

Sappho, fresque murale à Pompéï, musée archéologique de Naples

« Est-ce qu'ils apprennent ? »

interlignes

Sommaire

Présentation <i>Françoise Bollengier, Françoise Girod</i>	Page 1
Hommage	Page 3
Apprendre, représentations d'élèves et d'enseignants : l'enquête <i>Georges Bénet, Catherine Donnadiou, Françoise Tabtab Gerbino, Alain Clech</i>	Page 4
Que signifiait apprendre au lycée professionnel il y a presque 20 ans ? <i>Françoise Bollengier</i>	Page 18
Désirs d'apprendre <i>Bruno Girard</i>	Page 24
L'enfant et la peur d'apprendre <i>Sylvie Lacan</i>	Page 30
Construire les compétences : une quête de sens ? <i>Sylvain Huet, Karine Raveau</i>	Page 33
Apprendre ensemble, apprendre pour vivre ensemble <i>Frédéric Vajas</i>	Page 39
Qu'est-ce qu'apprendre ? : Les exemples de l'histoire et de la géographie <i>Alexandre Baron</i>	Page 49
L'entretien d'explicitation : Une technique pour faire émerger les ressources des élèves <i>Marion Fekete</i>	Page 60
Un geste professionnel pour mieux faire apprendre : Le tissage à l'école maternelle <i>Stéphanie Jassey</i>	Page 62
Apprendre par l'art, apprendre autrement <i>Christine Eschenbrenner</i>	Page 72
La classe inversée peut-elle favoriser les apprentissages ? <i>Laurence Mengelle</i>	Page 80
L'apprentissage par la prise de notes <i>Stéphanie Vienco</i>	Page 88

Présentation

En décembre 2000, le numéro 27 d'*interlignes* « *Enseignement et apprentissage au lycée professionnel* » invitait déjà à réfléchir aux procédures pédagogiques les plus efficaces pour mettre les élèves au travail. Mais les termes choisis alors et le couple enseignement/socialisation révèlent bien comment les PLP lettres-histoire de l'époque se représentaient leur mission : enseigner, socialiser, les deux s'imbriquant étroitement bien entendu.

Quinze ans plus tard, peut-être parce que la rénovation de la voie professionnelle de 2009 semble avoir aligné le baccalauréat professionnel sur les exigences du baccalauréat général – préparation en trois ans, nouveaux programmes aux contenus fermement formalisés – la problématique de l'apprendre (« *Est-ce qu'ils apprennent ?* », « *Pourvu qu'ils apprennent !* ») est devenue une ardente priorité pour les PLP et la recherche des procédures pédagogiques les plus efficaces une impérieuse obligation.

En théorie, la mise au travail des élèves, le recours à une procédure pédagogique, sont liés à la représentation que les enseignants ont de l'apprendre. Les démarches ou les procédures mises en place s'efforcent alors, en obéissant à certaines conditions, de faire apprendre.

Dans ce numéro d'*interlignes*, le point sera fait sur le rapport entre procédures, méthodes, pratiques pédagogiques et l'apprendre, selon trois directions.

À la recherche des représentations des élèves et des enseignants de l'acte d'apprendre, Alain Clech, Catherine Donnadiou, Georges Bénét et Françoise Tabtab-Gerbino, ont mené une enquête auprès des élèves et des professeurs des lycées professionnels d'Évry et de Brétigny sur Orge. Ils rendent compte des réponses et les analysent dans le premier article, « *Apprendre, représentations d'élèves et d'enseignants : l'enquête* ».

En s'interrogeant sur les processus de l'acte d'apprendre, cinq articles s'efforcent d'en mieux connaître les cadres d'explicitation : Françoise Bollengier, à la relecture de l'ouvrage de Bernard Charlot sur le rapport au savoir en lycée professionnel, se demande « *Que signifiait apprendre au lycée professionnel il y a presque 20 ans ?* ».

« Désir » mais aussi « peur d'apprendre » : en s'appuyant sur les paroles d'élèves recueillies lors de l'exposition de 2001 à la Cité des sciences de la Villette, Bruno Girard pose la problématique du sens des apprentissages et nous invite à envisager ce que peuvent être les « *Désirs d'apprendre* ».

De son côté Sylvie Lacan tourne son regard, en s'appuyant sur les écrits de Serge Boimare, sur « *l'enfant et la peur d'apprendre* ».

Sylvain Huet et Karine Raveau s'interrogent sur les rapports entre compétence et apprentissage : « *Construire les compétences : une quête de sens* ».

Enfin Alexandre Baron dans « *Qu'est-ce qu'apprendre : les exemples de l'histoire et de la géographie* », aborde les théories actuelles qui peuvent expliquer l'acte d'apprendre.

Du côté des pratiques pédagogiques, nous proposons cinq expériences qui illustrent la conception de l'apprendre qu'elles sous-tendent. Faire parler les élèves pour mieux comprendre comment ils apprennent, c'est ce que nous propose Marion Fekete dans « *L'entretien d'explicitation : une technique pour faire émerger les ressources des élèves* ».

Et au début des apprentissages ? Nous donnons la parole à Stéphanie Jassej, professeure en petite section de maternelle, qui analyse « *Un geste professionnel pour mieux apprendre à l'école maternelle : le tissage* ».

Si la technique du travail de groupe est plus ancienne, Frédéric Vajas dans « *Apprendre ensemble, apprendre à vivre ensemble* » montre qu'elle est toujours pertinente.

Christine Eschenbrenner dans « *Apprendre par l'art, apprendre autrement* » nous invite à comprendre comment l'art lui aussi se met au service des apprentissages.

Et si on s'y prenait à l'envers ? Laurence Mengelle dans « *La classe inversée peut-elle favoriser les apprentissages ?* » nous explique comment elle a choisi cette modalité pédagogique pour faire rentrer les élèves dans l'acte d'apprendre.

Enfin pour Stéphanie Vieno, « *L'apprentissage par la prise de notes* » permet aussi d'apprendre à apprendre et de construire l'autonomie.

Le 20 mars 2015, à l'ESPE d'Antony-Jouhaux, Dominique Bucheton disait aux enseignants réunis pour le « *Rendez-vous d'interlignes 2015* », « *notre métier est un métier de l'ajustement* », ajustement des contenus, ajustement des modalités pédagogiques aux élèves et aux situations de classe.

Tous les articles de ce numéro 45 proposent des pistes pour favoriser ces ajustements. Ils montrent à l'évidence comment la pédagogie dans la voie professionnelle est toute entière tournée vers la réussite des élèves.

Françoise Bollengier
Professeure honoraire, formatrice de lettres
Académie de Versailles

Françoise Girod
IA-IPR honoraire chargée des lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

Hommage

L'attentat contre Charlie hebdo¹ et l'assassinat de ses collaborateurs, le 7 janvier 2015 déclenchait à la fois stupeur, indignation et remises en question de nos modèles. Le monde enseignant, tout particulièrement attaché à la liberté d'expression, et les professeurs qui enseignent les textes, l'histoire, la laïcité, ont été profondément affectés, y compris par les réactions de certains élèves.



Parmi les dessinateurs, Charb avait des rapports particuliers avec "les profs". Ses 17 années de collaboration avec les Cahiers pédagogiques où il nous illustre avec tendresse et compréhension, témoignent d'une complicité qui nous est chère. Aussi, dans ce numéro 45 d'*interlignes*, nous rendons hommage à Charb en publiant quelques dessins². Nul doute qu'il aurait été inspiré par le titre de ce numéro "Est-ce qu'ils apprennent ?"

3



¹Photo Emmanuel DUPUY

³ Notes 2 et 3 : Les dessins de CHARB pour les Cahiers pédagogiques
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dessins-de-Charb-pour-Les-Cahiers#&panel1-1>

Apprendre, représentations d'élèves et d'enseignants : l'enquête

- « Tu n'as pas appris !
- *Mais si, M'sieur, j'l'jure !*
- Mets-toi vite au travail !
- *Mais je travaille ! »*

Assurément, « apprendre » ne revêt pas le même sens pour tous les occupants d'une même salle de cours. C'est pour mieux évaluer les différences d'appréciation, les différences de représentation entre les élèves des lycées professionnels et leurs enseignants qu'une enquête a été lancée dans trois établissements essonniers. Nous vous livrons ici les résultats, en commençant par nos apprenants.

L'enquête auprès des élèves

« L'apprendre », vaste sujet dont les élèves se préoccupent peu... Pour la majorité d'entre eux, l'interrogation est avant tout binaire, se limitant à l'alternative suivante : dois-je apprendre ou pas ? Autrement dit, le jeu en vaut-il la chandelle ? La réponse est déterminée par un certain nombre de facteurs tels que : l'intérêt porté à la formation suivie et à la matière, l'enseignant que l'on apprécie ou pas, la pression de l'institution ou de la famille, celle parfois contraire exercée par le groupe auquel on croit appartenir dans la classe, la notation... Or, au-delà des notes, des moyennes et des classements, nous sommes bien conscients que les véritables enjeux sont ailleurs.

Afin de faire le point concernant « les apprentissages » dans nos classes de lycée professionnel, un questionnaire a été élaboré et proposé à 298 élèves de Baccalauréat professionnel et de CAP, dans trois établissements : Auguste Perret et Charles Baudelaire à Évry, Jean-Pierre Timbaud à Brétigny-sur-Orge, qui ont répondu à 17 questions traitant de leurs représentations et de leur ressenti vis-à-vis des apprentissages.

Bien que les réponses apportées ici n'aient qu'une valeur statistique limitée, compte tenu de l'effectif réduit de la population concernée par notre petite « enquête », ces réponses d'élèves sont néanmoins le fidèle reflet de leur représentation, de leur investissement et de leur place à l'école, et plus précisément au lycée professionnel. Peut-être permettra-elle aux enseignants de mieux connaître leurs élèves, leurs aspirations, leurs difficultés, et le cas échéant d'affiner leur propre pratique. Regroupées en 13 blocs thématiques, les réponses vous sont proposées ci-dessous.

1. Le travail personnel

Les professeurs de lycée professionnel déplorent souvent l'absence de travail personnel : leurs élèves « *n'apprennent pas* », « *ne travaillent pas à la maison* ». Or ici, les résultats contredisent ces propos fréquemment entendus. Plus de 15 % des élèves auxquels on a demandé d'estimer la fréquence du travail effectué chez eux

disent réviser souvent tandis que 70 % estiment apprendre leurs leçons, mais de façon irrégulière, non systématique. En revanche, 15 % avouent ne jamais réviser à la maison.

2. Comment retenir ?

57 % des élèves questionnés disent se contenter de relire leurs leçons pour mémoriser des connaissances. Plus du quart (26 %) s'efforce d'apprendre « par cœur », tandis que 21 % préfèrent recopier pour apprendre. Certains évoquent la lecture à voix haute ou rédigent un résumé du cours. Quelques-uns, enfin, estiment qu'écouter en classe est suffisant pour mémoriser le savoir.

3. Apprendre seul ou à plusieurs ?

L'apprentissage des leçons demeure une activité solitaire pour 82 % des élèves, alors que 17 % préfèrent apprendre en compagnie d'un ami, d'un frère ou d'une sœur. Seulement 5 % apprécient effectuer leurs devoirs « *en famille* ».

4. Les lieux pour apprendre.

Le lieu de prédilection est bien entendu le domicile qui recueille la majorité des suffrages, soit 59 %. Et c'est évidemment dans l'intimité de la chambre, « *au calme* », qu'ils jugent le mieux travailler, bien que quelques-uns disent préférer faire leurs devoirs « *dans le bus* » ou encore « *à la médiathèque, avec un camarade* ». Pourtant, 42 % des élèves considèrent que la classe reste le lieu privilégié des apprentissages, en présence de l'enseignant, parce que « *le prof explique mieux* », à la condition, cependant, que l'ambiance soit favorable : c'est en classe qu'ils estiment le mieux apprendre, « *sauf quand il y a du bruit* ». Certains manifestent par ailleurs leur intérêt pour les savoirs et savoir-faire découverts ou approfondis lors des périodes de formation en milieu professionnel : pour eux, l'entreprise est le lieu où les apprentissages prennent tout leur sens. Le clivage entre savoirs scolaires - perçus comme abstraits ou « ennuyeux » - et compétences professionnelles est ici clairement exprimé.

5. Le comportement en classe : l'écoute.

44 % des élèves disent être attentifs pendant les phases d'écoute et jugent les explications du professeur « *importantes* » parce que cela les aide à « *mieux comprendre* » et par conséquent à « *mieux apprendre* ». Être attentif c'est, selon eux, effectuer « *la moitié du travail* ». Pourtant, plus de la moitié (51 % !) reconnaît décrocher rapidement. Ils expliquent ce déficit d'attention par les bavardages et d'une manière plus générale par le bruit qu'ils jugent dérangeant. Certains évoquent aussi « *le prof qui va trop vite* », lui-même peut-être insuffisamment à l'écoute de sa classe. Seuls 5,4 % avouent ne pas écouter le professeur, parce qu'ils ont « *la flemme* », par manque d'intérêt ou parce qu'ils ne comprennent pas.

6. Le comportement en classe : la mise en activité.

Lorsque l'enseignant propose une activité, 85 % des élèves s'efforcent d'effectuer le travail réclamé, 15 % seulement disant plutôt attendre la correction. Si les premiers s'activent surtout par devoir - parce qu'« *on doit toujours faire le travail demandé* »- ils ont conscience aussi de l'utilité des activités proposées. Ils effectuent le travail demandé car cela leur permet de « *mieux comprendre ses erreurs* », de « *voir si je peux le faire seul* » ou encore « *pour faire travailler ma tête* ». Les seconds préfèrent attendre le corrigé, par « *manque d'intérêt* » mais aussi parce qu'ils ont peur de

répondre incorrectement. C'est la « *peur de se tromper* » ou de mal faire qui s'exprime ici, plus qu'un refus obstiné de tout travail.

