fonctionner sa mémoire, se préoccuper de son physique et de son intellect, pour bien vieillir, vieillir en bonne santé physique et mentale le plus longtemps possible, comme nous le dit Mr L. (E 1) : *Au niveau physique et au niveau intellectuel on a intérêt à avoir des activités qui vous maintiennent à niveau.*

C'est un apprentissage volontaire qui peut s'avérer plus efficace car décidé, choisi, non imposé, pratiqué dans la joie et la bonne humeur, le plaisir de se retrouver en groupe, d'échanger, de partager, de s'entre-aider dans les divers ateliers d'anglais, les rencontres franco-britanniques. *C'est convivial*, nous dit Mr G. (E 5) : *Pour moi c'est très agréable. J'y vais eh bien voilà, c'est pour le fun.* Contrairement au milieu scolaire où l'apprentissage était imposé, obligatoire, figé, sans droit à l'erreur, où l'échec était regardé de manière négative.

Actuellement, l'apprenant a d'autres aspirations que par le passé. Mais, comme par le passé, il n'hésite pas à se déplacer pour apprendre. Les riches Romains allaient poursuivre leurs études à l'étranger. Au Moyen-Âge, les étudiants aisés se déplaçaient afin de bénéficier de l'enseignement de maîtres prestigieux. Au siècle des Lumières, on va d'un salon à l'autre. Au XX^e siècle, le choix se fait suivant les formations souhaitées, la distance n'est pas prise en compte. Pour les retraités-apprenants, il en est de même aujourd'hui. Certaines personnes ont trouvé des structures près de chez elles, d'autres n'hésitent pas à faire plusieurs kilomètres pour se rendre dans les clubs, les associations ayant un atelier d'anglais : jusqu'à 25 km du domicile pour Mr L. Avant la création des écoles, les lieux pour apprendre étaient souvent aléatoires. Aujourd'hui, les lieux réservés aux retraités se définissent suivant les possibilités des clubs et/ou associations et dépendent souvent des disponibilités des municipalités.

Demain est imprévisible.

Notre thèse a permis de retracer une évolution qui se poursuit vers un futur que l'on ne peut pas prévoir. Avec la fin de cette thèse, notre propos s'interrompt. Il a tenté de suivre une trajectoire (non linéaire) depuis les premiers apprentissages dans les sociétés primitives jusqu'à la période actuelle. La société s'est transformée et l'humain également ainsi que sa place dans

celle-ci ce qui nous invite à imaginer l'avenir des personnes retraitées au-delà de notre étude réalisée sur « *l'apprendre* » du retraité. Une réflexion peut se poursuivre. Cette dynamique d'apprentissage de la langue anglaise par des retraités - qui est apparue et s'est mise en place avec l'arrivée des Anglais - peut être provisoire ou non. Elle a été observée à un temps T et est dépendante d'un facteur essentiel : la durée de la présence des Britanniques sur notre sol creusois permettant d'avoir des conversations avec des natifs de la langue. Cette situation laisse entendre que l'apprentissage est dépendant d'un facteur aléatoire : la présence, peut-être précaire, des Anglais. Cette population vieillissante peut ne pas être remplacée. On assiste actuellement à une diminution de l'arrivée de nouveaux habitants Anglais (Brexit oblige) : peu de renouvellement, futur incertain. C'est une situation saisie à un moment précis de l'Histoire du département de la Creuse. Rien ne permet, à l'heure actuelle, de dire si elle sera durable, éphémère, passagère. C'est un scénario inhabituel, non prévisible, « à suivre ». La société et les échanges sont susceptibles de modifications, d'incertitudes, d'arrêt brutal allant vers un futur que l'on ne peut anticiper. On saisit aisément toute l'instabilité de cette situation : en témoigne Bonnat et ses difficultés à recruter un animateur Anglais pour ses ateliers. Le covid a démontré la fragilité de ces structures d'apprentissage et/ou de rencontres/conversations entre Français et Anglais.

Les clubs ou les associations ne sont pas pérennes, sont fonction des aléas de la société. L'opportunité d'apprentissage a été saisie par les retraités désireux d'apprendre mais le fonctionnement des groupes dépend de facteurs externes, non maîtrisables pour diverses raisons. Il est basé sur le bénévolat, d'où la difficulté à recruter des personnes disponibles et compétentes, à l'écoute, volontaires. Il est à noter que les retraités-apprenants faisant partie du club de Felletin ont apprécié d'avoir eu des animateurs différents pour des apprentissages construits de manière parfois divergente. Dans de telles conditions, le futur peut apparaître incertain, instable. Si, à un moment donné, il s'avère difficile d'avoir suffisamment d'Anglais disponibles les cours et/ou conversations pourraient être animés par des Français compétents ayant une bonne maîtrise de la langue. L'apprentissage serait alors différent, moins proche de la réalité, plus scolaire, plus francisé, avec peut-être un ressenti de régression, de retour en arrière, voire de déception. Cette forme nouvelle d'apprentissage non formel associée à un apprentissage informel va-t-elle perdurer ? La question mérite d'être posée face aux changements survenus récemment. Un réseau s'est constitué et perdure. Il s'est solidifié mais demeure fragile. Une rencontre s'est faite à un moment donné. Une opportunité s'est présentée et les retraités ont su la mettre à profit. La présence des Anglais est au cœur du réseau et est indispensable, nécessaire. Leur diminution, voire leur absence, serait susceptible de provoquer un effondrement des structures existantes, d'où une chute de l'apprentissage de l'anglais provoquée par un désintérêt. Le covid et le Brexit en seraient-ils les prémices ? Une reconstruction s'est avérée parfois difficile après une interruption des rencontres liée à la pandémie de covid que nous venons de traverser. Un rebond nécessaire, salutaire, était souhaité par les apprenants et très attendu pour reprendre, continuer. Remplir un espace, devenu parfois vide pour certains, était désiré, correspondait à un besoin. Nous avons pu noter cette attente impatiente mentionnée par certains retraités, ce désir qui risquait de ne pas être satisfait faute de structures difficiles à mettre en place dans le contexte de pandémie. *J'espère que les conversations vont reprendre à la MGEN parce que ça me manque un peu quand même*, nous dit Mme L. (E7)

Aujourd'hui, le contexte sociétal dans lequel les apprentissages de la langue anglaise par les retraités creusois est nouveau et peut être passager. Il s'inscrit dans un moment spécifique. Une voie inédite d'apprentissage de l'anglais par les personnes retraitées s'est construite en fonction d'un temps historique qui aura marqué ce département rural creusois et ses habitants.

L'avenir pourrait être différent de la situation actuelle. Certains retraités-apprenants continueront à avoir ce contact avec la langue parce qu'ils l'ont eu depuis toujours, d'autres continueront à faire l'effort de s'y intéresser et quelques-uns se verront peut-être contraints (pour diverses raisons) à abandonner ce contact.

Les retraités-apprenants reconnaissent qu'un apprentissage d'une langue étrangère se fait plus facilement en étant en contact ou en étant en immersion dans le pays : *Quand je suis immergée dans le pays, je le parle plus facilement. Je le pratique plus facilement.* (E 3, Mme H.) *Quand on est vraiment immergé dans le pays, on apprend beaucoup plus vite qu'autrement* (E 4, Mr S.) *J'aime bien voyager. C'est plus facile de parler, moi je trouve, quand on est à l'étranger, qu'en France. Là c'est sûr.* (E 5, Mr G.) *En immersion, c'est encore ça le mieux. Mais, bon, à notre âge c'est plus tellement possible.* (E 11, Mme B.)

Les retraités-apprenants sont satisfaits de leur apprentissage dans un climat de confiance et notent même des progrès : *Ça c'est beaucoup amélioré depuis 2-3 ans.* Mr L. (E 1)

Ils utilisent maintenant volontiers des mots anglais dans le langage courant : *Y a des choses qu'on dit plus, qui font un peu trop classique, comme ils disent les Anglais, **posh**, un petit peu snobinard* (E 2, Mme D.) *J'y vais c'est pour le **fun*** (E 5, Mr G.) *J'étais complètement **speechless*** (E 6, Mme C.) *J'ai toujours eu le **feeling** avec cette langue* (E 12, Mr A.) *Je veux arriver à exprimer mes idées, franchement **fluency*** (E 13, Mme P.) *C'est un peu **hard** quelques fois* (E 14, Mme V.) *Sarah est **so nice*** (E 17, Mme L.)

Les retraités nous ont manifesté leur désir de continuer à apprendre car, comme le souligne très justement Mme M. (E 15), on n'a jamais fini d'apprendre. L'on apprend tout le temps et tout au long de la vie : *Je m'aperçois qu'il y a énormément de choses à apprendre et qu'on n'en finira jamais d'apprendre, en anglais comme ailleurs d'ailleurs. Donc, je n'arrête pas l'anglais pour cette raison.* Une interruption de pratique langagière dans le temps - mentionnée par la plupart des personnes contactées - puis une reprise tardive, n'a pas affecté leur enthousiasme. Mme C. (E 6) va même se réinscrire au CNAM parce qu'elle dit avoir *besoin d'améliorer sa grammaire.* L'apprentissage d'une langue n'est jamais fini et permet de faire durer, incite à continuer.

Ainsi, notre travail de recherche confirme notre hypothèse de départ : les retraités sont apprenants et même dynamiques dans leur apprentissage. Ils s'y engagent activement. Les divers supports utilisés, relatés de manière assez détaillée, témoignent de cette volonté, de l'implication de chacun. Un tel apprentissage aurait été inimaginable, inenvisageable, impensable, par la génération précédente, il n'y a pas si longtemps. Il s'avère bénéfique, enrichissant intellectuellement, et répondant à une demande à l'heure actuelle, à l'acmé de la vie.

Cette thèse n'est pas terminée. Comme toute thèse, elle s'achève inachevée. Ce travail de recherche a rendu compte de la réalité d'une situation à un moment particulier, dans un espace de temps précis. Ce travail a été relativement structuré dans le temps, relativement cadré. Une suite est possible et pourra être écrite ultérieurement en considérant la nouvelle manière de vivre et d'apprendre du retraité dans le futur.

Nous laisserons à Socrate le mot de la fin :

Cesser d'apprendre c'est commencer à vieillir. Socrate

Références bibliographiques

Ouvrages généraux :

- Albert Jean-Marc, *Petit Atlas historique du Moyen-Âge*, Paris, Armand Colin, 2006
- Alexandre-Bidon Danièle, Lorcin Marie-Thérèse, *Systèmes éducatifs et cultures dans l'Occident médiéval (XII^e-XV^e siècle)*, Gap, Éditions Ophrys, 1998
- Ariès Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973
- Ariès Philippe, « L'éducation familiale » in *Histoire mondiale de l'éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, De 1515 à 1815, Paris, PUF, 1989
- Arrignon Jean-Pierre, Curveiller Stéphane, and all, *L'Occident chrétien (XII^e – XV^e siècle) : Éducation et cultures*, Paris, ellipses, 1999
- Astolfi Jean-Pierre et al. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies*. De Boeck Supérieur, 2008
- Augé Marc, *Les formes de l'oubli*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2^{ème} édition 2001, 1^{ère} édition 1998
- Aumont Bernadette, Mesnier Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, Collection Recherche-action en pratiques sociales, Paris, l'Harmattan, 3^{ème} édition 2005, 1^{ère} édition 1992
- Balard Michel, Genet Jean-Philippe, Rouche Michel, *Le Moyen-Âge en Occident*, Paris, Hachette, 2003
- Barreau Jean-Claude, *Toute l'histoire de France*, Paris, Éditions du toucan, 2011
- Barreau Jean-Claude, Bigot Guillaume, *Toute l'histoire du monde. De la préhistoire à nos jours*, Paris, Fayard, 2005
- Beaune Colette, *Éducation et cultures. Du début du XII^e siècle au milieu du XV^e siècle*, collection Regards sur l'Histoire, Histoire médiévale, sous la direction de Jean-Louis Bigot, Condé-sur-Noireau, Éditions SEDES, 1999
- Bennassar Bartolomé, Jacquart Jean, *Le 16^e siècle*, Paris, Armand Colin, Collection Poche, 2013
- Bensimon Fabrice, *L'Empire britannique*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2013
- Bernier Roger, « Les universités du troisième âge », in *Histoire mondiale de l'Éducation*. Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 4, De 1945 à nos jours, Paris, PUF, 1981
- Biard Michel, Dupuy Pascal, *La Révolution française 1787-1804*, Paris, Armand Colin 3^{ème} édition 2016, 1^{ère} édition 2004
- Bideau Jacqueline, Houdé Olivier, Pedinielli Jean-Louis *L'homme en développement*, Paris, PUF, 1993
- Billé Michel, *La chance de vieillir*, Paris, l'Harmattan, 2004
- Bizouard Colette, *Cultiver sa mémoire, de 9 à 99 ans*, Lyon, Chronique Sociale, 1990
- Bloch Danièle, Heilbrunn Benoît, Le Gouès Gérard, *Les représentations du corps vieux*, Paris, PUF, 2008
- Bois Jean Pierre *Les vieux. De Montaigne aux premières retraites*, Paris, Fayard, 1989

Bourgeois Étienne et Chapelle Gaëtane, dir., *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, 2011

Brougère Gilles et Anne-Lise Ulmann dir., *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, 2009

Butera Fabrizio, Céline Buchs, Céline Darnon, dir., *L'évaluation, une menace ?* Paris, PUF, 2011

Cabanel Patrick, « Les savoirs du certificat d'études » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation* Troger Vincent, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »

Caplat Guy, Caspard Pierre, postface in *Histoire de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, tome IV, Louis-Henri Parias dir., l'École et la Famille dans une société en mutation, (1930-1980), par Antoine Prost, Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1981

Caradec Vincent, *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*, Paris, Armand Colin, 2008, 1^{ère} édition 2001

Carré Philippe et Fenouillet Fabien (dir.), *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Dunod, 2009

Caston Jean, *L'Enfant et l'École. Approche psychophysiologique*, PUF, 1993

Catrysse Andrée, *Les Grecs et la vieillesse, d'Homère à Epicure*, Paris, l'Harmattan, 2003

Chapelle Gaëtane et Marcel Crahay éd., *Réussir à apprendre*, PUF, 2009

Chartier Roger, Compère Marie-Madeleine, Julia Dominique, *L'Éducation en France, du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1976

Colin Lucette, Le Grand Jean-Louis, (dir) *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, Éditions Economica, 2008

Crépin André, *Histoire de la langue anglaise*, Paris, PUF, collection Que sais-je ? n° 1265

Crubellier Maurice, *L'école républicaine. 1870-1940. Esquisse d'une Histoire Culturelle*, Paris, Éditions Christian, Collection Vivre l'Histoire dirigée par Dominique Lejeune, 1993

Dajez Frédéric dir., *Les origines de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994

Daussy Hugues, Gilli Patrick, Nassiet Michel, *La Renaissance (vers 1470-vers 1560)*, Paris, Belin, 2003

de Beauvoir Simone, *La vieillesse*, Paris, Gallimard, 1970

Dr de Ladoucette Olivier, *Rester jeune, c'est dans la tête*, Paris, Odile Jacob, 2005

Delumeau Jean, *La civilisation de la Renaissance*, Collection Les Grandes Civilisations, dirigée par Raymond Bloch, Paris, Arthaud, 1984

Demurger Alain, *L'Occident médiéval. XIII^e-XV^e siècle*, sous la direction de Michel Balard, Paris, Hachette, 2003

d'Enfert Renaud, « Les mathématiques à l'école élémentaire au XIX^e siècle » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Vincent Troger, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »

de Viguerie Jean, *L'institution des enfants. L'éducation en France XVI^e- XVIII^e siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978

de Viguerie Jean, « Le mouvement des idées pédagogiques aux XVII^e et XVIII^e siècles » in Gaston Mialaret et Jean Vial dir., *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 2, De 1515 à 1815, Paris, PUF, 1989

de Viguerie Jean, « Les collèges en France » in *Histoire mondiale de l'éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, De 1515 à 1815, Paris, PUF, 1989

D'Haucourt Geneviève, *La vie au Moyen Âge*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 132, 1968, 1^{ère} édition 1944

Dirlewanger Dominique, *Les couleurs de la vieillesse. Histoire culturelle des représentations de la vieillesse en Suisse et en France, (1940-1990)*, Neuchâtel, Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses, 2018

Dorion Louis-André, *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2018

Dupont Jean-Yves, « Scolarisation des savoirs techniques » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »

Durkheim Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2^{ème} édition 1999, 1^{ère} édition 1938

Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922

Egle Becchi et Dominique Julia dir., *Histoire de l'enfance en Occident, De l'Antiquité au XVII^e*, Tome 1, Paris, Éditions du Seuil, 1998

Favre Daniel, *Cessons de démotiver les élèves*, Paris, Dunod, 2015

Fenouillet Fabien, « Les multiples facettes de la motivation », in *Mémoire, langages et apprentissage*, Gérard Toupiol dir., ancien président de la FNAME, Paris, Éditions Retz, 2011

Fenouillet Fabien, *Les Théories de la motivation*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition 2016, 1^{ère} édition 2012

Fournier Martine dir. *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2016

François Louis, « L'enseignement secondaire » in *Histoire mondiale de l'Éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 4. De 1945 à nos jours, Paris, PUF, 1981

Frugoni Arsenio et Chiara, *Une journée au Moyen-Âge*, traduit de l'Italien par Lucien d'Azay, Paris, société d'édition Belles Lettres, 2^{ème} tirage 2014, 1^{ère} édition 2013, collection dirigée par Michel Desgranges, Pierre Vidal-Naquet et Alain Boureau

Furet François, Ozouf Jacques, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977

Gaillard Jean-Michel, *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Éditions du seuil, 2000