7. La participation en cours.

Les réponses obtenues à la question de la participation des élèves nous ont surpris et incitent à la réflexion. En effet, un tiers de l'effectif déclare participer régulièrement en classe et 52 % de temps en temps, ce qui représente plus de 85 % de l'effectif interrogé. Si le degré de participation est variable selon les matières, le tempérament de l'élève, il dépend aussi de la qualité de la relation qui s'est établie avec l'enseignant. Le désir de progresser à l'oral et de « *mieux comprendre le cours* » est la raison généralement avancée pour expliquer la volonté de participation. Le simple plaisir d'être « *le premier à répondre* » à une question rappelle l'importance de la dimension ludique des activités proposées. Lorsqu'un élève souligne : « *si je ne participe pas, je ne me sens pas en classe* », il marque l'importance d'une implication active qui permet à la fois de rester attentif et de s'intégrer au groupe tout en donnant du sens aux apprentissages. Quant aux 14 % déclarant ne participer que « *rarement* », leur attitude est souvent justifiée par des explications d'ordre psychologique (timidité, manque de confiance en soi, introversion) ou intellectuelles (difficultés de compréhension ou langagières) mais aussi socioculturelles (primo-arrivants, élèves allophones).

8. Si je ne comprends pas ?

Justement, s'ils ne comprennent pas, que font-ils ? Leurs réponses sont rassurantes puisque près de 60 % affirment faire alors appel à l'enseignant, car « *le prof explique mieux* ». Les autres préfèrent demander de l'aide à un camarade, par timidité ou parce qu'ils n'osent pas déranger le professeur qu'ils jugent « *trop occupé* », ou reportent à plus tard une éventuelle explication par timidité, ou par désintérêt ?

9. Comprendre pour apprendre ?

Les liens entre apprentissage et compréhension sont surprenants et méritent réflexion. En effet, plus de 60 % des élèves considèrent que le fait de ne pas avoir bien compris le cours ne les empêche pas d'apprendre ! Certains s'efforcent alors de comprendre en « *relisant le cours* », en demandant à un camarade, ou en cherchant des solutions sur Internet. En revanche, 37 % disent ne pas pouvoir apprendre dans ce cas de figure parce que, logiquement, « *on ne peut pas apprendre quelque chose qu'on n'a pas compris* ». Ici en fait, bien souvent et par obligation, les élèves apprennent sans avoir effectivement compris et ce, en pleine conscience...

10. L'explication des difficultés lors des évaluations.

En situation d'évaluation, quelles raisons invoquent-ils afin d'expliquer les difficultés auxquelles ils sont confrontés ? Alors que, pour un tiers de l'effectif (32 %), l'absence de travail semble en être la cause, un second indicateur retient l'attention : 45 % des élèves disent ne pas bien comprendre les énoncés. Certains en contestent la formulation, d'autres signalent des troubles cognitifs, comme la dyslexie ou la dyspraxie. D'autres facteurs associés, comme « *le manque de temps* » (28 %) ou la « *perte de ses moyens* » (21 %), sont part ailleurs cités. Il est probable qu'une « *lenteur* » avérée ou des exercices jugés « *trop longs* » et « *trop difficiles* » masquent d'importantes lacunes en lecture

11. Les supports préférés en classe.

Les élèves plébiscitent avant tout la photocopie, pour ses qualités formelles et pratiques, « *parce que le cours est bien présenté* », « *lisible* » et « *facile à transporter* ». Pour plus de 53 % d'entre eux, cet outil est celui qui les aide le plus en classe, mais aussi pour travailler à la maison. C'est surtout celui qui est en usage depuis l'école primaire et qui est exploité dans toutes les disciplines. Les supports audiovisuels sont aussi appréciés par 34 % de l'effectif pour leurs qualités attractives, les documents présentés sous cette forme « *complétant les informations du professeur* » tout en apportant « *un regard différent* ». L'outil informatique, couramment utilisé en dehors du cadre scolaire, est jugé important par un quart des élèves. Il permet « *de faire des recherches* » mais aussi « *d'éviter d'écrire* ». Le clavier de l'ordinateur permet ici d'échapper aux contraintes de l'écriture manuscrite souvent inhibitrice car révélatrice des lacunes et, avant tout, associée à l'univers purement scolaire. Ce n'est pas encore le cas de l'outil informatique qui a la faveur d'un public fasciné par le numérique et souvent « *geek* ». Enfin, si certains mentionnent le cahier ou le classeur comme support préférentiel des apprentissages, le manuel et plus généralement le livre semblent avoir été jetés aux oubliettes.

12. Des difficultés, pourquoi ?

Les appréciations portées sur les bulletins signalent les difficultés rencontrées par nos élèves dans les différentes matières. Ces bilans souvent lapidaires indiquent, la plupart du temps, l'origine supposée de leurs insuffisances : manque ou absence de travail, déficit de concentration, problème d'assiduité... Quelles raisons l'effectif interrogé invoque-t-il lui-même afin de les expliquer ? Près de la moitié (42 %) identifie le manque de travail comme la cause principale des difficultés scolaires. Sont cités ensuite le désintérêt pour la matière (39 %) et les lacunes trop importantes (28 %). Enfin, 8 % d'entre eux s'estiment « *nuls* » : c'est là un constat d'échec douloureux qui traduit une situation de décrochage souvent vécue comme irréversible. Par ailleurs, d'autres facteurs indirects mais tout aussi signifiants sont évoqués : l'environnement familial jugé défavorable pour près de 10 % d'entre eux (problèmes familiaux, promiscuité, bruit...) ou l'influence néfaste des amis (14 %). Le déficit de sommeil chez les adolescents est un fait fréquemment dénoncé par les spécialistes : pour plus de 30 % des élèves, il est la cause principale de leurs difficultés d'apprentissage. À côté des facteurs plutôt comportementaux comme le stress ou les troubles de la concentration, ce sont les « *problèmes de transport* », l'éloignement, la longueur du trajet et les horaires chargés qui sont cités à plusieurs reprises. Mais, pour un grand nombre de nos élèves de lycée professionnel (40 %), orientés par défaut ou déçus par la filière pourtant choisie, la cause principale des difficultés scolaires est l'absence de motivation.

13. Apprendre, pourquoi ? Comment ?

Souvent, nos élèves ne perçoivent pas le sens des contenus ou des activités proposées en classe. À l'image des textes littéraires dont le style, le lexique ou la syntaxe relèvent à leurs yeux d'une langue étrangère, l'enseignement général leur semble totalement déconnecté de la filière professionnelle dans laquelle ils sont engagés. D'ailleurs, ceux qui réussissent le mieux sont souvent ceux dont le projet professionnel est cohérent : il leur permet de surmonter des difficultés parfois réelles. Alors, si on les interroge afin de connaître leurs motivations et de savoir ce qui les pousse finalement à travailler, que nous disent-ils ? Pour une très large majorité (71 %), c'est la perspective d'obtenir un diplôme qui leur permettra de s'insérer dans

la vie professionnelle et d'y réussir. Et si 36 % reconnaissent travailler pour « *avoir de bonnes notes* », 25 % indiquent que cela leur permet aussi de progresser. Un tiers de l'effectif (35 %) avoue apprendre afin de satisfaire les attentes parentales : « *pour que mes parents soient fiers de moi* ». Il est tout de même réconfortant de constater que 29 % des élèves apprennent avant tout pour se cultiver et que seuls 3,4 % (soit 10 élèves) estiment que cela « *ne sert à rien* ». Quelques-uns, enfin, expriment un désir d'autonomie (5 %). D'autres, dans les mêmes proportions, émettent le vœu d'une formation plus « *pratique* », probablement débarrassée des matières générales jugées abstraites et sans intérêt, et dont la finalité serait d'« *apprendre directement un métier au lycée* ».

Alors, quelle pédagogie mettre en œuvre pour faciliter les apprentissages ? Il est encourageant de constater qu'à cette fin, les élèves sollicitent d'abord l'enseignant, puisque près de la moitié d'entre eux (47 %) souhaite que le professeur soit plus attentif et « *prenne le temps de mieux expliquer* ». Au-delà de la requête, exigence d'une pédagogie toujours plus individualisée, c'est l'expertise de l'enseignant qui est ici affirmée : le « *prof* » demeure celui « *qui explique le mieux* ». 37 % estiment également que le travail en groupe les aide à mieux réussir. Ils expriment ainsi une certaine désaffection pour les activités réalisées en « *classe entière* », lorsque l'enseignant s'adresse au groupe classe, plus qu'à l'élève dans sa singularité. Ce dispositif qui favorise potentiellement la mise en activité mais aussi l'autonomie, apparaît plus attractif et plus efficace. Par ailleurs, 28 % du public interrogé a conscience des difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit d'apprendre et aimerait, en conséquence, acquérir une méthode pour « *apprendre à apprendre* ». S'il n'existe aucune recette miracle, la demande d'une méthodologie de « *l'apprendre* » est clairement formulée. Quant aux outils numériques, seulement 20 % des élèves jugent qu'ils les aident à mieux apprendre. Sans doute les TICE, du fait des coûts d'équipement et des contraintes de maintenance, ne sont-ils pas encore bien intégrés et leur exploitation reste-t-elle marginale. Cela pose la question de leur place dans nos pratiques, des dispositifs pédagogiques à mettre en œuvre...

En conclusion : que retenir de cette enquête ? Nous pensons bien connaître notre public, aussi ne nous attendions-nous pas à des réponses très surprenantes. Cependant quatre points méritent d'être soulignés :

- Le décalage entre les attentes exprimées par les enseignants et les représentations qu'en ont les élèves : par exemple, nous déplorons souvent l'insuffisance de la participation ou du travail en classe ; leur vision est tout à fait différente.

- La bipolarisation du public en lycée professionnel : au-delà d'une hétérogénéité qui n'est pas l'apanage de nos seules classes, c'est l'orientation qui est ici mise en exergue, établissant une ligne très marquée entre les élèves qui ont un réel projet professionnel et les autres.

- Le fossé qui se creuse entre un enseignement professionnel qui est plébiscité notamment par les élèves les plus motivés, et les matières générales dont la finalité n'est pas perçue.

- La place de l'enseignant et l'importance du diplôme : c'est l'aspect rassurant de l'enquête ! L'institution, le professeur, les résultats aux examens restent des points d'ancrage pour une très large part de nos élèves.

À notre niveau, que faire ? Comment exploiter ces réponses ? Les deux premiers points, le décalage entre élèves et professeurs d'une part, l'orientation et la satisfaction des vœux d'autre part échappent, au moins en grande partie, à

l'enseignant de lettres-histoire et géographie seul dans sa classe. Les deux derniers, en revanche, sont de notre possible ressort : utiliser, transformer, amplifier la place de l'enseignant et l'efficacité de l'institution en rendant plus cohérente l'articulation entre toutes les disciplines, générales et professionnelles. N'est-ce pas là le principe des projets transversaux ?

L'enquête auprès des enseignants

De leur côté, les enseignants ont été invités à répondre à un sondage, les questions étant bien sûr nettement plus ouvertes. Au regard du nombre de collègues contactés, la participation a été relativement réduite. Sans doute faut-il voir là une certaine lassitude face aux enquêtes, forums, projets, réunions dont ils ne distinguent plus très bien les finalités ; sans doute faut-il y voir aussi la crainte de devoir consacrer trop de temps à répondre à des questions jugées parfois trop compliquées et, pour certains collègues de matières professionnelles, une conception de l'enseignement privilégiant l'aspect « professionnel » au détriment de la fonction d'« enseignant ».

1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Il a paru important, dans un tout premier temps, de demander aux enseignants de préciser ce que signifie pour eux « apprendre ». Leurs réponses, exposées ci-après, ont été complémentaires : « apprendre », c'est surtout acquérir des connaissances, des compétences, des savoir-faire et des méthodes, mais aussi des savoir-être.

Apprendre, c'est s'enrichir, c'est découvrir puis retenir :

- des informations, des faits, « des connaissances » ou des « savoirs » (dates, définitions, raisonnements, histoires, déroulements plus ou moins complexes) ;
- des savoir-faire : faire du ski ou un pot-au-feu, écrire, lire, rédiger, résoudre, analyser... Certains de ces savoir-faire exigent des savoirs préalables (résolution d'une équation, rédaction d'une dissertation, construction d'une maquette...)
- des savoir-être : adopter le comportement attendu au regard de la situation vécue (conduite en classe, assistance à une cérémonie, entretien d'embauche...). Ici également, des savoirs préalables sont exigés.

2. Les processus d'apprentissage essentiels

Pour tous nos collègues, tous les processus d'apprentissage, étant à la fois complémentaires et indissociables, jouent un rôle important voire essentiel. Néanmoins une hiérarchisation des différents processus peut être établie.

2.1. La méthodologie : pour apprendre à apprendre

Mise en place dans des phases de travail en groupe ou en accompagnement personnalisé, elle est nécessaire car en mettant l'élève en confiance, en le structurant, en clarifiant ses idées, elle lui facilite l'apprentissage qui dès lors n'est plus « anarchique ». La mémorisation s'en trouve nettement facilitée. L'élève sait alors mieux écouter, se montrer curieux, raisonner, donner du sens et acquérir une certaine autonomie.

2.2. La compréhension : pour donner du sens

La compréhension est essentielle... Comment acquérir une « compétence » si elle n'est pas comprise ? Comment effectuer un exercice, une pièce, comment produire ou reproduire si on n'a pas compris les énoncés ou les consignes ?

Comprendre, c'est aussi donner un sens aux apprentissages, c'est les rendre cohérents donc durables. Sans compréhension, il n'y a pas de réelle mémorisation ni d'apprentissage efficace.

2.3. La mise en activité : le faire

La pratique est essentielle pour tout ce qui concerne les savoir-faire, car elle permet de s'approprier les apprentissages en les construisant progressivement. La mise en activité est aux savoir-faire ce qu'est la mémorisation pour les connaissances. C'est la répétition du geste ou de l'exercice qui rend le savoir-faire acquis.

La mise en activité, en donnant leur sens aux apprentissages, permet de comprendre pour ensuite apprendre : sans elle, nulle compréhension durable, nulle mémorisation réelle.