- Gal Roger, *Histoire de l'Éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 310, 1948, 12^{ème} édition 1987
- Galand Benoît et Bourgeois Étienne dir., *(Se) motiver à apprendre*, Paris, PUF, 2006
- Garnier Bruno et Kahn Pierre dir. *Éduquer dans et hors de l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e -XX^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2016
- Gaonac'h Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Les Éditions Didier, 1991
- Gaulupeau Yves, *La France à l'école*, Évreux, Gallimard, 1992
- Giordan André, *Apprendre !* Paris, Belin, 1999
- Godelier Maurice dir., *Le grand âge de la vie*, Paris, PUF, 2005
- Gontard Maurice, « Les enseignements primaires et secondaires en France » in *Histoire mondiale de l'Éducation De 1815 à 1945*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 3, Paris, PUF, 1981
- Grandjean Catherine, Hoffmann Geneviève, Capdetrey Laurent *et al.*, *Le monde hellénistique*. Armand Colin, « U », 2008
- Grimal Pierre, *La vie à Rome dans l'Antiquité*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 6^{ème} édition 1972, 1^{ère} édition 1953
- Grosperin Bernard, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest-France, 1984
- Guérin Serge, *Vive les vieux ! Boomers bohèmes, seniors, retraités, personnes âgées...*, Paris, Michalon, 2008
- Guérin Serge, *La nouvelle société des seniors*, Paris, Michalon, 2009
- Guitard-Morel Josiane, *La relation éducative au siècle des Lumières*, Paris, l'Harmattan, 2015
- Hancil Sylvie, *Histoire de la langue anglaise*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2013
- Hanoune Roger, Scheid John, *Nos ancêtres les Romains*, Découvertes Gallimard Histoire, Gallimard 1993
- Hatchuel Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2007
- Helvétius Anne-Marie, Matz Jean-Michel, *Église et société au Moyen-Âge, V^e-XV^e siècle*, Paris, Hachette, sous la dir. de Michel Balard, 2008
- Heullant-Donat Isabelle (dir.), F. Collard, P. Henriot, J.P. Jardin, P. Monnet, N. Weill-Parot, *Éducation et Cultures, Occident chrétien XII^e – mi XV^e siècle*, Tome 1, Atlande, collection Clefs concours, Histoire médiévale, 1999
- Homère, (trad. Mérédic Dufour et Jeanne Raison, 1965) *Odyssée*, Paris, Garnier-Flammarion
- Houde Renée, *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 3^{ème} édition 1999, 1^{ère} édition 1943
- Houdé Olivier, *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Mardaga Éditeur, 2018
- Houdé Olivier et Borst Grégoire, *Le cerveau et les apprentissages*, Paris, Nathan, 2018

Hourst Bruno, *Au bon plaisir d'apprendre*, Tarsul, Éditions du mieux-apprendre, 4^{ème} édition 2015, 1^{ère} édition 1997, InterEditions/Masson

Isambart-Jamati Viviane, « A quoi attribuer les changements ? » in *Histoire mondiale de l'Éducation De 1815 à 1945*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 3, Paris, PUF, 1981

Jacquet - Francillon François, « Freinet, entre révolution et tradition », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »

Jaligot André, *Être acteur dans l'acte d'apprendre*. Dynamiser une formation avec la méthode Romain, Clamecy, La Nouvelle Librairie Laballery, 2015

Jolibert Bernard, *Raison et éducation, L'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*, Paris, Éditions Klincksieck, 1987

Journet Nicolas, *Les grands penseurs des Sciences Humaines*. Éditions Sciences Humaines, 2016

Kahn Pierre, « Les laïcités de l'école républicaine » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »

Pr. Lagrue Gilbert, *Bien vieillir, c'est possible, je l'ai fait !* Paris, Odile Jacob, 2013

Lalivé d'Épinay Christian, *Vieillir ou la vie à inventer*, Paris, l'Harmattan : Logiques Sociales, 1991

Lapassade Georges, *L'entrée dans la vie*, Paris, Anthropos, 1997

Lapostolle Guy, Mabilon-Bonfils Béatrice, *Fiches de sciences de l'éducation*, Paris, Ellipses, Édition Marketing, 2^{ème} édition 2018, 1^{ère} édition 2010

Laurieux Bruno, Moulinier Laurence, *Éducation et cultures dans l'Occident chrétien. Du début du douzième au milieu du quinzième*, Paris, Éditions Messene, 1998

Le Bohec Yann, *Histoire de la Rome Antique*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », 2012

Le Cun Yann, *Quand la machine apprend, La révolution des neurones artificiels et de l'apprentissage profond*, Paris, Odile Jacob, 2019

Le Goff Jacques, *L'Europe est-elle née au Moyen-Âge ?* Paris, Seuil, 2003

Le Goff Jacques, *Les intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Éditions du Seuil, 2000, 1^{ère} édition parue dans la collection « Le temps qui court » en 1957

Legôuvé Ernest, *Les vieillards*, Paris, Guyot-Canel, 1834

Legrand Louis, *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ? 1988

Leleu Myriam, *Misère et insolence de la vieillesse*, Quartier Libre : Labor, 1998

Lelièvre Claude, Nique Christian, *Bâtisseurs d'école, Histoire biographique de l'enseignement en France*, Baume- les-dames, imprimé par I.M.E., 1994

Lelièvre Claude, « L'école républicaine et les filles » in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »

Le Ny Jean-François, *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, PUF, 5^{ème} édition 1975, 1^{ère} édition 1961

Léon Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 5^{ème} édition 1986, 1^{ère} édition 1967

Lesage Pierre, « L'enseignement mutuel » in *Histoire mondiale de l'éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 3, De 1815 à 1945, Paris, PUF, 1981

Lieury Alain, Mémoire et apprentissage : des méthodes d'apprentissage aux programmes de stimulation cérébrale, in *Mémoire, langages et apprentissage*, sous la direction de Gérard Toupiol, ancien président de la FNAME, Paris, Éditions Retz, 2011

Lieury Alain, *Psychologie de la mémoire, Histoire, théories, expériences*, Paris, Dunod, 2005

Malet Albert et Isaac Jules, *L'Histoire*, Tome 1, Rome et le Moyen Age 753 av J-C-1492, André Alba éditeur, collection Marabout Université, Librairie Hachette, 1958

Malet Albert et Isaac Jules, *L'Histoire*, Les révolutions, 1789-1848, tome 3, André Alba éditeur, collection Marabout Université, Librairie Hachette, 1960

Margolin Jean-Claude, *L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance*, Paris, Que sais-je ? PUF, 1981

Margolin Jean-Claude « L'éducation à l'époque des grands humanistes » in *Histoire mondiale de l'éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, De 1515 à 1815, Paris, PUF, 1989

Marrou Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Tome 1, Le monde grec, Paris, Éditions du Seuil, 1^{ère} édition 1948, 7^{ème} édition 2000

Marrou Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Tome 2, Le monde romain, Paris, Éditions du Seuil, 1^{ère} édition 1948

Marsan Christine, *Réussir le changement. Comment sortir des blocages individuels et collectifs?* De Boeck Supérieur, 2008

Marshall Amandine, *Être un enfant en Égypte ancienne*, Clamecy, Éditions du Rocher, 2013

Martin Hervé, Merdrignac Bernard, *Culture et société dans l'Occident médiéval*, Paris, OPHRYS, 1999

Matamoros Isabelle, « Moitié brisée, moitié joyeuse ». Souvenirs de pension et concurrence des modèles éducatifs pour filles dans la première moitié du XIX^e, in *Éduquer dans et hors de l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e -XX^e siècle*, Garnier Bruno et Kahn Pierre dir. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2016

Mattéi Jean-François, *Platon*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2007

Maubant Philippe, *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, Paris, PUF, 2004

Mayeur Françoise, *Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, Louis-Henri Parias dir., tome III, De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930), Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1988

Meirieu Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987

Meirieu Philippe et col., *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Éditions Autrement, 2014

Meirieu Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2017, 1^{ère} édition 2013

Meirieu Philippe, *C'est quoi apprendre ? Les grands entretiens d'Émile*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube, 2015

Mialaret Gaston et Vial Jean dir., *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 2, De 1515 à 1815, Paris, PUF, 1989

Mialaret Gaston et Vial Jean dir., *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 3, De 1815 à 1945, Paris, PUF, 1981

Mialaret Gaston et Vial Jean dir., *Histoire mondiale de l'éducation*, tome 4, De 1945 à nos jours, Paris, PUF, 1981

Mialet Jean-Paul, *L'attention*, PUF, collection Que-sais-je ? 1^{ère} édition 1999

Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Paris, Robert Laffont, 1979

Minois Georges, *Histoire de la vieillesse. De l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, Fayard, 1987

Minois Georges, *Les grands pédagogues, de Socrate aux cyberprofs*, Paris, Éditions Louis Audibert, 2006

Miquel Pierre, *Histoire de la France*, Tome 1, Des Gaulois à Napoléon, Verviers (Belgique), Nouvelles Éditions Marabout, Collection Marabout Université, Librairie Arthème Fayard, 1976

Moses I. Finley, *Démocratie antique et démocratie moderne*, traduit de l'anglais par Monique Alexandre, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1976

Mossé Claude, *Histoire des doctrines politiques en Grèce*, Vendôme, PUF, 1969

Moulin Léo, *La vie des étudiants au Moyen-Âge*, Paris, Albin Michel, 1991

Moussy Bernadette, *Les pédagogues dans l'histoire. Entre intervention et continuité*, Lyon, Chronique sociale, 2016

Mucchielli Alex, *Les motivations*, Paris, PUF, collection Que sais-je ? 2^{ème} édition 1987, 1^{ère} édition 1981

Nadeau Martin, *Mémoires de Léonard, ancien garçon maçon*, Mayenne, Éditions Lucien Souny, 5^{ème} édition 1998, 1^{ère} édition 1895

Nicolas Serge (dir.), *La psychologie cognitive*, Paris, A. Colin, 2003

Paillat Paul (dir.), *Passage de la vie active à la retraite. Politique d'aujourd'hui*, Paris, PUF, 1989

Paillat Paul, *Vieillesse et vieillissement*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1046, 1^{ère} édition 1982

Pailler Jean-Marie, Payen Pascal (éd.) *Que reste-t-il de l'éducation classique ? Relire « le Marrou »*. Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004

Parias Louis-Henri, dir., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome II, de Gutenberg aux Lumières, par François Lebrun, Marc Venard, Jean Quéniart, Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1981

Parias Louis-Henri, dir., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome III, de la Révolution à l'École républicaine, (1789-1930), par Françoise Mayeur, Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1988

Parias Louis-Henri dir., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, l'École et la Famille dans une société en mutation, (1930-1980), par Antoine Prost, Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1981