2.4. La mémorisation

Elle est incontournable ! C'est faire travailler sa mémoire, retenir « par cœur » - notamment la chronologie et les concepts en histoire-géographie - pour être capable ensuite de restituer, parfois bien plus tard, des connaissances acquises sur le long terme.

Mais cette mémorisation n'a de raison d'être que si on lui donne du sens : à quoi bon claironner « Marignan, 1515 ! » sans savoir pourquoi ? Bien sûr, nous savons que certains nos élèves assurent « apprendre sans comprendre » ; nous savons aussi que dans ce cas, la mémorisation n'est qu'illusoire, car éphémère.

2.5. La restitution : à l'oral et à l'écrit

La restitution permet la reformulation, ce qui est aussi une manière de mémoriser et de structurer les savoirs, de les transmettre à son tour : « *ce qui se comprend bien s'énonce clairement* ». La restitution est un moyen de vérifier qu'un apprentissage est bien acquis. De ce point de vue, elle ne rentre donc pas dans le processus même d'apprentissage, mais elle est indispensable pour finaliser le travail de l'enseignant, pour vérifier si le but a été atteint, au moins à brève échéance.

3. Nos élèves

La seconde partie du questionnaire destiné aux enseignants consistait à identifier, chez leurs élèves, les facteurs susceptibles de constituer des freins à « l'apprendre », ou au contraire ceux qui peuvent le faciliter.

3.1. Les raisons pour lesquelles ils apprennent peu ou mal

À l'image de la complexité de la population scolaire, les raisons invoquées ici par les enseignants sont très variées, ressortissant de domaines très différents. En tout premier lieu, sont avancés :

- les facteurs de type « scolaire », à savoir : les difficultés de lecture, de compréhension, les lacunes accumulées parfois depuis le primaire qui conduisent au découragement, mais aussi le manque d'écoute et de concentration qui peut être amplifié chez certains par l'ambiance de la classe, lorsque le bruit ou les interventions les dérangent ; pour d'autres, c'est le décalage entre leurs attentes et l'enseignement reçu, ce qui transparaît dans leurs questions : « à quoi ça sert ? » ; pour certains, c'est plus simplement la paresse elle-même, ou la lassitude au bout d'une dizaine d'années passées dans les salles de classe... ;

- les facteurs de type « personnel » : il s'agit là tout d'abord du manque de motivation pour la voie dans laquelle ils sont engagés ou vis-à-vis de l'école en général. Les enseignants relèvent également le manque de confiance qu'éprouvent les élèves envers eux-mêmes, envers leurs capacités, se pensant voués systématiquement à l'échec ou promis au chômage, au vu des perspectives d'emploi. Chez certains, c'est le refus de fournir le moindre effort quel qu'il soit qui est mis en évidence : apprendre demande de la volonté, de la patience, du temps que les « zappeurs » en manque de sommeil ou d'alimentation, fatigués et submergés par une surconsommation de virtuel superficiel ne veulent pas accorder, surtout lorsqu'ils prétendent pouvoir écouter de la musique, communiquer par textos et bavarder tout en « travaillant ».

- les facteurs de type « extérieur » : ils revêtent une importance toute particulière, s'agissant notamment des populations dites difficiles. Ce sont les facteurs familiaux, sociaux et culturels. Au-delà des conditions de vie, de travail « à la maison », au-delà de l'intérêt que les parents portent ou non à la construction de leurs enfants, au-delà de la maîtrise plus ou moins imparfaite de la langue, c'est le très profond décalage entre ce qui est proposé en cours et leur univers social ou culturel qui est avancé ici. Ce décalage est d'autant plus prégnant que le sentiment d'appartenance à un groupe ou une communauté, dont les pôles d'intérêt ne sont pas ceux que les enseignants attendent, est très fort.

3.2. Les contenus, les activités, les éléments des programmes suscitant peu ou pas d'intérêt

Les enseignants soulignent, encore une fois, le décalage entre ce qui est proposé à leurs élèves, et ce que ces derniers attendent. Ce décalage, bien évidemment, est nettement plus ressenti dans les disciplines générales, surtout lorsqu'il s'agit d'activités ou de contenus dont la mise en relation avec le métier préparé n'est pas évidente. C'est particulièrement le cas en Lettres-histoire et géographie, l'ambitieux programme de baccalauréat professionnel ne semblant pas, avec la rigidité de ses situations et la complexité de sa terminologie – à la différence du nouveau programme de Mathématiques-sciences, qui intègre des thématiques liées à la vie quotidienne et professionnelle - adapté à des élèves en classe entière qui s'étaient crus soulagés de tout enseignement général après leur dernier conseil de classe au collège. Quant aux longues semaines de période de formation en milieu professionnel durant lesquelles ces élèves sont parfois au contact d'un tuteur encore plus éloigné qu'eux-mêmes de la Renaissance ou de Gandhi...

Ce décalage s'accroît lorsque l'enseignant, convaincu d'avoir fait les bons choix, ne parvient pas à transmettre son message et persiste dans son mode de fonctionnement en proposant des activités que ses élèves refusent toujours plus obstinément.

3.3. Qu'est-ce qui les motive, alors ?

Les réponses apportées par les enseignants confirment l'importance du quotidien chez nos élèves, quotidien dont ils ne s'affranchissent pas en franchissant le seuil des établissements : jeux de plus en plus souvent en ligne, ou centres d'intérêt plus ou moins diversifiés comme la « Ligue 1 » de football ou la dernière incartade d'un rappeur, ou encore les prouesses techniques autorisées par les smartphones les plus récents... Ce sont d'ailleurs les aspects les plus proches de ce quotidien qu'ils acceptent le plus volontiers dans le cadre de leur scolarité. Ainsi les matières professionnelles, censées les préparer à un métier et un emploi, donc à une rémunération qui leur permettra de mieux s'ancrer dans ce même quotidien, sont-elles les mieux perçues. De même le travail en groupe ou les activités à l'extérieur de la salle de cours habituelle, les séances au théâtre, le travail au CDI, la conduite d'un projet, le co-enseignement sont-ils perçus par les professeurs comme des agents motivants pour leurs élèves : ceux-ci, finalement de moins en moins autonomes tout en se revendiquant toujours plus individualistes, trouvent là des cadres qui les éloignent de l'école *stricto sensu* dans laquelle ils ne se reconnaissent pas.

Les enseignants relèvent également que leurs élèves, en général, restent très attachés à l'attribution d'une note lorsqu'un travail est effectué. Cet attachement est d'autant plus fort que les efforts auront été évalués et valorisés par un commentaire à la fois juste et bienveillant. Le professeur aura ainsi créé les conditions d'une relation de confiance propre à favoriser un attrait pour sa discipline.

Chez d'autres élèves, certes moins nombreux, ce sont les perspectives de sortir de très grandes difficultés qui les motivent : la vie mouvementée dans un foyer d'accueil, le rejet du modèle proposé par le groupe d'appartenance, la perspective d'obtenir des papiers... L'école tient encore ici sa fonction d'ascenseur social.

4. Les enseignants :

1.1. L'enseignant, quelle est sa place dans l'acquisition des apprentissages et des savoirs ?

La première réponse est « *donner envie d'apprendre* », avant « *transmettre des savoirs* » et « *conseiller, guider* ».

- « *Donner envie d'apprendre* » se décline en deux phases : dans un premier temps, aider l'élève à comprendre, puis le soutenir dans son acquisition des connaissances et des compétences de façon progressive, cohérente et adaptée. Ce processus ne peut se dérouler sans l'instauration d'un climat de confiance et de « *non-jugement* » des élèves. Ceux-ci pourront alors gagner de l'assurance, ce qui facilitera leurs capacités d'apprentissage, d'autant que l'apprentissage de méthodes permettra d'encourager les élèves volontaires et de les désinhiber notamment en phase d'écriture.

- « *Transmettre des savoirs* » apparaît comme la deuxième grande mission de l'enseignant qui est là pour fixer un cadre, des objectifs et développer des capacités. Son rôle est alors d'accompagner l'élève lors de son apprentissage, de consolider ses acquis, de structurer ses connaissances et de les mettre en lien les unes avec les autres. Comme le souligne un enseignant, « *c'est à partir des représentations des élèves que nous pouvons les aider à mettre en œuvre des raisonnements, à éveiller leur curiosité pour favoriser leur ouverture au monde qui les entoure* ». L'enseignant peut alors amener des savoirs tout en les construisant avec ses élèves.

Pour un autre collègue, « *l'enseignant transmet avec sa pédagogie et c'est là le rôle essentiel de sa fonction d'intermédiaire : il apporte les savoirs, mais il peut aussi dire où et comment les trouver ; il explique, il explicite, montre, démontre...; il offre des possibilités de s'exercer.* »

- « *Conseiller, guider* » fait aussi partie du processus de formation. Effectivement, en rendant les savoirs accessibles et compréhensibles pour les élèves, en adaptant son enseignement à leur niveau (lorsque c'est possible et que les disparités ne sont pas trop grandes...) et en proposant une acquisition progressive des apprentissages, l'enseignant fait prendre conscience de la nécessité de l'effort et de la patience. Mais il n'y a pas de solution miracle. Il faut du temps, « *ce qui est contradictoire avec le contenu trop chargé des programmes par rapport aux heures de cours* », note un enseignant. Il faudrait sans doute consacrer plus de temps aux méthodes de travail, au travail par capacités et être moins « *obnubilé* » par des programmes toujours trop lourds et parfois inadaptés à nos élèves.

- D'autres réponses ont été données, elles nous ont paru particulièrement pertinentes parce qu'elles partent des expériences et du vécu des enseignants :

- « *Autoriser l'élève à se tromper, ne pas sanctionner l'erreur si elle aboutit à quelque chose de constructif, permet à l'apprenant de combler ses lacunes* », nous dit cet enseignant.

« *Décloisonner les matières afin de faire comprendre au jeune que la connaissance forme un tout permet ainsi d'éviter la sempiternelle question : « À quoi ça sert ? », et si nécessaire, maintenir le dialogue avec la famille pour montrer au jeune que l'éducation des parents et l'école forment une continuité dans l'apprentissage* », nous confie cet autre enseignant.

1.2. Les éléments des programmes qui favorisent l'apprentissage

Les enseignants s'accordent sur certains facteurs qui favorisent l'apprentissage comme la transversalité, la lecture, l'écriture, savoir compter, deviner, la prise d'initiative, les projets (quand les élèves adhèrent), les éléments concrets comme les stages, également le travail en demi-groupe. En ce qui concerne les programmes eux-mêmes, les réponses suivantes nous ont paru intéressantes, d'autant qu'elles concernent des matières diverses, comme les mathématiques par exemple :

« *Donner du sens aux apprentissages est au cœur des programmes de français et d'histoire géographie, semble-t-il.* »

« *Ce qui favorise les apprentissages, c'est l'apparition des capacités et des compétences qui sont clairement exposées dans les programmes.* »

« *Le fait de travailler autour de sujets d'études et de problématiques un peu sociologiques peut favoriser les apprentissages.* »

« En Français, la construction de l'information (Seconde BAC PRO), les questions de justice et d'injustice (Première BAC PRO) ou l'ensemble du programme de Terminale (identité et diversité, l'homme et son rapport au monde, la parole en spectacle) me semblent plutôt adaptés aux interrogations des élèves puisque liés au monde qui les entoure, à leurs origines ou aux injustices multiples d'hier et d'aujourd'hui. »

« Les questions du programme de français amènent à un questionnement personnel et philosophique sur la société, les actions individuelles. »

« Le cadrage laisse une part de liberté pédagogique à l'enseignant. Certaines parties du programme peuvent présenter des liens avec l'horizon culturel des élèves. »

« Les programmes de Français en CAP et les modalités d'examen semblent être plus en relation avec leur métier, leur âge. »

« En maths-sciences, ce ne sont pas des éléments du programme, mais la façon de l'enseigner par thématiques qui va donner du sens aux apprentissages. »

1.3. Les outils et les dispositifs qui peuvent, ou pourraient aider les élèves à apprendre

La variété des réponses à cette question nous a amenés à dresser un petit catalogue de pratiques qui montrent à quel point les enseignants restent soucieux de leurs élèves et sont très impliqués dans leur réussite :

« Varier les conditions d'apprentissage s'approche étroitement des objectifs de l'enseignement des matières professionnelles et des matières générales (classe relais, plateformes, ateliers spécifiques dans les enseignements professionnels, Internet, vidéo, TNI, CDI, soutien...). De même, enseigner dans des classes à effectifs réduits ou en petits groupes permet de s'adapter à l'hétérogénéité de la classe, de favoriser l'éveil, l'attention et de mettre en place un soutien individualisé. »

« L'expérience du co-enseignement s'avère positive pour aider certains élèves à mieux comprendre et à se mettre en activité, ce qui est déjà un bon début pour favoriser les apprentissages. »

« L'enseignant peut favoriser l'acquisition des savoirs en adaptant et variant ses supports (supports papier, vidéo, informatique) par rapport au profil de la classe, en sélectionnant des documents, en faisant varier sa pédagogie et ses activités, en présentant des compétences à acquérir de manière claire aux élèves et en n'hésitant pas à retravailler avec eux les erreurs par des exercices de remédiation. »

« S'adapter aux niveaux des élèves, par le biais d'activités ludiques par exemple, fait partie de la pédagogie et des méthodes d'apprentissage. »

« (Par sa posture) Adopter une posture en désinhibant l'acte d'apprendre (par un placement différent du mobilier scolaire, une mise en activité ludique, par un travail sur sa voix, sans oublier les encouragements à bien faire). »

De nombreux enseignants s'accordent sur le fait qu'il faut diversifier les outils et les dispositifs pour éviter la monotonie mais cela représente énormément de travail et si en théorie, « les TIC sont idéales quand on a les moyens matériels de les mettre en place », mais ce n'est pas toujours suffisant. L'idéal serait déjà d'avoir du temps pour mettre en place les apprentissages avec de vrais groupes de travail. Or, l'enseignant est souvent bloqué par l'objectif « d'achever les programmes en vue de l'examen avec des classes de plus en plus chargées et des heures qui fondent comme peau de chagrin. »

1.4. Les technologies numériques modifient-elles le rapport à l'apprendre ?

Dans un premier temps, de nombreux enseignants interrogés ont répondu par l'affirmative et ce, pour diverses raisons, que nous avons listées ci-dessous et qui concernent surtout la mise en activité des élèves :

« Elles (Les technologies numériques) permettent une plus grande autonomie, une impression de faciliter les bonnes notes et les compliments sur leur travail ou leur comportement. »

« Elles permettent de capter davantage l'attention des élèves. Le côté ludique et interactif rend les cours plus vivants, c'est une pratique plus intéressante pour eux. »

« Les élèves sont demandeurs pour travailler avec des tablettes et non plus prendre les cours dans un cahier ou un classeur, sans doute parce qu'ils ont été habitués très tôt aux outils informatiques qui les rassurent. »

« C'est un outil familier et donc rassurant et accessible. »

« Lorsqu'un élève utilise un outil numérique dans une activité ou lorsque le professeur utilise l'outil numérique pour présenter une activité, la notion abordée semble plus accessible, plus simple aux élèves, mais aussi plus ludique et ils s'investissent plus facilement et plus rapidement. C'est parce que l'enseignant parle une langue que les élèves comprennent, qu'il se met à leur portée, rentre dans leur univers.

« Elles désinhibent l'acte d'apprentissage, notamment pour le passage à l'écrit en supprimant le syndrome de la page blanche. »

« Il peut permettre la concentration de l'apprenant selon la tâche à effectuer. »

C'est particulièrement vrai pour la constitution de dossiers d'histoire ou de géographie, le travail d'écriture ou même la rédaction du rapport de stage.

Mais il faut tout de même moduler ces considérations : la facilité d'usage n'est qu'apparente, nos élèves ne maîtrisent pas réellement cet outil complexe, comme le montrent les commentaires suivants : « Si grâce aux technologies numériques l'apprentissage semble accessible à tous, encore faut-il apprendre à s'en servir dans le but d'apprendre. »

« Les jeunes croient qu'ils pourront tout faire à partir des TICE : moins de théorie, plus de pratique. »

« Les réponses à tout type de question ne nécessitent plus de la culture mais du matériel, il en est de même pour les savoir-faire. »

« Les technologies numériques ne modifient pas le rapport à l'apprendre. Elles sont un moyen différent pour apprendre, un outil comme il en existe parmi tant d'autres. Elles pouvaient modifier ce rapport, il y a quelques années, lorsque c'était nouveau et que les élèves apprenaient en découvrant l'utilisation de ces outils. Maintenant, elles sont tellement banalisées que les élèves les « consomment » sans trop savoir pourquoi ni comment et sans réfléchir. Ils ont des automatismes d'utilisation ce qui ne veut pas dire de réflexion. Elles nécessitent un peu moins, et surtout différemment, la présence de l'adulte enseignant. »

« Elles risquent d'apporter une information, des savoirs immédiats mais non retenus. »

« Les élèves restent des consommateurs et non des acteurs. »

Au regard de ce que nous venons de développer, on peut se demander si les outils numériques représentent une solution aux problématiques de l'apprentissage. Là encore, les remarques des enseignants expriment certaines réserves à l'égard des TICE et de leur usage. Car si l'outil numérique est incontournable aujourd'hui, il doit « rester un outil, un savoir-faire ou une méthode de travail ». Il est indispensable pour des raisons pratiques, mais n'est pas la solution aux problèmes de l'école en général. Bien évidemment, cette dernière doit évoluer avec son temps et intégrer les technologies numériques car elle prépare des futurs citoyens et des professionnels qui seront amenés à travailler avec ces outils aussi bien dans leur future activité que dans leur quotidien.

L'outil numérique présente certes un attrait non négligeable pour les élèves, comme l'utilisation du clavier pour écrire qui peut leur donner plus facilement envie de rédiger et d'améliorer leurs productions écrites. Mais force est de constater que dans leur grande majorité, ils sont bien loin d'en maîtriser les différentes applications. Ils « bidouillent beaucoup », ils connaissent bien quelques fonctions basiques du traitement de texte par exemple et pratiquent abondamment et sans discernement le copier-coller, mais ils ne savent pas exploiter les innombrables outils et informations mis à leur disposition, notamment sur Internet.

Certains collègues pensent même que cet outil numérique ne facilite pas la concentration mais au contraire encourage la dispersion et accentue encore, l'hétérogénéité des classes, selon l'aptitude des élèves à s'adapter à « l'évolution permanente des matériels »

Au terme de cet article, nous tenons à remercier les élèves et les enseignants qui ont bien voulu participer à notre enquête en répondant à une question brûlante : L'école est-elle toujours le lieu essentiel des apprentissages ?

Si elle reste, bien entendu, le lieu fondamental de « l'apprendre », qu'il s'agisse de l'acquisition des connaissances, de la socialisation et du savoir être, il est impératif qu'elle s'adapte afin de répondre aux nombreux défis auxquels elle doit faire face. Dans ce contexte, la présence des adultes pour guider, encadrer, former et aider les élèves à « apprendre », semble, plus que jamais, indispensable. Et, malgré les critiques dont ils font parfois l'objet, les enseignants, constituent encore, une référence dans une société sans repère. De fait, le professeur n'est plus seulement chargé de transmettre des savoirs, il doit aussi apprendre à certains, le savoir-vivre, la civilité... Il est aussi un éducateur voire, dans certaines situations, un parent de substitution. Trop affairées ou désorientées des familles attendent de l'école qu'elle éduque leurs enfants tout en les formant : c'est une bien lourde charge, qui est alors confiée aux enseignants. En outre, le fait de ne percevoir que très partiellement le fruit de leur travail, peut décourager les plus aguerris d'entre eux.

L'école est donc essentielle, mais elle n'est plus, aujourd'hui, l'unique source des apprentissages : l'Internet et la télévision constituent ainsi une mine importante d'informations et de connaissances, à la condition, bien entendu, que l'on sache en faire bon usage. À cet effet, une nouvelle tâche primordiale est désormais assignée au professeur qui doit enseigner les bonnes pratiques, afin que les élèves ne se perdent pas dans les dédales de cette « *bibliothèque de Babel* ».

L'école doit, par ailleurs, relever le défi du Socle commun : apprendre aux élèves à structurer la pensée, à organiser les connaissances, à être capables de développer des tâches complexes, mais surtout, à donner du sens aux apprentissages. À cet effet, il est nécessaire que les enseignants modifient leurs pratiques et apprennent à travailler par compétences.

Mais les activités extrascolaires, au sein de structures associatives ou sportives, permettent aussi aux élèves d'acquérir des savoirs qui ne sont pas nécessairement « savants », mais de l'ordre du savoir être. Elles favorisent la socialisation et participent à la formation de la citoyenneté. Plus généralement, l'expérience du quotidien, riche d'enseignement, doit contribuer, elle aussi, aux processus d'apprentissage. À ce titre, les stages en entreprise, constituent des temps forts au cours desquels, au-delà de la pratique et du geste professionnel, les élèves « se frottent » au monde du travail, auquel ils seront confrontés plus tard.

« L'apprendre » n'est donc pas circonscrit au temps et au cadre scolaire. On apprend aussi « ailleurs ». L'enseignant ne détient pas non plus, le monopole des savoirs et des apprentissages. On apprend de son environnement, du tissu relationnel, des liens que l'on se crée, de l'expérience du quotidien. Il faut donc penser aussi, à intégrer tous ces moments de la vie de nos élèves en dehors de la classe.

Catherine Donnadieu et Georges Bénet
Professeurs de lettres-histoire
Lycée Auguste Perret, Evry

Françoise Tabtab Gerbino
Professeure de lettres-histoire
Lycée Charles Baudelaire, Évry

Alain Clech
Professeur de lettres-histoire
Lycée Jean Pierre Timbaud, Brétigny sur Orge

Annexe 1 : Le questionnaire « élèves »

- 1 - À la maison, est-ce que je révise afin de mémoriser les notions vues en classe ?
 - 2 - Quelle est ma méthode préférée pour apprendre ?
 - 3 - Je préfère plutôt apprendre seul ou accompagné ?
 - 4 - Dans quel lieu j'apprends le mieux ?
 - 5 - En classe, lorsque que je dois effectuer un devoir, un exercice : quelle est mon attitude ?
 - 6 - Suis-je attentif et à l'écoute en cours ?
 - 7 - Est-ce que je participe en classe ?
 - 8 - Quel outil m'aide à mieux travailler en classe ?
 - 9 - Si je ne comprends pas, quelle est alors mon attitude ?
 - 10 - Et si je n'ai pas bien compris, cela m'empêche-t-il d'apprendre ?
 - 11 - Quelle est la raison principale de mes difficultés dans certaines matières ?
 - 12 - En évaluation, à quelle difficulté suis-je le plus souvent confronté ?
 - 13 - Selon moi, apprendre au lycée cela me sert à quoi ?
 - 14 - Quelle est la raison principale qui me pousse à travailler ?
 - 15 - Quelle est la raison principale de mes difficultés scolaires éventuelles ?
 - 16 - Qu'est-ce qui pourrait m'aider à mieux apprendre / réussir ?
- Pour terminer, selon moi qu'est-ce qui est le plus important pour bien apprendre ?

Annexe 2 : Le questionnaire « enseignants ».

Les apprentissages : enjeux, outils et limites.

- 1 - Selon-vous, qu'est-ce qu'apprendre ?
- 2 - Quel peut ou doit être le rôle de l'enseignant dans l'acquisition des apprentissages ?

3 - Lesquels des processus d'apprentissage ci-dessous vous semblent essentiels ? Pourquoi ?

- la mémorisation
- la compréhension (pour donner du sens)
- la mise en activité (le faire)
- la restitution (à l'oral et à l'écrit)
- la méthodologie (pour apprendre à apprendre)

4 - Pour quelles raisons les élèves n'apprennent-ils pas ou mal ?

5 - En quoi les facteurs sociaux peuvent-ils constituer un obstacle ?

6 - Quels autres facteurs ou obstacles sont, selon vous, déterminants ?

7 - En quoi et comment l'enseignant peut-il favoriser l'acquisition des savoirs ?

8 - Quels outils, quels dispositifs peuvent (ou pourraient) aider les élèves à apprendre ?

L'Institution cadre des apprentissages.

9 - Pensez-vous que l'école soit toujours le lieu essentiel des apprentissages ? Pourquoi ?

10 - Quels éléments des programmes favorisent l'apprentissage ?

11 - Quels éléments des programmes peuvent constituer, au contraire, un frein aux apprentissages ?

12 - Pourquoi les élèves jugent-ils les contenus ou les activités peu ou pas intéressants ?

13 - Qu'est-ce qui les motive, alors ?

14 - En quoi les technologies numériques modifient-elles, selon vous, le rapport à l'apprendre ?

15 - Les outils numériques vous semblent-ils être une solution aux problématiques de l'apprendre ?



4

⁴ Dessin de CHARB pour les Cahiers pédagogiques

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dessins-de-Charb-pour-Les-Cahiers#&panel1-1>

Que signifiait « apprendre » au lycée professionnel il y a presque 20 ans ?

Dans un ouvrage publié en 1999⁵, Bernard Charlot⁶ s'interroge, comme nous le faisons aujourd'hui plus modestement sur ce qui se cache derrière l'acte « d'apprendre » du côté du lycée professionnel. Afin de voir, grâce à l'enquête réalisée par nos collègues, ce qui a changé ou ce qui perdure à vingt ans d'intervalle (les corpus de ce travail de recherche ont été constitués entre 1993 et 1997), il nous a semblé utile de rappeler rapidement ce qui ressortait des recherches effectuées par Bernard Charlot et l'équipe ESCOL.

Il nous faut rappeler tout d'abord sur quel type de corpus s'est appuyée la recherche. Nous envisagerons ensuite la manière dont le chercheur tente de répondre à ces deux questions qui nous concernent plus particulièrement : « *Apprendre, c'est faire quoi ? Qu'est-ce qu'apprendre à l'école ?* ». Nous résumerons enfin rapidement ce que dit Bernard Charlot sur « *Apprendre au lycée, apprendre en entreprise* ».

La méthodologie de recherche : bilans de savoirs et entretiens

Les questions posées⁷.

Parmi les questions qui font l'objet des recherches ESCOL, dans les années 90, autour du rapport au savoir « (*ensemble organisé de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir.*) », nous nous arrêterons à celles-ci : « *Quel sens cela a pour lui (l'élève de lycée professionnel des banlieues parisiennes, le plus souvent issu des milieux populaires) d'apprendre à l'école ou ailleurs et de comprendre ? Quel sens cela a pour un jeune de milieu populaire d'aller à l'école, de travailler, d'apprendre ?* »

Cette recherche s'appuie sur deux corpus :

- les bilans de savoir (au nombre de 533) dont Bernard Charlot dit qu'il s'agit plutôt de *bilans de l'apprendre* : on a demandé à des élèves de lycées professionnels de banlieue (Saint-Denis et Persan-Beaumont), élèves de classes industrielles et tertiaires, d'écrire un texte à partir des questions suivantes : « *Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses chez moi ; dans la cité et ailleurs... Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ?* »

- les entretiens (plus de 200) qui interrogent, entre autres questions sur « *la façon d'acquérir savoirs et savoir faire, dans et hors de l'école* »

Dans son ouvrage Bernard Charlot aborde donc à plusieurs reprises ce qu'on entend par « apprendre ».

⁵ CHARLOT Bernard, *Le Rapport au Savoir en milieu populaire*, Anthropos, 1999. (*Ibidem*, dans les notes de bas de page, renverra à la table des matières à la fin de cet ouvrage.)

⁶ Bernard CHARLOT est professeur émérite de sciences de l'éducation à l'université Paris VIII. Il crée en 1987 l'équipe ESCOL (Éducation, socialisation et collectivités locales) où il travaille alors avec Elisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEIX sur le rapport au savoir et, plus particulièrement, sur le rapport au savoir en milieu populaire. En 2013 ESCOL est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Éducation Socialisation Subjectivation Institution) sous la responsabilité de Stéphane BONÉRY. Bernard CHARLOT a piloté un rapport international sur la question du rapport au savoir et s'intéresse également au rapport au savoir à l'école maternelle.