Paul Jacques, *Histoire intellectuelle de l'Occident médiéval*, Paris, Armand Colin, 1998

Pelus-Kaplan Marie-Louise, *L'Europe du XVI^e siècle*, Paris, Hachette Livre 2^{ème} édition 2003, 1^{ère} édition 1999

Petit Laurent, *La mémoire*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2006

Petit Paul, *Précis d'histoire ancienne*, Paris, PUF, 1^{ère} édition 1962, 12^{ème} édition 2010, édition mise à jour par André Laronde

Piat Jean-Bernard, *It's raining cats and dogs et autres expressions idiomatiques anglaises*, Paris, Librio, E.J.L., 2011

Picard Charles, *La vie dans la Grèce classique*, Vendôme, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1^{ère} édition 1948, 8^{ème} édition, 1973

Pouget Anne, *Histoire du Moyen-Âge*, Paris, Éditions de Vecchi S.A., 2004

Prost Antoine, Roche Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, Que sais-je ? Quatorzième édition 2018, 1^{ère} édition 1967

Prost Antoine, *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968

Prost Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, l'École et la Famille dans une société en mutation, (1930-1980), Louis-Henri Parias dir., Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Éditeur, 1981

Prost Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1997, Nouvelle édition augmentée, 1^{ère} édition 1992

Quaderi André, *Psychologie du vieillissement*, Paris, Dunod, 2019

Raynal Françoise, Rieunier Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 10^{ème} édition 2014, 1^{ère} édition 2005

Reboul Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris, PUF, 10^{ème} édition 2010, 1^{ère} édition 1980

Richard Jean-François, *L'attention*. Paris, PUF, 1980

Riché Pierre, *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen-Âge. Fin du V^e siècle- milieu du XI^e siècle*, Paris, Picard Éditeur, 1989

Riché Pierre, Verger Jacques, *Des nains sur les épaules des géants. Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Paris, Éditions Tallandier, 2006

- Riché Pierre, *L'enseignement au Moyen-Âge*, Paris, CNRS Éditions, 2016
- Rops Daniel, *Histoire Sainte, Le peuple de la Bible*, Paris, Fayard, 1943
- Rossi Jean-Pierre, *Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2005
- Rossi Jean-Pierre, *Les mécanismes de l'apprentissage. Modèle et applications*, Paris, De Boeck-Solal, 2014
- Roubineau, Jean-Manuel. *Les cités grecques (VI^e-II^e siècle av. J.-C.). Essai d'histoire sociale*. Presses Universitaires de France, 2015
- Dr Scheffler Léopold, *Étude médico-légale de l'examen mental des vieillards*, Lyon, A.-H. Storck Éditeur, 1896
- Simon Phillipe, Simon Clotilde, *L'école*, Paris, Éditions Eyrolles, 2018
- Terzian Anna Eriksen, « Ressources et dispositifs technologiques au service d'une éducation tout au long de la vie ou "bien sûr que tu télécommuniqueras" », in *L'éducation tout au long de la vie*, Lucette Colin, Jean-Louis Le Grand (dir), Paris, Edition Economica, 2008
- Texier Roger, *Éducation, monde d'espérance*, Chronique sociale (Lyon), 1988
- Thevenot Émile, *Histoire des Gaulois*, Vendôme, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 6^{ème} édition, 1976, 1^{ère} édition 1946
- Thomas Alan et Pattison Harriet, (2013) *A l'école de la vie, les apprentissages informels sous les regards des sciences de l'éducation*, Paris, Editions Présent, 2013
- Troger Vincent, coord., *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »
- Troger Vincent, « De l'apprentissage à l'enseignement technique », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »
- Troger Vincent, « Le regard de l'histoire dans le débat sur l'école », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Troger Vincent, coord., Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006, Collection « Les dossiers de l'Éducation »
- Troger Vincent, Ruano-Borbalan Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, 2^{ème} édition corrigée 2010, 1^{ère} édition 2005
- Van der Linden, M., Bruyer R. (dir.), *Neurophysiologie de la mémoire humaine*, Grenoble, PUG, 1991
- Venard Marc, « L'école élémentaire du XVI^e au XVIII^e siècle », in *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Vincent Troger, coord., Auxerre, Collection « Les dossiers de l'éducation », Dirigée par Martine Fournier, Sciences Humaines Édition, 2006
- Verdon Jean, *La vie quotidienne au Moyen-Âge*, Paris, Perrin, 2015
- Verrier Christian, *Chronologie de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, Paris, Anthropos, éd. Economica, 2001
- Vial Jean « Introduction » in *Histoire mondiale de l'éducation*, Gaston Mialaret et Jean Vial dir., tome 2, De 1515 à 1815, Paris, PUF, 1989

Vial Jean, *Histoire de l'éducation*. Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 3^{ème} édition 2003, 1^{ère} édition 1995

Vimont Claude, *Le nouveau troisième âge. Une société active en devenir*, Paris, Economica, 2001

Wiedmer Jean Pierre, *Enfin senior !* Dijon-Quetigny : Darantière, Nouveaux Débats Publics, 2010

Wolff Francis, *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987

Ouvrages de méthodologie :

Albarello Luc, *Devenir praticien-chercheur. Comment concilier la recherche et la pratique sociale ?* Bruxelles, De Boeck, 2004

Bardin Laurence, *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 2013

Beaud Stéphane, Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 4^{ème} édition 2010, 1^{ère} édition 1998

Bertaux Daniel, *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition 2010, 1^{ère} édition 1997

Blanchet Alain, Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition 2007, 1^{ère} édition 1992

Boutin Gérald, *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*, Canada, Presse Universitaire du Québec, 2^{ème} édition 2018

Fenneteau Hervé, *L'enquête : entretien et questionnaire*, Paris, Dunod, 3^{ème} édition, 2015

Grawitz Madeleine, *Méthode des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 11^{ème} édition, 2001, 1^{ère} édition 1881

Kaepelin Philippe, *L'écoute, Mieux écouter pour mieux communiquer*, Aubenas, ESF éditeur, collection Formation Permanente en Sciences Humaines, 4^{ème} édition 1993, 1^{ère} édition 1987

Kaufmann Jean-Claude, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition 2013, 1^{ère} édition 2001

Mace Gordon, Pétry François, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck Université, 4^{ème} édition 2011, 1^{ère} édition 2000

Russel A. Jones, *Méthodes de recherche en sciences humaines*. De Boeck Supérieur, 2000

Sauvayre Romy, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2013

Van Campenhoudt Luc, Quivy Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 4^{ème} édition, 2011, 1^{ère} édition 1988

Vermersch Pierre, « L'entretien d'explicitation » in *Les cahiers de Beaumont*, n° 52 bis-53, p. 63-70

Dictionnaires. Encyclopédies :

Dictionnaire encyclopédique d'histoire, Tome VI, Michel Mourre, Paris, Bordas, 1978

Grand Dictionnaire des lettres, Grand Larousse de la langue française en 7 volumes, Tome premier, [sous la dir. de Louis Guilbert..., René Lagane..., Georges Niobey...], Larousse, Paris, 1989

Le Grand Robert de la langue française, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert, 2^{ème} édition, 1985, entièrement revue et enrichie par Alain Rey, Tome 1, édité par les Dictionnaires Le Robert.

Le Petit Larousse Illustré, Paris, Larousse, 2009

Littre, Dictionnaire de la langue française, Tomes 1 à 4, Monte-Carlo, Éditions du Cap, 1971

Petit Larousse illustré, Dictionnaire encyclopédique pour tous, Montrouge (Haut de Seine), Librairie Larousse, 1973

Nouveau Dictionnaire Etymologique du Français par Jacqueline Picoche, collection « les usuels », dirigée par H. Mitterrand, Coulommiers, Hachette, 1971

Grand Mémento Encyclopédique Larousse, publié sous la direction de Paul Augé, Tome 1, Paris, Librairie Larousse, 1936

Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, PUF, 1962

Dictionnaire encyclopédique d'Histoire, Paris, Larousse, Tome III, nouvelle édition 1997, 1^{ère} édition 1978

Le Robert Collège, Paris, Nouvelle édition 2011, 1^{ère} édition 1997

Encyclopædia Universalis : <https://www.universalis.fr/>

Ouvrages spéciaux :

Civilisations Peuples et mondes, *Grande Encyclopédie des Civilisations* depuis l'Antiquité jusqu'à l'Époque contemporaine, Esquisse d'une théorie des civilisations, René Huyghe, l'Antiquité : le Proche Orient, la Grèce, publié sous la direction d'André Dupont-Sommer, 1966-1969-1970-1971, Paris, Éditions Lidis, pour l'édition en langue française.

Civilisations Peuples et mondes, *Grande Encyclopédie des Civilisations* depuis l'Antiquité jusqu'à l'Époque contemporaine, L'Antiquité, Rome, Byzance, l'Islam, par Roger Delbriasse, 1966-1969-1970-1971, Paris, Éditions Lidis, pour l'édition en langue française.

Civilisations Peuples et mondes, *Grande Encyclopédie des Civilisations* depuis l'Antiquité jusqu'à l'Époque contemporaine, Le XVII^e et le XVIII^e siècles, publié sous la direction de Raymond Picard, 1966-1969-1970-1971, Paris, Éditions Lidis, pour l'édition en langue française.