⁷ *Ibidem*, Chapitre 1, Le rapport au savoir en lycée professionnel : présentation de la recherche. Page 12.

Dans un premier temps, il pose la question :

Apprendre, c'est faire quoi ?⁸

C'est volontairement que Bernard Charlot n'aborde le problème qu'à ce moment-là et ne cherche pas à répondre à cette question avant d'étudier le rapport au savoir, pour ne pas « *imposer d'emblée une définition légitime du savoir et de l'apprendre* » alors qu'il s'agit de rechercher ce qui fait sens chez les élèves en ce qui concerne le savoir et l'apprentissage. C'est donc après avoir analysé les témoignages des élèves (qui révèlent que, s'ils ont appris beaucoup, ils ne considèrent pas que les savoirs, professionnels ou non, aient de l'importance) que l'auteur s'attache à répondre à la question : « *Que veut dire apprendre si ce n'est pas une activité intellectuelle permettant de s'approprier des savoirs ?* »

Il propose dans un premier temps d'observer ce que disent les élèves, pour construire à partir de là un « *modèle épistémique* »⁹, une théorisation de l'acte d'apprendre.

Apprendre du côté des Élèves

Il ressort des bilans de savoir deux conceptions de « l'apprendre ».

- « *Apprendre, c'est retenir ce qu'on vous enseigne ou ce qu'on vous inculque* » : dans le premier cas, des connaissances, des savoirs que les professeurs vous expliquent et vous demandent de retenir, dans le second cas des principes, des modes de comportement qui doivent être retenus mais aussi que l'élève doit faire siens. Dans le premier cas c'est le professeur qui agit et l'élève subit, dans le second cas l'élève est davantage partie prenante et peut choisir d'accepter ou pas ce qu'on lui propose.

- « *Apprendre, c'est observer et réfléchir* ». Les élèves envisagent là ce qu'ils apprennent plus ou moins seuls, dans la vie, dans le quotidien, donc plutôt en dehors de l'école. Bernard Charlot observe alors que dans cette acception, les élèves partent de leur vécu, de leur expérience pour en tirer des principes en les interprétant. Ils « *mettent en relation des choses vues ou des événements vécus avec des principes qui permettent de les interpréter... c'est induire des principes et des règles à partir de l'expérience* ». On se trouve donc devant une opération intellectuelle bien plus complexe. Or aucun bilan de savoir n'évoque cette seconde définition de l'apprendre - on ne la trouve que dans les entretiens - comme si elle n'avait pas cours à l'école où l'on se contente de retenir ce qu'on vous dit sans trop réfléchir. Une exception : le domaine professionnel où l'on « *regarde pour refaire* ». Ce qui suppose une amorce réflexive mais cela n'apparaît là encore que dans les entretiens et pas dans les bilans de savoir. Les élèves semblent donc opposer deux univers : l'école et la vie où l'approche de l'apprendre est totalement différente, passive à l'école, active et réflexive dans la vie.

Un modèle épistémique

À partir des bilans de savoir puis des entretiens, Bernard Charlot tente, cette fois en constituant en quelque sorte des modèles épistémiques, de définir de manière plus théorique et complexe l'acte d'apprendre. Il met à jour quatre processus :

« *Apprendre, c'est s'approprier un savoir posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué.* »

C'est assimiler des savoirs, par le langage oral, et plus souvent écrit, en retenant l'information sans forcément l'expliquer. On enregistre des concepts (une figure géométrique, une fonction grammaticale, une époque historique, un lieu géographique), des faits scientifiques (l'eau gèle à zéro degré) ou historiques (la révolution éclate en 1789), mais aussi des relations (un théorème, une loi physique) ou une discipline dans son ensemble (la grammaire, la chimie). Il distingue trois postures d'apprentissage dans ce premier processus :

- Apprendre, c'est re-dire, répéter, sans prise de distance
- Apprendre, c'est reconstituer le savoir en se distanciant

⁸ *Ibidem*, Chapitre 6. Rapport à l'école et rapport au savoir dans les bilans de savoir. Page 83.

⁹ Épistémique : modèle issu de l'épistémologie, science qui étudie les domaines de la connaissance : origine, portée scientifique et philosophique, valeur...

- Apprendre, c'est prendre en compte le savoir de manière réflexive en s'inscrivant dans une relation de type épistémologique.

« Apprendre, c'est faire »

C'est agir, maîtriser une opération qui peut être :

- matérielle (faire le ménage, ranger sa chambre, faire du vélo). Dans ce cas celui qui apprend se contente de reproduire des gestes sans forcément donner un sens à ce qui se fait, même si une distance s'instaure malgré tout qui permet finalement la maîtrise du geste. Apprendre est ici un acte ponctuel.
- symbolique (lire, écrire, danser). On apprend dans un domaine particulier et l'on reproduit l'acte dans des circonstances diverses.
- réflexive (« s'organiser, réviser »). Apprendre met en jeu des relations plus complexes, plus systémiques.

Mais de toute façon, plus l'apprenant prend de la distance et pense ce qu'il fait, plus l'acte d'apprendre, même dans le domaine du faire, se fait réflexif. C'est vrai pour la technologie au lycée professionnel qui donne un aspect épistémique à des actes matériels.

Apprendre, c'est prendre de la distance vis-à-vis de soi et des autres, maîtriser ses comportements et sa relation aux autres

Il s'agit d'apprentissages touchant la manière de vivre, les sentiments. Pour résumer il s'agit, dans cette forme de « l'apprendre », de « maîtriser ses comportements et des formes de la subjectivité ». Savoir quoi faire dans une situation donnée, être conscient des sentiments, des émotions qu'on éprouve.

« Apprendre c'est observer et réfléchir, interpréter la vie, connaître les gens et se connaître... »

Il s'agit alors d'acquérir des « énoncés » qui peuvent être des « principes » et trouvent un référent dans la vie sous forme d'un fait, d'une expérience. Là, il s'agit « de se doter d'un système de repères permettant de comprendre la vie et ma vie ». On est alors dans une connaissance plus approfondie de soi, des autres, du monde.

Les deux dernières définitions sont proches l'une de l'autre en tant qu'elles se réclament de la distance et de la réflexivité.

Bernard Charlot aborde ensuite le problème de la différence entre « connaissance » et « savoir » que les élèves utilisent sans les distinguer. Le savoir serait plutôt réservé au savoir-objet : celui qui ressort de la première catégorisation. Pour le reste il s'agirait de connaissances. Un peu plus tard le chercheur cerne un peu plus le sujet et pose une autre question :

Qu'est-ce qu'apprendre à l'école pour les élèves du lycée professionnel ?¹⁰

L'analyse des bilans de savoir suggère deux réponses à cette question :

- « apprendre c'est retenir ce que les professeurs vous enseignent »
- « apprendre dans la vie, c'est observer et réfléchir. »

Il ressort la même chose des entretiens qui permettent d'affiner ces deux réponses. Apprendre, c'est enregistrer ce qu'on a vu et/ou entendu, c'est « capter et stocker ». Pour les élèves interrogés, apprendre c'est donc accumuler des informations et les retenir. Bernard Charlot évoque l'image intéressante de deux modes possibles d'appropriation évoqués par un élève au moment d'apprendre : le mode « puzzle » et le mode « scrabble ».

Est associé au mode « scrabble » tout ce qui relève, au moment d'un apprentissage, du langage : on mémorise du langage oral, ce que dit le professeur mais surtout les écrits, ce qui se note dans les cahiers, ce qui se lit dans les manuels qui délivrent l'information sous forme de texte. Dans ce cas, pour les élèves, il s'agit d'absorber cette information langagière et donc de la « stocker » telle quelle souvent « par cœur ». Les élèves y associent des disciplines comme l'histoire où il faut retenir des faits et des dates ou même les mathématiques quand il s'agit de retenir des formules. En revanche, dans le mode « puzzle », il faut suivre une logique qui permet

¹⁰ Ibidem, Chapitre 12 – La classe. Partie 4. Page 308.

d'assembler des éléments, des dessins ou des objets comme les pièces d'un outil. Pour apprendre il faut appliquer une logique, en gros comprendre comment ça marche. L'élève est alors moins dépendant du langage et plus autonome. Ce qui fait dire aux élèves, ce qui peut sembler surprenant, que « *c'est en mécanique qu'on analyse alors qu'en histoire on ne fait qu'apprendre par cœur* ». Pour ces élèves de l'enseignement professionnel les catégorisations des disciplines sont loin de la catégorisation habituelle et institutionnelle qui distingue les disciplines générales, souvent qualifiées d'abstraites, des disciplines professionnelles plutôt dites concrètes. Du côté du comprendre/analyser, ils voient la mécanique, la comptabilité, parfois les mathématiques ; du côté de la mémorisation sans réflexion - « apprendre en mémorisant » - les élèves voient les matières générales comme le français ou l'histoire, mais aussi les mathématiques pour certains, comme des disciplines pour lesquelles « *il n'y a pas vraiment besoin de réfléchir, il suffit de mémoriser* ».

Ces élèves distinguent donc deux modes d'apprentissage : celui qui passe par la logique, la réflexion et qui permet de comprendre et de retrouver ce qui a été appris, (on est du côté du puzzle) et celui de la répétition systématique qui permet le « *stockage* » de l'information (du côté du scrabble). Bernard Charlot souligne alors l'importance de comprendre pourquoi certaines matières, comme la comptabilité ou la mécanique, sont perçues comme logiques, alors que l'histoire ou le français ne rentrent pas dans cette catégorisation.

Quelles raisons poussent les élèves à exclure le français ou l'histoire de ce mode d'apprendre fondé sur la logique ? Bernard Charlot va jusqu'à s'interroger sur les méthodes didactiques de transmission de ces disciplines, le français mais aussi l'histoire ou la géographie qui, pour les enseignants, sont au contraire du côté de la réflexion et du raisonnement.

Un autre mode d'approche de « l'apprendre » pour les élèves plus jeunes (CAP ou classes technologiques) est le mimétisme : « *avoir compris, c'est savoir comment faire* ». Il suffit alors de regarder le professeur et de reproduire. Mais pour les élèves plus âgés (BEP, Baccalauréat) cela ne suffit pas pour apprendre, il faut également « *comprendre le fonctionnement du système* ». Cette logique de fonctionnement ne s'intéresse en fait qu'à une « *logique de l'action : comment ça marche, dans quel ordre, pourquoi ?* ».

Apprendre, écrit plus loin Bernard Charlot, « *c'est aller d'un point à un autre, suivre un chemin et, si on le perd, être capable de le retrouver en revenant sur ses pas* ».

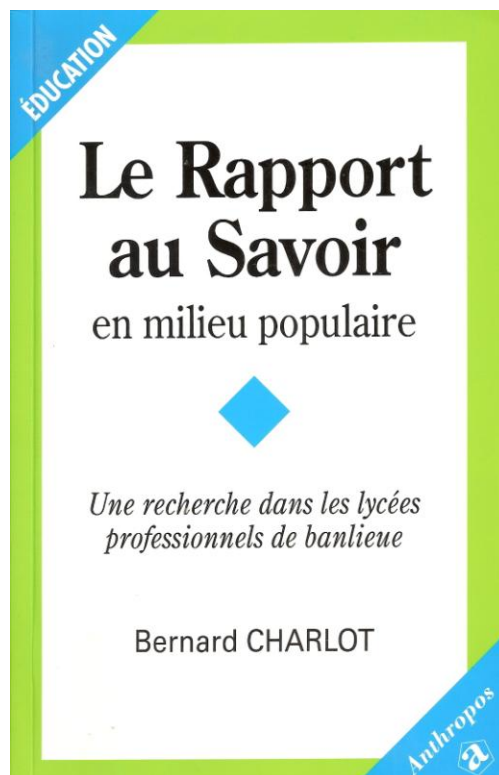
Ce mode d'apprentissage qui passe par la logique de l'action a ses limites. Les élèves le découvrent quand ils passent du lycée professionnel au lycée général ou technologique dans ce qui était à l'époque les classes d'adaptation. Là, « *il faudra être capable de construire, analyser, déduire, argumenter... passer de maîtriser une séquence d'opération à s'approprier un savoir posé comme objet, à analyser les articulations du système ou du discours* ». Autrement dit, s'appuyer dans l'approche puzzle sur une approche scrabble, ce qui implique de jouer aussi avec le langage et plus seulement avec une logique de manipulation.

Deux remarques sont également intéressantes dans ces explicitations de l'acte d'apprendre issues des bilans et des entretiens. D'une part, le rôle passif de l'élève et actif-responsable de l'enseignant : « *c'est le professeur qui m'apprend et non pas moi qui apprend à l'aide du professeur* », d'autre part, l'inutilité de travailler à la maison en autonomie, de faire des devoirs ou d'apprendre des leçons : « *ou bien j'ai compris et ça ne sert à rien de faire des devoirs ou bien je n'ai pas compris et cela ne sert à rien non plus puisque je ne peux pas comprendre tout seul... Apprendre c'est d'abord comprendre. Si on ne comprend pas, ça sert à rien d'apprendre* ». Pour reformuler ces propos d'élèves, ou bien on a compris, par exemple si le professeur a bien expliqué et là on a « appris » quelque chose. Ou bien on n'a pas compris parce que professeur a mal expliqué ou qu'on n'a pas écouté et dès lors il est inutile de revenir sur le savoir ou le savoir-faire en question.

On notera bien évidemment que ce mode d'approche de l'apprendre arrange bien les élèves qui n'ont pas envie, à la maison, de revenir sur le travail scolaire qui les « *énervent et leur prend la tête* ». Ce qui sous-entend quelque part que, pour ces élèves

de lycée professionnel de la fin des années 90, on apprend surtout à l'école, en particulier pour les disciplines « *scrabble* ».

Une partie de la réflexion de Bernard Charlot porte sur la différence entre ce qui s'apprend au lycée et ce qui s'apprend dans les stages. Il s'agit là donc davantage de contenus d'apprentissage que de l'acte d'apprendre en tant que tel. Nous en proposons une rapide synthèse.



Première de couverture de l'ouvrage de Bernard Charlot
(Édition de 1999)

Apprendre au lycée, apprendre en entreprise¹¹

Les élèves construisent en fait une continuité, une complémentarité entre le lycée et l'entreprise où ils vont en stage. L'école apprend la théorie, les bases du métier dont le véritable apprentissage se fait sur le terrain des stages. Au lycée professionnel comme dans l'entreprise on apprend du concret, des gestes, des logiques d'action contrairement au collège ou au lycée général où on apprend avec le langage. On apprend surtout quand on met ses savoirs en pratique, donc dans l'entreprise. Du point de vue des apprentissages comportementaux et relationnels, on apprend aussi dans de meilleures conditions sur les lieux de stage où l'on n'est plus un élève infantilisé mais où l'on vous considère davantage en adulte.

¹¹ *Ibidem*, Chapitre 9 – Se réinventer un avenir. Partie 2.2. Page 194.

Que nous dit Bernard Charlot en conclusion ?

Il revient sur ce qu'il appelle « *Les processus de construction et d'organisation du monde* ». Ces jeunes des lycées professionnels de banlieue ne vont pas tant à l'école pour apprendre des savoirs en enseignement général ou même en enseignement professionnel, mais pour obtenir un diplôme et un emploi. L'important pour eux c'est aussi de construire des apprentissages sur la vie et la relation aux autres et cela se fait autant sinon plus dans la famille qu'à l'école où l'on dispense des savoirs qui « *ne font pas sens pour eux* » pas plus qu'ils n'accordent de valeur au travail sur soi que permet l'école.

« *Apprendre, c'est pour eux, fondamentalement, « apprendre la vie », et l'école ne fait sens que lorsqu'elle apparaît liée à la vie d'une façon ou d'une autre (l'école des copains, l'école des diplômes, l'école qui apprend des choses qui servent ailleurs qu'à l'école, parfois l'école qui permet de comprendre la vie et les gens)* ».

Françoise Bollengier
Professeure honoraire, formatrice de lettres
Académie de Versailles

Bibliographie

CHARLOT Bernard (1999) *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos, 1999.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Yves *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin, Paris, 1992.



12

¹² Dessin de CHARB pour les Cahiers pédagogiques

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dessins-de-Charb-pour-Les-Cahiers#&panel1-1>

Désir(s) d'apprendre

« *We have a need to know and a fear of knowing.* »
Abraham Maslow

« *Comprendre, c'est parvenir à l'intention derrière le message.
C'est un voyage.* »
Linda V. Williams

« *Aucun apprentissage n'évite le voyage.* »
Michel Serres

Inaugurant en 2001 l'exposition « Désir d'apprendre », Jacky Beillerot, professeur en sciences de l'éducation à Paris X-Nanterre, concluait son texte introducteur par ces quelques lignes sur « Apprendre autrement aujourd'hui¹³ ».

« *Apprendre autrement, sans doute ! Reste à trouver les voies d'apprendre mieux, d'apprendre davantage et les voies encore plus mystérieuses d'apprendre pour créer. Les agents qui mettent en œuvre des procédures et des dispositifs anciens ou nouveaux, les personnes qui apprennent, tous doivent affronter en permanence les mêmes questions : " À quels signes estime-t-on que l'on sait mieux ou davantage ? " Si l'on ne se contente pas des réponses toutes faites, on aperçoit alors que l'horizon des apprentissages, pour changeant et variable qu'il soit, résonne avec la vie propre de chacun. Savoirs et savoir-faire deviennent les matériaux qui permettent à chacun, d'être le seul créateur de sa propre existence : faire son œuvre, c'est faire sa vie. »*

Il y a sans doute nécessité de parler d'apprentissage scolaire pour questionner le sens qu'il peut avoir pour les apprenants et pour questionner le « comment donner du sens à ces mêmes apprentissages » que nous portons. L'objet est objectif, il est simplissime : réussir et permettre au plus grand nombre de réussir. L'enjeu est social, fraternel, politique, philosophique, humain aussi et surtout. C'est de cela que je veux aujourd'hui m'essayer à parler de toute ma conviction. L'enjeu de ce sujet est bien sûr la quête du sens, et du sens que nos élèves peuvent donner à leurs études. « Partons donc d'un vol léger vers ce monde... » Et ici je voudrais vous présenter les remarques de certains élèves de SEGPA ou de CAP exprimées lors de l'exposition « Désir d'apprendre » organisée à la Villette. (Exposition : Désir d'apprendre : La Villette, Cité des sciences et de l'industrie, 23 novembre 1999 - 7 janvier 2001)

¹³ BEILLEROT Jacky, *Apprendre autrement aujourd'hui*, 10èmes Entretiens de la Villette (1999).
Sommaire et téléchargements à partir de la page :

<http://desette.free.fr/pmevtx/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%20complet.htm>

Paroles d'élèves
Exposition « Désir d'apprendre »

« Le travail de l'école, il sert à nous-mêmes car c'est nous qu'on l'a fait. Il nous sert pour apprendre ce qu'on a fait ou sinon, ça sert à rien de faire du travail puisqu'on ne sait pas ce qu'on a fait. Si l'école n'existait pas, il n'y aurait pas de travail. »

Naoual, 3^{ème} SEGPA

« Le travail de la classe, c'est pour apprendre plus de choses qu'on n'a pas appris. Ça sert aux parents, au maître ou au directeur pour voir comment on écrit, comment on le pense. Les parents qui en savent pas lire, on peut leur lire pour eux s'ils n'ont pas appris des choses qu'ils ne savent pas encore. »

Aïssata, 4^{ème} SEGPA

Apprendre, c'est pour savoir des questions dures

« Apprendre, c'est ce que tu découvres, et comprendre c'est ce que tu connais déjà »

Anthony, CAP

« Apprendre, c'est pour savoir des questions dures »

Alexandre, 4^{ème} SEGPA

« Maïssa, quand elle dit que ceux qui parlent tout seuls sont fous, elle n'a pas raison parce qu'on peut réfléchir en parlant. Quand j'oublie, quelquefois, je réfléchis, je parle et après je trouve. »

Amina, CAP

« Moi, j'ai recopié et j'ai pas compris ce que j'ai recopié. Et puis, d'abord, j'ai pas compris ce qu'on me demandait »

Mohamed, 4^{ème}

Ces quelques remarques d'apprenants invitent à poser la problématique pédagogique souvent au centre de l'acte d'apprendre à l'autre. Et en effet, bien des questions se posent aux pédagogues pour résoudre l'équation de l'apprendre : que faut-il donc pour qu'une relation s'établisse entre un apprenant et un objet à connaître ? Quelles conditions permettent de s'approprier un savoir ? Je ne prétendrai pas par les lignes qui suivent donner « la » recette pour répondre à cette quadrature du cercle. Mais essayons-nous tout de même à mettre en avant quelques éléments établis par quelques spécialistes en sciences de l'éducation.

On peut faire le constat, tous les jours, à l'école et hors l'école, qu'on peut apprendre de bien des façons, qui ne sont pas seulement liées à la motivation : on peut apprendre en manipulant, en bachotant, en étudiant, en entreprenant, en cherchant... Autrement dit, on peut apprendre dans une relation à une activité, dans une démarche qui met en jeu et en scène à la fois le cognitif et l'affectif, mais aussi la dimension sociale. Sommes-nous prêts à reconnaître une légitimité à la multiplicité de ces géronatifs ? (des circonstances de cette action ?)

Pour reprendre le titre d'un best-seller récent (j'espère que Frédéric Beigbeder¹⁴ ne m'en voudra pas trop), on nous annonce tous les jours « l'apocalypse scolaire ». Et face à la facilité et aux illusions virtuelles du tout médiatique et du tout numérique, que peut l'école ? La difficulté se corse avec nos publics d'élèves qui sont souvent (mais pas systématiquement) en échec et en rejet d'école de manière encore plus exponentielle.

« Donner du sens » aux apprentissages est devenu, aujourd'hui, un lieu commun. Mais il ne faudrait pas croire qu'il s'agit là d'une opération facile, voire mécanique, qui serait susceptible d'une systématisation grâce à des « techniques » didactiques éprouvées. S'il y a, incontestablement, une part de technicité dans la « création du

¹⁴ BEIGBEDER Frédéric, *Premier bilan après l'Apocalypse*, Grasset, 2011.

sens », ce dernier s'inscrit toujours dans une relation pédagogique qui échappe, par définition, à toutes les tentatives d'enfermement.

S'agissant du « sens » nous sommes toujours dans une « transaction », dans un travail permanent sur le désir, un effort pour aboutir à des compromis tenables sans passer - ou en passant le moins possible - par la répression ou par la manipulation. La clef : viser haut, viser juste, viser beau, viser « ce qui fait sens ». L'objectif est sûrement d'élever le niveau d'exigence et de passer par l'excellence et l'ambition, plutôt que par le juste milieu consensuel.

Dans toute relation pédagogique, il y a une tension entre deux principes contradictoires : liberté et éducativité. La solution pour concilier ces contraires : la pédagogie. On a trop craché sur ce mot qui redevient plus que nécessaire en ces temps de trouble pédagogique.

Dire que tout cela est simple à gérer serait évidemment faux. Mais l'histoire de la pédagogie a déjà exploré quelques pistes et nous livre quelques bribes de solutions. Pour faire simple, disons que, avec Philippe Meirieu, sur cette question difficile :

« Les pédagogues se répartissent traditionnellement en deux groupes : les uns cherchent à finaliser les activités qu'ils proposent en les articulant avec les désirs déjà existants chez les élèves, les autres en les articulant avec des projets qu'ils entendent leur faire élaborer et prendre à cœur de réussir. Les premiers considèrent qu'il faut "prendre en compte" les intérêts des élèves mais en opérant des déplacements successifs qui permettent de passer de ce que les enfants désirent à ce que le maître désire ; c'est ce que l'on pourrait appeler « la pédagogie des intérêts ».

En face de ce courant, les seconds suggèrent de finaliser les *activités scolaires, non point* par l'amont, mais par l'aval, non point par les intérêts déjà existants mais par une projection dans le futur : *ce sont ceux qui se placent sous la bannière de ce que l'on peut appeler « la pédagogie du projet. »*¹⁵

Dans une version plus conceptuelle, on parlera de mettre l'élève « en situation de projet », en lui faisant anticiper mentalement la situation de réutilisation de ce qu'il apprend (qui est, malheureusement, le plus souvent, la situation d'évaluation scolaire) ou en l'amenant à se représenter un résultat à long terme que l'on estime éminemment désirable pour lui et qui va, pense-t-on, le mobiliser... Je voudrais dire que nous pouvons néanmoins espérer autre chose, ce que Philippe Meirieu appelle une pédagogie de l'énigme. *« Considérer que le désir peut naître d'une situation elle-même, parce qu'elle est bien construite et que l'énigme qu'elle contient est capable de mobiliser les énergies »*¹⁶. Ce que Philippe Meirieu résume dans le même ouvrage par la formule *« faire du désir avec du savoir et du savoir avec du désir : faire du désir avec du savoir, c'est désigner dans le savoir sur lequel on travaille, dans les représentations des élèves, dans l'exercice auquel on est confronté, l'incomplétude d'où naît l'insatisfaction. »*¹⁷ Ne pas en dire trop. Laisser venir le mystère qui appelle la promesse d'une intelligence. Faire du savoir avec du désir, c'est rendre possible la recherche active d'une connaissance qui n'est pas monnayée par l'affection de l'autre ou l'attribution d'une récompense, mais comporte d'abord, en elle-même, sa propre satisfaction. En lycée professionnel, on gagnerait à privilégier le questionnement plus que le répondant, la problématisation plus que le manichéisme, la complexification et la résolution de problèmes plus que le cours faussement dialogué, le « ensemble », la démarche et l'engagement de l'apprenant plus que le seul résultat.

Il y a toujours, dans les activités humaines un enjeu intellectuel qu'il s'agit de débusquer, parce qu'il y a toujours à comprendre dans ce que l'on fait et du plaisir à

¹⁵ MEIRIEU Philippe, *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre*, École moderne française, 2001.

¹⁶ *Ibidem*

¹⁷ *Ibidem*

prendre dans cette compréhension des choses qui nous renvoie à l'élucidation du mystère de notre origine. Et, sans aucun doute, sommes-nous, sur ce plan, infiniment trop modestes, parfois même un peu méprisants envers nous-mêmes, nos élèves et ce que nous leur enseignons. Nous ne croyons pas assez qu'il y a là matière à un véritable travail mobilisateur et nous allons chercher ailleurs ce que nous avons en fait à disposition, dans l'instant et sous nos yeux.

Bien évidemment, la chose n'est pas facile et les élèves continueront à résister longtemps à notre intention de les instruire. Heureusement. Cela nous évite de les confondre avec des objets que nous n'aurions qu'à façonner à notre gré. Cela nous impose de nous confronter sans cesse avec ce que nous leur enseignons pour en faire d'abord un objet de notre propre intelligence, une occasion de retravailler notre rapport au savoir, non pas seulement par souci d'efficacité didactique, mais aussi parce que notre « épistémophilie » (ce fameux « désir de savoir » évoqué ci-avant) y trouve son compte et laisse entrevoir aux autres qu'ils pourraient aussi y trouver le leur. Il ne s'agit pas de se mettre au niveau des élèves. Il s'agit de mettre la connaissance et la compétence à leur portée.

Quel « guide » se donner pour accéder à cette « inaccessible étoile » ? Et peut-être serait-il utile dès ce jour d'évoquer aussi les démarches que nous mobilisons pour parvenir à nos fins pleines de rêves. Je vais m'y essayer maintenant... Car on apprend toujours quelque chose, de quelque chose (ou de quelqu'un) et à quelqu'un.