L'Histoire Universelle, *L'éveil de l'homme, de la préhistoire aux premières grandes civilisations*, collectif, Éditorial Sol 90, collection dirigée par Anne Evrard, 2008

L'Histoire Universelle, *Le monde grec, De l'âge de bronze à l'hellénisme*, collectif, Éditorial Sol 90, collection dirigée par Anne Evrard, 2008

Histoire de la civilisation romaine, sous la direction de Hervé Inglebert, avec la collaboration de Pierre Gros et Gilles Sauron, Paris, PUF, 2005

Histoire du monde. L'Antiquité, sous la direction de Claude Mossé, Paris, Larousse, 1^{ère} édition 1993, édition consultée 2004

Les débats du CNDP, *L'ennui à l'école*, Paris, SCEREN/CNDP, Albin Michel, 2003

La Sainte Bible. Traduite en français sous la direction de l'École Biblique de Jérusalem. Présentée par Daniel Pézeril, Jacques Maury et Rabbin Josy Eisenberg, Editions Lidis, 1973-1980

Isaac Jules et al. Cours d'Histoire Malet-Isaac, *De 1848 à 1914*, Paris, Hachette, 1961

Debray Régis, *Le plan vermeil. Modeste proposition*, Gallimard, 2004

Arcand Bernard, *La construction culturelle de la vieillesse*, Anthropologie et société, 1982, vol.6, n°3, 7-23

Revues, magazines, catalogues d'expositions, références particulières... :

Histoire de l'Antiquité à nos jours Hors-série n° 53, *Alexandre Le Grand - De l'épopée à la légende*, septembre 2018

Histoire Antique & Médiévale n° 84, *Enseignements et éducation en Égypte ancienne*, mars/avril 2016

Archives départementales de la Creuse, catalogue de l'exposition « *Au tableau !* », *l'école primaire du XVII^e au XX^e siècle dans la Creuse*, sous la direction de : Pascale Bugeat, puis Jeanne Mallet, directrice des Archives départementales de la Creuse (exposition du 4 décembre 2018 au 21 juin 2019 aux Archives départementales)

https://archives.creuse.fr/_depot_ad23creuse/cms/articles/2642/exposition-macons-de-la-creuse_doc.pdf [préambule de l'exposition *Les maçons de la Creuse au XIX^e siècle. Un exode vers Paris*, rédigé par Jean-Jacques Lozach, Sénateur de la Creuse, Président du Conseil Général en 2013, consulté le 13/12/2019]

DVV International. Éducation des adultes et développement. N° 72, 2009 <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-722009/documents/lrsquoeducation-des-adultes-dans-les-societes-apprenantes-ndash-perspectives-pour-lrsquoasie-et-lrsquo europe-dans-un-monde-globalise/> [consulté le 10/04/2019]

Carré Philippe, De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 2015 (10.4000/rfp.4688) (hal-01410797)

Hess Rémi, cours de M2, Sciences de l'Éducation : *Théories de moments et construction de la personne. Quels possibles ?* (1^{er} semestre universitaire 2013-2014, Paris 8, Vincennes Saint-Denis)

Lafont Marie-Christine, *Les personnes retraitées, de 60 ans et plus, et l'acquisition de l'anglais. Une Éducation Tout au Long de la Vie*. Master 2 EFIS, Mention Éducation Formation et Intervention Sociale, Sciences de l'Éducation. Spécialité « Éducation Tout au Long de la Vie », Année Universitaire 2013-2014, Université Paris 8 Vincennes Saint Denis

Morère Pierre. L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques. In : *XVII-XVIII. Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*. N°61, 2005. p. 71-92.

Mariné Claudette, Escribe Christian. « John B. Watson (1878-1958). Une science du comportement », in Nicolas Journet éd., *Les grands penseurs des Sciences Humaines*. Editions Sciences Humaines, 2016, p. 51-54.

Brogère Gilles, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, 2007/3, n° 160, E.N.S. Éditions

Brogère Gilles, Bézille Hélène, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 2007/1, n° 158

Cristol Denis, Muller Anne, « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », *Savoirs*, 2013/2 (n° 32)

Schugurensky Daniel, « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel ». *Revue Française de Pédagogie*, 2007/3, n°160

Commission Européenne, *Proposition de recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*, Bruxelles, 2012

Faure E. Rapport de l'UNESCO, « *Apprendre à être* », 18 mai 1972

Meirieu Philippe, Préface, Le courage d'éduquer, in *L'Éducation. Les plus grands textes de Platon à Rousseau et Freinet*, L'anthologie du savoir, Jean Daniel dir., Saint-Amand-Montrond, CPI Bussière, 2011

La motivation, Ouvrage collectif, Éditions Sciences Humaines, 2017

Revue « Qu'est-ce qu'apprendre ? », Administration & Éducation 2016/4 (N° 152), Éditeur : Association Française des Acteurs de l'Éducation

Revue Enfance & Psy, *Le mal d'apprendre*, 2005/3 (N° 28), Éditeur ERES

Revue Enfances & Psy, *Comment les enfants apprennent-ils ?* 2003/4 (n°24), Éditeur ERES

Sciences Humaines, numéro spécial, *Comment apprend-on ?* Septembre-Octobre 2017, n°296

Futuribles, *Cerveau et apprentissage*, Futuribles éditeur, 2019/1 (n° 428)

Catherine Vidal, « La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie » in *Les chemins de l'apprentissage*, revue Spirale, ERES, 2012/3, (n°63)

Revue Cerveau et Psychologie, « *Apprendre de ses erreurs. Quand l'échec forge le cerveau* », n° 87, Avril 2017

Idées économiques et sociales, *Les politiques économiques en Europe* 2008/4, n° 154, Réseau Canopé Éditeur

Catach Nina, *La langue française à travers les âges* http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-vernon/fichiers/evolution_langue_francaise.pdf [consulté le 23/02/2021]

Revue *Retraite et société*, vol. n° 34, no. 3, 2001

Cobast Éric, *Concours commun d'entrée en IEP*, Ellipses Marketing, 2010

Journal, *Le populaire du centre*, « Démographie en Limousin », 14/08/2015

Revue Sciences et avenir, mars 2020, n° 877, dossier « *Retarder le vieillissement* »

Chauvin Danielle dir., *L'imaginaire des âges de la vie*, Université Stendhal, Grenoble, Ellug 1996
Revue *Gérontologie et société* 2005/4, Volume 114

Sitographie :

https://www.larousse.fr/encyclopedie/images/Tableau_synoptique_de_la_pr%C3%A9histoire/101404 [consulté le 10/02/2019]

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/pr%C3%A9histoire/82344> [consulté le 10/02/2019]

<https://www.youtube.com/watch?v=ry9jmUzfQtU> [consulté le 20/02/2019]

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Hom%C3%A8re/124178#10906690> [consulté le 25/02/2019]

<http://www.formations.philippeclazard.com/Histoire-Education-3volets.pdf> [consulté le 20/03/2019]

<https://education.francetv.fr/matiere/education-civique/cinquieme/article/une-petite-histoire-de-l-education> [consulté le 04/04/2019]

<https://noobelearning.com/2018/09/14/histoire-de-leducation-la-rome-antique/> [consulté le 04/04/2019]

<https://journals.openedition.org/terrain/1534> [consulté le 04/04/2019]

<http://journals.openedition.org/terrain/1534> ; DOI : 10.4000/terrain.1534 [consulté le 05/04/2019]

https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0_histoire_jusqu'en_1958/185545 [consulté le 05/04/2019, le 21/10/2019, le 04/11/2019, le 03/12/2019]

<https://reyser.hypotheses.org/107> [consulté le 06/04/2019]

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9804747t/f2.image.r=les%20grandes%20invasions> , [consulté le 10/05/2019]

http://www.ac-grenoble.fr/ecole/peyrins/nsite/IMG/pdf_Les_invasions_barbares.pdf [consulté le 11/05/2019]

<https://francearchives.fr/fr/commemo/recueil-2013/39633> [consulté le 11/05/2019]

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2265> [consulté le 22/05/2019]

<https://www.templedeparis.fr/actualite%C3%A9s-1/expositions/l-%C3%A9cole-au-moyen-%C3%A2ge/> [consulté le 22/05/2019 et le 19/06/2019]

http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/34008/ANM_2007_73.pdf?sequence=1, [consulté le 07/10/2019]

<https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-21158.php> [consulté le 14/10/2019]

file:///C:/Users/Christine/AppData/Local/Temp/Temp1_essais1.zip/essais1.htm#es1ch25 [consulté le 14/10/2019]

https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/rousseau_emile_ou_education_livres1et2-a5.pdf [consulté le 14/10/2019]

Martineau Stéphane et Alexandre A. J. Buysse. « Rousseau et l'éducation : apports et tensions. » *Phronesis*, volume 5, numéro 2, 2016, p. 14–22. <https://doi.org/10.7202/1038136ar> [consulté le 15/10/2019]

https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/si%c3%a8cle_des_Lumi%c3%a8res/130660 [consulté le 16/10/2019]

Denise BRAHIMI, « CONDORCET SOPHIE DE GROUCHY marquise de (1764-1822) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 21 octobre 2019. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/sophie-de-condorcet/>

https://www.herodote.net/1789_1799-synthese-66.php [consulté le 21/10/2019]

Xavier Bisaro, "La thématique scolaire chez Adriaen et Isaac van Ostade", *Cantus Scholarum*, <<https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr/ressources/iconographie/van-ostade/>> [publié le 18 avril 2016], consulté le 1 novembre 2019.

www.persee.fr/doc/bec_0373-6237_1987_num_145_2_450476 [consulté le 04/11/2019]

www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1999_num_82_1_3066 [consulté le 06/11/2019]

https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire_maternelle_Georges_GAUZENTE.pdf [consulté le 06/11/2019]

https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/06/09/ecole-hors-contrat-ou-a-la-maison-de-quoi-parle-t-on_4945162_4355770.html [consulté le 07/11/2019]