Rappelons donc quelques évidences :

- Apprendre, c'est avant tout comprendre (capacité intellectuelle complexe).
- Apprendre, c'est saisir le sens (à nous d'en donner).
- Apprendre, c'est pouvoir réutiliser, notamment en d'autres situations de vie.
- Apprendre, c'est s'améliorer avec le temps et l'expérience, et pouvoir constater/mesurer/évaluer, seul ou avec l'autre, ces (ses) progrès.
- Apprendre, c'est un *continuum* ascendant, progressif, que je m'autorise.
- Apprendre, c'est considérer comme critère l'autre et mon rapport à lui.
- Apprendre, c'est passer souvent par la recherche, la quête.
- Apprendre, c'est apprendre à apprendre et comprendre ensemble ce que l'on apprend et comment on vient de l'apprendre. Ici la métacognition gagnerait à s'inviter plus souvent dans nos classes. Ce que nous apprenons pourrait être rendu plus utile (je ne dis pas utilitaire).

Pour donner du sens aux apprentissages il y a, selon Perrenoud¹⁸, célèbre pédagogue, plusieurs compétences à mobiliser et à croiser. J'en retiendrai quelques-unes :

- Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant.
- On peut apprendre en s'amusant, même si cela n'est pas toujours suffisant : l'impact formateur des jeux et mises en jeux, de l'aménagement spatial et sa prise en possession par le groupe, du moment et de la modalité d'apprentissage retenue...
- Apprendre coûte du temps, des efforts, des émotions douloureuses : angoisse de l'échec, frustration de ne pas y arriver, impression que c'est au-dessus de ses limites, peur de ce que vont penser les autres : statut positif de l'erreur dans ces classes, comme enjeu majeur du voyage collectif...
- Pour décider d'apprendre il faut avoir des raisons, le plaisir d'apprendre peut en être une, le désir de savoir en est une autre
- On peut désirer savoir pour réussir un examen, séduire, pour exercer un pouvoir, pour agir efficacement : l'enjeu des concours, du certificat de formation

¹⁸ PERRENOUD Philippe, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Enfance & Psy n° 24, 2004. Sociologue et anthropologue (LIFE : Laboratoire de recherche sur l'Innovation en Formation et en Éducation à Genève), Perrenoud Philippe a, entre autres choses, travaillé sur le métier d'élève, les pratiques pédagogiques, la formation des enseignants.

générale (CFG)¹⁹ et du diplôme national du brevet (DNB), du baccalauréat pour certains.

- Les stratégies d'enseignants pour donner envie d'apprendre sont multiples et gagneraient à être diversifiées et interactives : enseigner c'est stimuler le désir de savoir, mais on ne peut désirer savoir que si l'on a conscience à quoi cela va nous servir (représenter ces acquis et leurs usages) il faut toujours que l'enseignant fasse construire ou consolide chez l'élève l'utilité du savoir en jeu, l'usage qu'il pourra en faire plus tard.

- Un rapport au savoir est toujours solidaire d'une représentation des pratiques sociales dans lesquelles il s'investit, du pouvoir que cela nous donne au niveau social.

- La construction du sens doit être en partie différenciée et surtout s'inscrire dans un dialogue singulier avec un élève ou un petit groupe.

- Le rapport peut être redéfini dans la classe, au gré d'une véritable négociation du contrat didactique, ce qui suppose que l'enseignant soit capable d'écouter les élèves, de les aider à formuler leur pensée et de tenir compte de leurs propos.

- Offrir des activités de formation à options est aussi une clef intéressante : on ne le sait que trop bien, les élèves n'aiment pas qu'on leur impose des activités, mais on peut leur permettre d'avoir un choix qui leur permettra de donner du sens malgré tout, comme varier la méthode, les moyens, les étapes de la réalisation, le lieu de travail, les échéances et les partenaires, parce que plus l'élève choisit de composantes plus il lui est possible de s'impliquer dans le travail, et on n'a quasiment aucune chance d'impliquer l'élève si l'organisation du travail est trop rigide. La possibilité d'ateliers différenciés ou de classes inversées est une solution qui semble trouver écho dans de nombreuses classes.

- On pourrait proposer aux élèves le « plan de la semaine ou de la quinzaine » et l'afficher pour laisser l'apprenant gérer son plan de travail. Ah, si les classes de lycée professionnel pouvaient devenir de véritables fabriques à apprentissage !

Prêts pour un tel voyage ? Alors « forut »²⁰, pour reprendre un terme cher à Jules Verne, positiviste convaincu, qui fit dire à l'un de ses personnages de son « *Voyage au centre de la terre* », cette expression islandaise qu'il fit aussi graver sur sa tombe : en avant !

Bruno Girard

*Inspecteur de L'Éducation nationale en lettres-histoire
Académie de Versailles*

¹⁹ Le Certificat de Formation Générale valide des acquis dans des domaines de connaissances générales pour les élèves des enseignements généraux et professionnels adaptés et de troisième d'insertion

²⁰ VERNE Jules, *Voyage au centre de la terre*, Hetzel, 1864.



**Édouard Riou, première de couverture,
édition originale du *Voyage au centre de la terre* de Jules Verne,
Hetzel, 1864.**

Bibliographie

Exposition de La Villette « Apprendre autrement aujourd'hui ». « Désir d'apprendre ». 2001. http://www.rezozero.net/apprendre/sommaire_complet.htm

FAVRE Daniel. « *Comment l'élève apprend* » Conférence, 2010 : <http://www.crdp.ac-versailles.fr/ressources-et-services/podcasts-audio/conference-comment-l-eleve-apprend>

MEIRIEU Philippe. *Conférence aux Entretiens de la Villette* (1999) : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Meirieu_A2001_02.html

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.

SAINT-ONGE Michel, *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, Éd.Chronique sociale, 1996.

« L'enfant et la peur d'apprendre » de Serge Boimare

Certains enfants, pourtant intelligents et curieux, ne mettent pas en œuvre les moyens dont ils disposent pour réussir dans le cadre scolaire. Afin de les accompagner dans leurs apprentissages, il est incontournable de comprendre ce qui les pousse à agir de la sorte. Le livre de Boimare²¹ *La peur d'apprendre* pose le problème des enfants bloqués dans leurs apprentissages en raison de leur peur d'apprendre. L'intérêt est de comprendre que là où la pédagogie classique s'avère inefficace, le recours à une médiation culturelle aide ces jeunes à atténuer leurs peurs afin de pouvoir les affronter. L'enjeu est donc de leur permettre de renouer avec le cheminement intellectuel nécessaire aux apprentissages ce qui ne peut avoir lieu tant que les peurs prennent le dessus.

Qu'est-ce que la peur d'apprendre ?

Gérard a 12 ans. Depuis un an, il est placé au centre psychothérapeutique de Vitry-sur-Seine « Le Coteau », centre d'accueil pour « enfants souffrant de troubles du comportement et de la conduite ». Gérard ne sait pas reconnaître les lettres de l'alphabet. Les mathématiques ne lui parlent pas davantage. Il est souvent triste et déprimé. La moindre sollicitation l'enfoncé dans une torpeur proche de la sidération mentale. Ses rares interventions en classe se limitent à faire un bref lien entre le thème abordé et sa situation personnelle. Ainsi lors de l'étude de la préhistoire, il compare sa vie à celle des premiers hommes : avec son père et sa jeune sœur, ils vivent dans un appartement sans électricité et sans gaz. Son père est en effet alcoolique en voie de clochardisation, sa sœur est psychotique et ne parle pas bien, ses grands-parents paternels sont frustrés et lui-même ne sait ni lire ni écrire.

Sa mère est décédée alors qu'il n'avait que 5 ans. Événement difficile s'il en est pour un enfant de cet âge, la famille entretient de surcroît un mystère autour de cette disparition : il n'a appris la mort de sa mère que bien plus tard, vivant des mois durant non seulement dans l'absence de sa mère mais aussi dans le mensonge familial, elle s'est probablement suicidée sans qu'aucune explication ne lui soit apportée, et le nom inscrit sur sa tombe indique que Gérard ne porte pas le même nom qu'elle. Son père lui a caché que ses parents n'étaient pas mariés. Le jeune garçon est, depuis, dans un état de mélancolie, dans l'incapacité de maintenir sa curiosité et son attention. Il ne peut donc pas avancer dans les apprentissages quels qu'ils soient.

Comment répondre à la peur d'apprendre ?

L'histoire de Gérard est extraite de l'ouvrage de Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*. Ancien instituteur spécialisé, psychologue clinicien, il accueille des enfants dont le point commun est de refuser avec force les apprentissages scolaires, des enfants en échec scolaire sévère. Contrairement à Gérard, la plupart de ses camarades réagissent eux avec colère, voire violence face à la frustration engendrée par les apprentissages.

Pour l'auteur en effet, l'échec scolaire (à ne pas confondre avec difficultés d'apprentissage) est accompagné de troubles du comportement dont certains sont précisément déclenchés par la situation d'apprentissage. La fonction de ces troubles est alors de détourner l'attention du pédagogue, ils sont une échappatoire. Apprendre

²¹ Ancien instituteur spécialisé, rééducateur, psychologue clinicien, Serge BOIMARE a été directeur pédagogique du centre Bernard à Paris et a pendant plus de trente ans mis en pratique une démarche psychopédagogique auprès d'enfants et d'adolescents qui refusent avec force les apprentissages scolaires. Il est aussi l'auteur entre autres ouvrages, de *Ces enfants empêchés de penser*, *La peur d'enseigner*

est légitimement difficile pour nous tous. La route vers le savoir est dangereuse de par les interrogations, les inquiétudes qu'elle soulève : quelle est l'utilité de cette conquête qui me demande un tel effort ? Qu'en est-il de la valeur de mes compétences à résoudre le problème posé ? Et apprendre, c'est la rencontre au manque, c'est accepter de ne pas savoir, c'est la soumission à la règle, c'est se confronter à l'incertitude, c'est accepter de vivre cet instant suspendu où l'on est confronté à soi-même.



**Première de couverture, ouvrage de Serge Boimare,
éditions Dunod, 3^{ème} éd 2014**

Ces enfants, parce que leurs premières expériences éducatives ont provoqué en eux des peurs - manque de cohérence du cadre et/ou d'initiation à l'épreuve de la frustration - ont mis en place une organisation psychique singulière. La situation d'apprentissage réveille alors chez eux cette peur - la peur d'apprendre - en remettant en cause leur fragile équilibre, entraînant des sensations, des émotions désagréables auxquelles ils ne peuvent pas ou peu faire face. Ils mettent donc en place une stratégie d'empêcher de penser, pour les amoindrir, les éviter. Pour eux, apprendre déclenche une véritable crise identitaire qui ne leur permet pas de mobiliser leurs ressources intellectuelles aux moments mêmes où elles leur sont indispensables. Ces moyens de fuite deviennent alors auto-dévalorisation, revendication agressive ou encore inhibition.

Ainsi, pour Gérard, apprendre à lire est dangereux : cela l'obligerait à comprendre le mensonge lié à la disparition de sa mère, c'est donc le risque de remettre en cause sa très forte relation à son père aussi complexe soit-elle pour lui. Il ne peut donc pas s'accorder le droit à la connaissance. Dans sa singularité, Gérard a opté pour l'inhibition : s'autoriser à faire preuve de curiosité signifierait de ne pouvoir rester en accord avec l'histoire familiale qui lui est racontée...

Pour Serge Boimare, la disposition psychique singulière et particulière de ces enfants ne peut en aucun cas être ignorée dans la pédagogie présentée. Cette dernière se doit d'être novatrice. Il dit ainsi en parlant d'eux : « ils ne se contenteront pas d'une pédagogie qui propose de faire plus de ce qui ne marche pas. Même si cela passe par un cadre ferme et rassurant, il faudra encore trouver autre chose pour qu'ils renouent avec le chemin de l'apprentissage. Il faudra encore trouver autre chose pour qu'ils puissent se servir pleinement de leurs capacités intellectuelles ».

Au fil de ses années d'expérience, il a donc mis en place une médiation culturelle afin d'aborder autrement les dysfonctionnements devant l'apprentissage. Elle peut être littéraire, artistique, scientifique, philosophique et selon lui, elle offre de nouvelles ouvertures aux pédagogues pour sortir des bras de fer souvent amorcés avec ces enfants en échec scolaire. Cette médiation ne doit pas ignorer les peurs archaïques provoquées par l'apprentissage, elle doit au contraire leur donner une forme plus acceptable en les plaçant dans un contexte plus universel et donc échangeable avec les autres.

Le but de cette médiation est de donner un sens aux savoirs sans nier l'existence des pulsions et de permettre à l'enfant une prise de distance avec ses peurs en lui offrant une représentation d'elles compatible avec la pensée. Serge Boimare utilise notamment les *Contes* de Grimm, mais aussi *Voyage au centre de la terre* de Jules Verne. Il donne ainsi pour exemple que la différence entre « oi » et « ou » ou encore entre « en » et « on » est plus facile à appréhender pour ces élèves quand elle est portée par le nom d'un personnage héroïque qui éprouve, comme eux, des peurs, des sensations, des émotions...

Quant à Gérard, il a finalement accepté d'entreprendre avec ses camarades une expédition fictive au centre de la terre. Avant de proposer la lecture à la classe, Serge Boimare demande à ses élèves d'en décrire leur vision. Gérard, ne sachant pas écrire, lui dicte ces mots : « les explorateurs vont trouver une grosse pierre, comme une porte lourde. Derrière cette porte, il y a un papier sur lequel est écrit : attention, n'avancez plus, sinon c'est la mort. S'ils ne savent pas lire, ils vont mourir. S'ils savent lire et qu'ils veulent continuer à approcher, c'est la mort ».

Plus tard, alors que *Le voyage au centre de la terre* a commencé, il dira : « oui je voudrais descendre pour apprendre à travailler. Le centre de la terre c'est ici, c'est le Coteau mais il faudrait que mon père vienne aussi, sinon je n'irai pas jusqu'au bout ». L'ouvrage de Serge Boimare formalise des constats quotidiens ressentis, ce qui tend à légitimer ces derniers, donne des explications et des pistes de solutions intéressantes et stimulantes pour la pratique de l'enseignant. Il place l'élève dans son fonctionnement d'être humain, au cœur de la démarche, sans culpabiliser le professeur, ce qui peut aider à faire tomber les résistances à la nouveauté dans les pratiques professionnelles. Cette médiation culturelle semble aller dans le sens de la philosophie de l'Accompagnement Personnalisé dans laquelle elle peut trouver sa place, puisqu'elle a pour objectif d'aider l'élève dans des difficultés qui lui sont toutes personnelles.