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3207> [consulté le 08/11/2019]

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3316> [consulté le 08/11/2019]

<http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/ped-ecole-mutuelle.html> [consulté le 08/11/2019]

<https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/tout-au-long-de-la-vie> [consulté le 12/11/2019]

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F541> [consulté le 12/11/2019]

<https://www.defi-metiers.fr/dossiers/se-former-tout-au-long-de-la-vie> [consulté le 12/11/2019]

https://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Fran%C3%A7ois_Guizot/122756 [consulté le 25/11/2019]

https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/mutuel_simultane_jouan.pdf, [consulté le 29/11/2019]

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3125> [consulté le 7/12/2019]

<https://www.cnrtl.fr/definition/postscolaire> [consulté le 09/12/2019]

<https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A13524> [consulté le 11/12/2019]

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5506449p/f153.item> [consulté le 13/12/2019]

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5506449p/f99.item> [consulté le 13/12/2019]

https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/France%C2%A0vie_politique_depuis_1958/186032 [consulté le 29/12/2019]

https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_LEON_2018_01_0001 [consulté le 31/12/2019]

<https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2007-1-page-19.htm> [consulté le 08/01/2020]

<https://dicocitations.lemonde.fr/citation/instruction/1/40.php> [consulté le 18/01/2020]

https://dicocitations.lemonde.fr/reference_citation/105140/Aux_membres_du_Congres_international_pour_l_avancement_des_sciences_sociales_22_septembre_1862_.php [consulté le 18/01/2020]

<https://dicocitations.lemonde.fr/citation/instruction/1/20.php> [consulté le 18/01/2020]

<https://www.franceculture.fr/emissions/les-idees-claires-de-daniele-sallenave/education-et-instruction> [consulté le 18/01/2020]

https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2011_scolarisation_des_enfants_handicapes.pdf [consulté le 20/01/2020]

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1898> [consulté le 20/01/2020]

<https://pro.choisirmonmetier-paysdelaloire.fr/ContentMedia/OPDL/ARTICLES/2016/Historique-de-la-formation-professionnelle-continue> [consulté le 22/01/2020]

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&dateTexte=> [consulté le 22/01/2020]

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/e-learning/10910399> [consulté le 23/01/2020]

<https://www.translatetheweb.com/?from=en&to=fr&ref=SERP&refd=www.bing.com&dl=fr&rr=UC&a=https%3a%2f%2fwww.collinsdictionary.com%2fdictionary%2fenglish%2flifelong-learning> [consulté le 23/01/2020]

https://www.lexpress.fr/emploi/formation/mooc_1550590.html [consulté le 23/01/2020]

<https://meilleur-mooc.fr/definition/> [consulté le 23/01/2020]

<http://ufuta.fr/presentation/historique> [consulté le 23/01/2020]

<https://www.education.gouv.fr/pid37635/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves.html> [consulté le 24/01/2020]

<https://www.bfmtv.com/mediaplayer/video/classement-pisa-la-france-se-classe-dans-la-moyenne-mais-reste-l-un-des-pays-avec-le-plus-d-inegalites-1206068.html> [consulté le 24/01/2020]

https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/73/2/depp-2019-filles-et-garcons_1089732.pdf [consulté le 24/01/2020]

<https://books.google.fr/books?id=kiaaOCEwqzQC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q=la%20substantifique%20mo%C3%ABlle&f=false> [consulté le 25/01/2020]

<https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-la-depp> [consulté le 27/01/2020]

https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2014-06/aix-marseille_outils_methodo-_qqoqcp.pdf [consulté le 14/02/2020]

<https://www.qualiblog.fr/outils-et-methodes/methode-qqoqccp-outil-analyse-simple-et-performant/> [consulté le 14/02/2020]

<http://www.ouati.com/gestion-methode-qqoqcp.php> [consulté le 14/02/2020]

https://www.persee.fr/doc/efr_0000-0000_1988_act_104_1_3267 p. 80 [consulté le 18/02/2020]

<http://www.utacultureetloisirs.com/> [consulté le 12/03/2020]

<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/auditeur-libre/> [consulté le 12/03/2020]

<https://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/universite/article-devenir-auditeur-libre-a-l-universite-1425.htm> [consulté le 12/03/2020]

<https://www.uvtd.fr/nos-coups-de-coeur/article/67:uvtd-sur-franceinfo.html> [consulté le 12/03/2020]

<https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/apprendre-et-faire-apprendre--9782130583912.htm> [consulté le 04/05/2020]

https://www.larousse.fr/encyclopedie/oeuvre/Essai_sur_l_entendement_humain/118139 [consulté le 07/05/2020]

<http://www.formations.philippeclauzard.com/UE15-2016-cours6.pdf> [consulté le 07/05/2020]

https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/theories_de_l_apprentissage_2.pdf [consulté le 07/05/2020]

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_464684/trois-grandes-positions-en-education-et-leurs-liens-avec-la-transmission-des-savoirs-en-matiere-d-education-artistique [consulté le 07/05/2020]

<https://coggle.it/diagram/WLkbsr9qTgAB0Ocl/t/historique-des-th%C3%A9ories-d%27apprentissage> [consulté le 16/05/2020]

https://www.universalis.fr/encyclopedie/edward-lee-thorndike/#i_8209 [consulté le 25/05/2020]

https://journals.openedition.org/rfp/583#xd_co_f=YjEwOTQ2OWUtOTBkMC00NGQzLTg4YTAZTY1MzA2Y2FiMTcz~ [consulté le 26/05/2020]

<https://www.futura-sciences.com/sante/dossiers/medecine-voyage-cerveau-525/page/3/> [consulté le 15/06/2020]

<https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-11928.php> [consulté le 16/06/2020]

<https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-47312.php> [consulté le 16/06/2020]

<https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/formation-dis-moi-qui-tu-es-education-formelle-non-formelle-informelle> [consulté le 01/07/2020]

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm> [consulté le 03/07/2020]

<http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/articles.php?lng=fr&pg=7116#top> [consulté le 24/07/2020] *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Par Pierre-Jean Haution

<https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-47312.php#:~:text=L%27%20homme%20sage%20apprend%20de%20ses%20erreurs%2C%20-,contient%2015%20mots.%20Il%20s%27agit%20d%27une%20citation%20courte.> [consulté le 02/08/2020]

<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0485:FIN:FR:PDF#:~:text=L%20validation%20de%20l%27E2%80%99apprentissage%20non%20formel%20et%20informel,d%20E2%80%99apprentissage%20entreprises%20%20C3%A0%20tout%20moment%20de%20la%20Ovie> [consulté le 03/08/2020]

<https://uil.unesco.org/fr/apprendre-au-long-vie/reconnaissance-validation-accreditation/valider-lapprentissage-non-formel> [consulté le 03/08/2020]

https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_fr.pdf [consulté le 03/08/2020]

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_fre [consulté le 03/08/2020]

<http://pedagopsy.eu/giordan2.html> [consulté le 04/08/2020]

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr> [consulté le 04/08/2020]

https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1964_num_5_4_6400 [consulté le 05/08/2020]

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982> [consulté le 15/08/2020]

https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2001_num_76_1_2465_t1_0211_0000_8 [consulté le 15/08/2020]

https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf [consulté le 24/08/2020]

https://www.meirieu.com/ECHANGES/naudy_rapport_au_savoir.pdf [consulté le 27/08/2020]

<https://pce.ccas.fr/media/docs/ressources%20%C3%A9ducation%20populaire/Connaissance%20de%20l%27enfant/Fiches%20rep%C3%A8res/Les%20grands%20psychologues%20de%20l%27enfant-%20Albert-Bandura%20croire%20en%20soi%20pour%20r%C3%A9ussir.pdf> [consulté le 27/08/2020]

https://www.hepfr.ch/sites/default/files/profile_publications_other/gymnasium_helveticum_2.pdf [consulté le 31/08/2020]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/burrhus-frederic-skinner/> [consulté le 01/09/2020]

<https://www.cairn.info/la-motivation--9782361064273.htm> [consulté le 01/09/2020]

<http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Aumont.pdf> [consulté le 02/09/2020]

<https://books-openedition-org.ezproxy.unilim.fr/pumi/6202#bodyftn5> [consulté le 07/09/2020]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire/> [consulté le 08/09/2020]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire/5-les-structures-cerebrales/> [consulté le 09/09/2020]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/vieillesse-cognitive/> [consulté le 09/09/2020]

<https://univmed.org/ejournal/index.php/medicina/article/view/867> [consulté le 09/09/2020]

<https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/la-tete-au-carre-16-mars-2015> [consulté le 10/09/2020]

https://read.oecd-ilibrary.org/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr#page1 [consulté le 11/09/2020]

<https://www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition> [consulté le 14/09/2020]

8 reasons why you are never too old to learn :
<https://2020projectmanagement.com/resources/general-interest-and-miscellaneous/8-reasons-why-you-are-never-too-old-to-learn> [consulté le 16/09/2020]

<http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Tepe.pdf> [consulté le 21/09/2020]

<https://www.ef.fr/blog/language/17-citations-inspirantes-apprentissage-des-langues/> [consulté le 22/09/2020]

<http://www.formations.philippeclazard.com/cours-connaître-élève-processus-apprentissageTC1UE2-2014.pdf> [consulté le 02/10/2020]

<http://www.formations.philippeclazard.com/UE15-2016-cours6.pdf> [consulté le 02/10/2020]

https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/theories_de_l_apprentissage_2.pdf [consulté le 02/10/2020]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-de-la-psychologie/6-l-age-d-or-du-comportementalisme/> [consulté le 03/10/2020]

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.foudon_n&part=145079 [consulté le 07/10/2020]

<http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Chomsky.pdf> [consulté le 07/10/2020]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/universaux-linguistique/2-noam-chomsky-et-la-grammaire-universelle/> [consulté le 07/10/2020]

http://eta1001.crifpe.ca/docs/notes_de_cours/Module_15.pdf [consulté le 09/10/2020]

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitiviste_a_pprentissage2009_10_05.pdf [consulté le 10/10/2020]

<http://fastef.ucad.sn/articles/ndiaye/ndiaye7.pdf> [consulté le 12/10/2020]

<http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%20complet.htm> [consulté le 15/10/2020] 10èmes Entretiens de la Villette (1999), « *Apprendre autrement aujourd'hui ?* »

<https://lesdefinitions.fr/cognitivisme> [consulté le 19/10/2020]

<https://fr.slideshare.net/philip61/histoire-thories-concepts-de-lapprentissage-par-philippe-clazard> [consulté le 19/10/2020]

http://www.formations.philippeclazard.com/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 20/10/2020]

<https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580.htm?WT.tsrc=cairnSearchAutocomplete> [consulté le 20/10/2020]

<http://www.formations.philippeclazard.com/cours-connaître-élève-processus-apprentissageTC1UE2-2014.pdf> [consulté le 22/10/2020]

<https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.unilim.fr/flexpaper/common/html.jsp> [consulté le 23/10/2020]

http://www.cite-sciences.fr/fileadmin/fileadmin_CSI/fichiers/vous-etes/enseignant/Documents-pedagogiques/_documents/Expositions-permanentes/Cerveau/Cerveau-dossierenseignant-memoires.pdf [consulté le 09/11/2020]

https://www.unige.ch/SIV2018/files/9315/1870/8383/Barth_2016_La_psychologie-culturelle-de-Jerome-Bruner-et-impact-sur-pedagogie.pdf [consulté le 10/11/2020]

<http://ll.univ-poitiers.fr/dime-serveur/theories-apprentissage/socioconstructivisme/#vignettes/theorie/bruner.html> [consulté le 10/11/2020]

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1878713/les-apports-de-stanislas-dehaene-les-4-piliers-de-lapprentissage [consulté le 19/12/2020]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/vigilance/> [consulté le 19/12/2020]

<http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2005a.pdf> [consulté le 22/12/2020]

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR007-04.pdf> [consulté le 12/01/2021]

<https://www.jeuneschercheurs.org/wp-content/uploads/2014/11/extrait-Les-Origines-du-savoir.pdf> [consulté le 12/01/2021]

<https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/concepttapp.html> [consulté le 12/01/2021]

https://www.hepfr.ch/sites/default/files/profile_publications_other/gymnasium_helveticum_2.pdf [consulté le 12/01/2021]

<https://www.unige.ch/fapse/ldes/apprendre/premium/module-1/chapitre-1-2/> [consulté le 13/01/2021]

<https://www.ledevoir.com/societe/education/342955/l-education-tout-au-long-de-la-vie-le-desir-d-apprendre-ne-disparait-pas-a-65-ans> [consulté le 19/01/2021]

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-tout-au-long-de-la-vie#nh1> [consulté le 19/01/2021]

<http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/Decouvertes-Gallimard/Decouvertes-Gallimard/Arts/Renoir> [consulté le 19/01/2021]

<https://journals.openedition.org/medievales/586> [consulté le 21/02/2021]

http://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/une_langue/co/module_L_occitan_une%20langue_7.html [consulté le 23/02/2021]

<http://lhommeenquestions.museedelhomme.fr/fr/combien-langues-sont-parlees-monde> [consulté le 23/02/2021]

<https://www.cairn.info/revue-herodote-2004-4-page-5.htm> [consulté le 23/02/2021]

http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-vernon/fichiers/evolution_langue_francaise.pdf [consulté le 23/02/2021]

https://www.univ-st-etienne.fr/_attachments/les-formations-en-langues-etrangees-2-2/site%2520UPT%2520petite%2520histoire%2520de%2520la%2520langue%2520anglaise%25200%2520Glain-1.pdf [consulté le 05/03/2021]

<https://doi.org/10.4000/books.purh.5543> [consulté le 05/03/2021]

<https://www.cairn.info/revue-herodote-2004-4-page-5.htm> [consulté le 08/03/2021]

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4632406> [consulté le 08/03/2021]

<https://www.cairn.info/revue-population-et-avenir-2008-5-page-15.htm> [consulté le 10/03/2021]

<https://books.openedition.org/pupvd/3064> [consulté le 10/03/2021]

<http://www.assemblee-nationale.fr> › décentralisation [consulté le 12/03/2021]

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5002710> [consulté le 12/03/2021]

<https://www.insee.fr> › statistiques › fichier › dep23 [consulté le 12/03/2021]

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/extime/186368> [consulté le 15/03/2021]

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hypoth%C3%A9tico-d%C3%A9ductif/41268> [consulté le 15/03/2021]

<https://www.franceculture.fr/emissions/le-cours-de-lhistoire/vieillir-mais-comment-une-histoire-sociale-de-la-vieillesse-14-la-vieillesse-entre-experience-vecue> [consulté le 15/03/2021]

<https://www.lifeplus.io/la-vieillesse-a-travers-les-ages/> [consulté le 15/03/2021]

https://www.editions-harmattan.fr/auteurs/article_pop.asp?no=18947&no_artiste=19778 [consulté le 17/03/2021]

<http://www.philonet.fr/auteurs/Platon.html> [consulté le 17/03/2021]

<https://www.les-philosophes.fr/la-republique-de-platon.html> [consulté le 17/03/2021]

<https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/Lettre-%C3%A0-M%C3%A9n%C3%A9c%C3%A9e.pdf> [consulté le 17/03/2021]

<http://www.cosmovisions.com/textTravaux.htm> [consulté le 17/03/2021]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/aristophane/> [consulté le 17/03/2021]

<https://journals.openedition.org/etudesanciennes/1030> [consulté le 17/03/2021]

<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/rheto2.htm#XIII> [consulté le 19/03/2021]

https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1983_num_37_1_1550 [consulté le 30/03/2021]

<https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=978-2-889302-17-8> [consulté le 30/03/2021]

<https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl13-804.html> [consulté le 07/04/2021]

<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/graphiques-cartes/graphiques-interpretes/esperance-vie-france/> [consulté le 12/04/2021]

<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/la-duree-de-vie-en-france/> [consulté le 12/04/2021]

<https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=978-2-889302-17-8> [consulté le 13/04/2021]

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277619?sommaire=4318291> [consulté le 13/04/2021]

https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2009/2009_08_%20monique_boutrand.pdf [consulté le 15/04/2021]

<https://fondation.unilim.fr/chaire-esante-bienveillir-autonomie/enjeux-mission-et-objectifs/enjeux/> [consulté le 17/04/2021]

https://www.editions-ellipses.fr/PDF/9782729855925_extrait.pdf [consulté le 21/04/2021]

<https://www.cairn.info/revue-jusqu-a-la-mort-accompagner-la-vie-2014-4-page-13.htm> [consulté le 23/04/2021]

<https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe1-2001-3-page-29.htm> [consulté le 23/04/2021]

<https://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe1-2001-3.ht> [consulté le 23/04/2021]

<https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/structure-population/centenaires/> [consulté le 23/04/2021]

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2496218> [consulté le 23/04/2021]

<https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe-2005-3.htm> [consulté le 26/04/2021]

<https://journals.openedition.org/etudesanciennes/1094#article-1094> [consulté le 26/04/2021]

http://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=327 [consulté le 07/05/2021]

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00545764v2/document> [Thèse de Gérard Delacour « *Apprendre comme inventer* » consultée le 13/12/2021]

<http://www.cartesfrance.fr/carte-france-departement/carte-departement-Creuse.html> [consulté le 26/12/2021]

<https://www.canalmonde.fr/r-annuaire-tourisme/france/23/carte-guide-creuse.php> [consulté le 26/12/2021]

<https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/la+substantifique+moelle> [consulté le 11/02/2022]

<https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/la+substantifique+moelle>

https://www.herodote.net/8_avril_1904-evenement-19040408.php [consulté le 21/02/2022]

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=phrasal+verbs> [consulté le 02/03/2022]

<https://www.ispeakspokespoken.com/> [consulté le 17/03/2022]

<https://www.connexionfrance.com/> [consulté le 18/03/2022]

<https://www.theguardian.com/international> [consulté le 18/03/2022]

<https://www.opendoor23.com/opendoor-bourgneuf.php> [consulté le 02/04/2022]

<https://www.leguidepratique.com/guide/la-creuse/musique/apprentissage-de-la-musique/part-si-part-la> [consulté le 11/05/2022]

<https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-caen-normandie/psychologie/apprentissage-masse-et-distribuer/2349074> [consulté le 26/09/2022]

https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf [consulté le 26/09/2022]

https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_VIANI_2020_01_0155 [consulté le 26/09/2022]

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2020-3-page-17.htm> [consulté le 28/09/2022]

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/autotelique> [consulté le 28/09/2022]

<https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2017-4-page-42.htm> [consulté le 30/09/2022]

<http://www.clg-vivonne-rambouillet.ac-versailles.fr/spip.php?article2193> [consulté le 29/9/2022]

<https://doi.org/10.3917/dunod.motte.2018.01> [consulté le 30/09/2022]

www.DeepL.com/Translator [consulté le 10/11/2022]

Annexes :

- Annexe 1 : La fréquentation scolaire en France, au cours des XIX^e et XX^e siècles, selon les recensements rapportés par Christian Verrier
- Annexe 2 : Les entretiens réalisés ont été transcrits dans un dossier indépendant intitulé « Les personnes retraitées »

Annexe 1 : La fréquentation scolaire en France, au cours des XIX^e et XX^e siècles, selon les recensements rapportés par Christian Verrier⁶ :

En ce qui concerne les salles d'asile et les écoles maternelles :

- En 1833, on compte 800 salles d'asile accueillant 23 000 enfants
- En 1835, il y a 19 salles d'asile à Paris
- En 1848, les salles d'asile deviennent des écoles maternelles
- En 1881, on recense 4870 écoles
- De 1958 à 1975, la scolarisation des enfants de 3 ans passe de 32% à 80%

En ce qui concerne l'enseignement primaire :

- En 1817, on compte environ 20 734 écoles primaires, publiques et privées, pour 866 000 élèves
- En 1829, on compte 30 996 écoles primaires publiques et privées accueillant 1 358 000 élèves. 13 987 communes n'ont pas d'école
- En 1837, il existe 52 779 écoles primaires toutes catégories confondues, publiques et privées, laïques et congréganistes, regroupant 2 690 000 élèves (garçons et filles) dont 31% sont scolarisés gratuitement. 5 667 communes n'ont pas d'école
- En 1850, 47% des enfants de 5 à 15 ans bénéficient de l'instruction (50,7% de garçons et 44% de filles), mais avec une grande irrégularité suivant les saisons
- En 1861, d'après les chiffres officiels, il n'y a plus en France que 1 018 communes dépourvues de moyens d'école (sur 37 510), et sur les 36 492 communes pourvues, 34 597 le sont d'au moins une école publique
- En 1863, il existe 68 761 écoles toutes catégories confondues et 4 336 000 élèves ; 818 communes n'ont pas d'école. Pas plus de 200 000 enfants entre huit et treize ans sont exclus de toute scolarité, et 38% bénéficient de la gratuité. Durant la période allant de 1847 à 1863 (selon un rapport rédigé par Victor Duruy), le nombre des élèves augmente d'environ 50 000 par an. La part des filles s'est accrue.
- En 1865, il est à noter que la scolarisation des filles s'est accrue rapidement : elles représentent près de 50% des 4,4 millions d'écoliers recensés
- En 1866, on compte 70 671 écoles primaires tant publiques que privées, pour 4 515 000 élèves, dont 41% bénéficiant de la gratuité
- En 1867, 70,4% (73,1% des garçons et 67,7% des filles) des enfants de 5 à 15 ans bénéficient de l'instruction, mais environ 34% d'entre eux passent à l'école moins de six mois dans l'année
- En 1872, on compte 70 179 écoles primaires publiques et privées accueillant 4 722 000 élèves, dont 54% bénéficient de la gratuité

⁶ Christian Verrier, *op.cit.*

- En 1876, on compte 71 547 écoles primaires publiques et privées accueillant 4 716 000 élèves dont 57% sont scolarisés gratuitement. *En 1876, les filles sont autant scolarisées que les garçons*⁷.
- En 1881, on compte 75 635 écoles primaires publiques et privées accueillant 5 341 000 élèves. 159 communes n'ont pas d'écoles. 13% des enfants de 6 à 13 ans ne sont pas encore scolarisés car détournés de l'école par les travaux des champs ou par le travail en usine
- En 1886, on compte 80 209 écoles primaires publiques et privées accueillant 5 526 000 élèves
- En 1889, selon Jules Ferry, 80 communes n'ont pas encore d'école
- De 1880 à 1900 l'école élémentaire gagne près de 700 000 élèves, atteignant la quasi-totalité des enfants scolarisés
- En 1900, presque tous les enfants sont scolarisés dans les écoles maternelles et primaires, publiques et privées
- En 1936, on compte 5 200 000 enfants dans le primaire (dont 18% dans le privé)
- En 1952, l'école primaire scolarise environ 4 500 000 élèves, enseignement privé inclus
- En 1995, on compte 6 543 000 élèves dans le premier degré dont 2 600 000 en maternelle (900 000 élèves dans 37 072 classes privées du premier degré)

En ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur :

- En 1812, les lycées et collèges – publics ou privés – comptent plus de 50 000 élèves
- En 1820, on compte 50 573 élèves dans l'enseignement secondaire, tous établissements confondus
- En 1830, l'enseignement supérieur (facultés et autres institutions) regroupe 5000 étudiants
- En 1831, on compte 60 432 élèves dans l'enseignement secondaire, tous établissements confondus
- En 1865, il y a 140 253 élèves dans l'enseignement secondaire, tous établissements confondus
- En 1870, l'enseignement supérieur (facultés et autres institutions) regroupe 9 600 étudiants
- En 1875, on compte 9 963 étudiants
- De 1800 à 1880, l'enseignement secondaire ne s'adresse qu'à moins de 5% d'une classe d'âge masculine
- En 1883, on compte 23 établissements secondaires publics pour l'enseignement féminin

⁷ Phillipe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 135

- En 1887, on compte 158 238 élèves dans l'enseignement secondaire, tous établissements confondus
- En 1900, l'enseignement supérieur (facultés et autres institutions) regroupe 29 400 étudiants
- En 1901, on compte 71 établissements secondaires publics pour l'enseignement féminin
- En 1908, on compte 39 890 étudiants
- En 1913, on compte 138 établissements secondaires publics pour l'enseignement féminin
- En 1913, l'enseignement supérieur regroupe 42 000 étudiants
- En 1920, on compte 161 972 élèves dans l'enseignement secondaire public et 95 318 dans le privé
- En 1925, on compte 174 840 élèves dans l'enseignement secondaire public et 111 573 dans le privé
- En 1930, on compte 187 640 élèves dans l'enseignement secondaire public et 147 451 dans le privé
- En 1934, l'enseignement supérieur regroupe 83 000 étudiants
- En 1935, on compte 260 422 élèves dans l'enseignement secondaire public et 224 451 dans le privé
- En 1936, on compte 1 000 000 élèves dans les établissements secondaires publics et privés (collèges, lycées, cours complémentaires primaires, enseignement technique et écoles normales confondus). A la veille de la Seconde Guerre mondiale, seulement 6,5 % des élèves d'une même classe d'âge entrent en 6^e des lycées et collèges
- En 1939, on compte 263 851 élèves dans l'enseignement secondaire public et 172 673 dans le privé
- En 1939, on compte 76 405 étudiants
- En 1943, on compte 330 746 élèves dans l'enseignement secondaire public et 270 026 dans le privé
- En 1945, on compte 397 921 élèves dans l'enseignement secondaire public et 322 693 dans le privé
- En 1950, on compte 129 000 étudiants
- En 1964, on compte 308 000 étudiants
- En 1980, on compte 861 000 étudiants
- En 1995, on compte 5 590 000 élèves dans le second degré
- *En 1896, l'Université compte 29 000 étudiants. Ils sont 78 000 en 1930 ; 137 000 en 1950 ; 660 000 en 1970 ; 1,1 million en 1990 ; 1,6 million en 2016⁸.*
-

En ce qui concerne l'enseignement pour adultes :

⁸ Phillipe Simon, Clotilde Simon, *op.cit.*, p. 135

- En 1828, Paris comptera six écoles pour ouvriers adultes avec un effectif global de 238 élèves
- En 1833, on compte à Paris 18 écoles pour ouvriers adultes, pour un effectif global de 900 élèves
- En 1869, on compte pour toute la France 33 638 cours pour adultes, dont environ 5 000 pour les femmes

Les personnes retraitées, de 60 ans et plus, et l'apprentissage de l'anglais en milieu rural creusois. Une éducation tout au long de la vie.

Apprendre a longtemps été l'apanage de l'école. Mais, les institutions ne sont pas les seuls lieux pour apprendre. On apprend tout au long de la vie et à tout âge. Nous ferons l'hypothèse que les besoins d'apprendre existent chez les seniors. Pour présenter notre recherche, nous établirons un historique de « *l'apprendre* » à travers les siècles jusqu'à nos jours. Puis, nous cheminerons dans le dédale des théories et des processus pour apprendre. Cette thèse s'intéressera, plus spécialement, à l'apprentissage de l'anglais et retracera le parcours langagier des personnes retraitées vivant dans un département rural : la Creuse. Elle mettra en évidence le désir d'apprendre du retraité et les moyens mis en œuvre pour y parvenir : participations à des ateliers de conversations, rencontres avec des natifs de la langue, travail personnel assidu... ce qui nous permettra de changer notre regard pour sortir de la définition négative de la vieillesse et construire une image positive, à l'acmé de la vie.

Mots-clés : apprendre, retraités, vieillesse

Retired people aged 60 and over and learning english in rural Creuse. Lifelong learning.

Learning has long been the preserve of schools. But institutions are not the only places to learn. People learn throughout their lives and at all ages. We will hypothesise that the need to learn exists among older people. To present our research, we will establish a history of "*learning*" through the centuries until today. Then we will go through the maze of theories and processes for learning. This thesis will focus on the learning of English and will trace the language path of retired people living in a rural department: the Creuse. It will highlight the retiree's desire to learn and the means used to achieve this: participation in conversation workshops, meetings with native speakers, assiduous personal work, etc. This will enable us to change our view of old age and build a positive image at the peak of life.

Keywords : to learn, retired, old age