22

Sylvie Lacan
Professeure d'économie & gestion
LPO Geoffroy Saint Hilaire – Étampes
Académie de Versailles

²² Dessin de CHARB pour les Cahiers pédagogiques

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dessins-de-Charb-pour-Les-Cahiers#&panel1-1>

Construire les compétences : une quête de sens ?

Au cœur de la question républicaine de la démocratisation de l'École se pose aussi celle de la démocratisation de la réussite scolaire, celle de l'accès à la culture, donc pour l'élève, celle de la construction personnelle de compétences et de l'appropriation de savoirs. Ces enjeux essentiels mobilisent le monde éducatif autour de deux problématiques récurrentes : « apprendre à apprendre » et susciter ce désir d'apprendre. Face à l'exigence permettant la réussite de tous, l'enseignant est celui qui, par son activité pédagogique, est un médiateur qui doit créer les conditions permettant à chaque élève de « s'élever ». Si le socle commun pose les objectifs fondamentaux des enseignements, chaque enseignant est l'artisan de sa mise en œuvre. Il revient ainsi à chacun de s'interroger : Comment l'approche par compétences permet-elle de renforcer les apprentissages des élèves de la voie professionnelle ? En quoi nous engage-t-elle à redécouvrir ou revitaliser nos pratiques, à repenser les postures du professeur et de l'élève, leurs interactions et l'évaluation ?

Qu'entend par « compétences » au lycée professionnel ?

Encore débattu et loin d'être complètement approprié sur le plan de ses enjeux didactiques comme pédagogiques, le concept de compétence est au cœur des programmes de la voie professionnelle. En français, les finalités et le contrat didactique sont clairement posés : « L'enseignement du français dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel vise l'acquisition de quatre compétences (...) »²³. Mais que faut-il entendre ici par « compétences » ? Quelle définition commune pour nos disciplines alors même que le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture revisite la relation entre compétences et connaissances et abandonne la « tripartition entre connaissances, capacités et attitudes »²⁴ ?

Du concept social aux champs éducatif et scolaire

En France, le concept d'apprentissage par compétences - on parle aussi d'approche par compétences - apparaît officiellement²⁵ dans le cadre de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en 2006, et va progressivement s'imposer comme un élément de réflexion et de débat au sein de la communauté pédagogique. Plus que le concept, dont les contours semblent plus mouvants que flous, selon Danielle Alexandre²⁶, c'est bien le mot et sa polysémie qui sont en discussion.

Emprunté au domaine juridique depuis la fin du XVI^{ème} siècle, le mot « compétence » échappe à cette stricte acception pour rejoindre le langage courant tel qu'il se définit aujourd'hui : « capacité, fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne. »²⁷.

²³BOEN spécial n° 2 du 19 février 2009, applicable à la rentrée 2010.

²⁴Éléments de présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Éduscol, juin 2014.

²⁵À la fin des années 1980, un rapport remis à Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, y fait référence.

²⁶ALEXANDRE Danielle *Les Méthodes qui font réussir les élèves*, éditions ESF, 2011.

²⁷Dictionnaire de l'Académie française, [CNRTL](#), 2014

Dans les années 1950, Noam Chomsky²⁸ interroge la relation entre compétence et performance au sein de ses travaux de recherche en linguistique, ouvrant ainsi la compétence au champ d'exploration nouveau des sciences de l'éducation. Parallèlement et progressivement, le terme s'imposera jusqu'à faire référence à la fin des années 1980, au sein du monde économique et professionnel. Françoise Ropé et Lucie Tanguy²⁹ démontrent que par ce biais de la formation professionnelle, la notion de compétence entre dans le domaine scolaire.

Depuis 2006, avec le socle commun et son corollaire, le livret personnel de compétences, on a eu tendance à lister les compétences à acquérir par les élèves et à déterminer des indicateurs qui permettent de les observer et de les évaluer aux différents paliers : « chaque compétence est déclinée en une liste de connaissances, capacités et attitudes » (texte réglementaire du socle commun, décret du 11 juillet 2006). Aujourd'hui, les éléments de présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, soumis à une large consultation fin 2014, en posent clairement les limites voire les dérives : « *la relation entre connaissances et compétences a semblé peu claire* », « *des procédures d'évaluation trop complexes et un LPC (livret personnel de compétences) induisant une conception élatée et techniciste des compétences* »³⁰. Pour autant, ce nouveau socle commun, qui sera instauré à la rentrée 2016, ambitionne de renforcer cette « École du socle », pour « *définir une culture commune capable de concerner et d'inclure tous les élèves, fondée sur la connaissance et l'action, soucieuse de la recherche critique des vérités démontrées et faisant accéder chaque élève à la liberté de penser et d'agir pour participer à la vie de la Cité* ». Ainsi, trace de l'origine de la notion de « compétence » dans le monde du travail, en milieu scolaire elle est aussi et surtout conçue comme la capacité personnelle à s'adapter à une situation inédite permettant à tous les élèves d'investir les apprentissages.

Alors que les définitions se précisent, se renouvellent parfois ou se stabilisent, convenons que la « compétence » concerne surtout la relation qui se tisse entre l'élève et les apprentissages. Par la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans l'action, les enjeux résident bien en un processus qu'il convient d'interroger.

Comment peut-on éclaircir ce concept polysémique, partagé et objet de malentendus ? Tenter de définir « la compétence », c'est donc inévitablement questionner sa relation à d'autres composantes, comprendre les concepts associés de « capacités », « savoirs, connaissances », « transferts », afin d'éviter les confusions.

Compétences, connaissances, capacités : quelle articulation ?

Revenons d'abord à l'architecture d'une compétence afin de clarifier compétence et capacité, et d'en cerner les différences et les complémentarités. Il ne s'agit bien évidemment pas d'une simple question de terminologie, mais plutôt de mesurer ce que l'on cherche à construire en terme d'acquis pour les élèves, en terme d'approches et de démarches. Souvent décrites à l'aide de verbes à l'infinitif, car ce sont des comportements observables qui mobilisent habiletés et contenus disciplinaires, les capacités sont parfois évoquées en terme de « compétences transversales », « compétences générales » ou « compétences-clés ».

Ainsi Philippe Gillet³¹ cite par exemple dans le domaine cognitif les capacités de « traiter l'information, de sélectionner les données, d'organiser un raisonnement, de planifier, d'analyser, d'abstraire, d'observer... ».

Une capacité se décline donc sur des contenus différents et dans des disciplines plurielles. Elle se caractérise par sa transversalité, sa progressivité dans le temps, sa

²⁸Noam CHOMSKY est un linguiste et philosophe américain. Professeur émérite de linguistique au Massachusetts Institute of Technology où il a enseigné toute sa carrière, il a fondé la linguistique générative.

²⁹ROPÉ Françoise et TANGUY Lucie, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 1994.

³⁰[Éléments de présentation](#) du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Éduscol, juin 2014.

³¹JONNAERT Philippe, *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, De Boeck, 2009

faculté de combinaisons à d'autres et sa non-évaluabilité. Les chercheurs préconisent cependant d'entraîner les élèves à mettre en œuvre des stratégies dans des situations d'apprentissage disciplinaires plutôt que de travailler des capacités cognitives générales hors contextes.

Or une compétence, bien que transférable, s'ancre avant tout dans des situations d'apprentissage bien définies. L'approche par compétence s'articule par essence autour d'une double construction qui relie les didactiques disciplinaires et les approches pédagogiques transversales, elle permet ainsi de dépasser l'opposition entre acquisition de connaissances et acquisition de savoir-faire généraux. L'association des compétences à des savoir-faire généraux qui induirait l'idée que les compétences s'opposent à la réflexion disciplinaire et aux savoirs relève bien d'une incompréhension.

Xavier Roegiers³² nous éclaire sur ce qu'il faut entendre par compétence en dégageant « cinq caractéristiques essentielles : la mobilisation d'un ensemble de ressources, le caractère finalisé, l'utilité sociale porteuse de sens, le lien avec des familles de situations, le caractère disciplinaire et l'évaluabilité ».

Complexes par essence, les compétences se caractérisent par la mobilisation d'un réseau opératoire de ressources cognitives (savoirs, savoir-faire, transferts...), conatives (motivation, estime de soi...), affectives et sociales, qui permettent de traiter des situations de production, d'action, de résolution de problèmes à caractère disciplinaire. Elles sont par conséquent évaluables, contrairement aux capacités, car on peut mesurer l'exécution et la qualité d'une production.

Ainsi, savoirs, savoir-faire, savoir-être, l'articulation de ces trois composantes et leurs interférences structurent donc les apprentissages et constituent la cheville ouvrière des compétences du socle en projet.

Du concept théorique à la mise en œuvre en lycée professionnel

Si le lycée professionnel est peu concerné par la validation du socle (en dehors de la classe de troisième préparatoire à la voie professionnelle), sa consolidation lui incombe. Il convient donc de se demander comment construire et renforcer progressivement des compétences dans les disciplines et les enseignements du lycée professionnel.

Un processus structurant pour les apprentissages

Une compétence n'est jamais acquise et elle ne peut s'appréhender que dans une progressivité, avec des situations aux niveaux de complexité croissant. Pour Guy Le Boterf³³, « la compétence n'est pas un état. C'est un processus ». Au-delà de la définition d'un concept, l'approche par compétences doit pouvoir s'incarner dans un enseignement plus concret, plus actif et plus durable pour l'élève et il convient pour cela de savoir de quoi il retourne. C'est donc par des familles de situations et par une contextualisation que se construisent des apprentissages en interaction avec des compétences.

Dans cette perspective socioconstructiviste, les situations sont à la source des compétences. Par exemple, on ne part plus d'une notion de grammaire mais on la construit en production.

Si les compétences sont, selon Philippe Meirieu³⁴, « un tableau de bord » et « explicitent les objectifs », il revient aux enseignants d'avoir l'initiative pédagogique pour mobiliser les élèves sur les savoirs.

Les documents ressources de la voie professionnelle en français proposent à cet égard un ensemble de situations permettant la construction progressive des compétences de lecture, d'écriture et d'oralité.

Les modalités de lecture et d'écriture envisagées mettent donc en œuvre deux natures de situations : des situations liées aux supports (un texte de tel genre, telle longueur, telles contraintes d'écriture...) ou des situations liées à un type de tâches

³²ROEGIERIS Xavier, *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens*, Forum-pédagogies, mars 1999.

³³LE BOTERF Guy, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1994.

³⁴MEIRIEU Philippe, *Socle commun et pédagogie*, L'expresso du café pédagogique, novembre 2014.

(écriture longue, écriture d'invention, modalités de lecture...).

La pratique de la lecture analytique en classe permet à ce titre de commencer par un questionnement qui mobilise sensibilité et prérequis (intertextualité, premières impressions...), de stabiliser et de structurer des procédures d'interprétation (relevés, procédés d'écriture...) qui pourront être réinvesties pour « analyser et interpréter » de nouveaux textes.

Ainsi, les démarches de lectures variées dans les supports ou dans les tâches à mener (lecture de textes complexes, lecture cursive ou analytique...) construisent-elles la compétence de lecture. Les compétences de lecture et d'écriture se nourrissent mutuellement. La pratique d'un type d'écriture conduit à s'approprier la construction d'un texte et favorise par analogie l'entrée dans l'interprétation des textes lus, à l'inverse, la lecture des textes rencontrés stimule l'acquisition de connaissances et de démarches d'écriture transférables en situation de production. On peut donc conclure que ces processus de transfert caractérisent les mécanismes cognitifs mis en œuvre dans l'élaboration des compétences.

En histoire-géographie, un recensement des capacités est annexé au programme du baccalauréat professionnel afin de construire des compétences reposant sur la production d'un raisonnement. Lors de la réalisation d'une tâche complexe les élèves doivent mobiliser un ensemble de ressources internes (prérequis, savoir-faire, attitudes³⁵...) ou externes (repères chronologiques ou spatiaux, outils, parole de l'enseignant, aides méthodologiques, apports documentaires, coopération entre élèves...) pour résoudre la situation problème proposée par une consigne globale (par exemple, « raconter la Toussaint 1954 »). Au lieu de mémoriser un ensemble d'informations et de données, les élèves mobilisent et combinent plusieurs ressources, sélectionnent et hiérarchisent. On peut donc finalement définir la compétence comme la capacité à mobiliser un ensemble d'apports pour aboutir à une tâche finale. Inscrits dans un contexte, les savoirs prennent alors un sens, et deviennent des moyens de traiter des situations et de dépasser les obstacles cognitifs.

Aussi bien en français qu'en histoire-géographie, la pédagogie de projet est l'occasion d'engager pleinement les élèves dans la construction de savoirs et savoir-faire, par le développement d'interactions entre pairs, avec la possibilité « d'apprendre à apprendre » (compétence nouvelle du socle) en éprouvant des processus et méthodes au cours de situations diverses.

La bivalence offre par ailleurs l'opportunité de faire des ponts cognitifs et d'intégrer plus encore les compétences dans les apprentissages en les transférant d'une discipline à l'autre. Aussi le professeur de lycée professionnel est-il amené à réfléchir tant sur les méthodes et outils similaires de ses disciplines que sur ce qui les distingue. Le traitement d'un thème ou d'un problème avec le regard croisé de plusieurs disciplines développe les inférences pour construire de nouvelles connaissances et compétences dans un contexte nouveau. Elle place le professeur de Lettres-histoire au cœur des humanités et du projet de formation de la personne et du citoyen en articulant des entrées interdisciplinaires comme la confrontation à des valeurs (identité et altérité, lien avec le passé, place des femmes...), la production d'un raisonnement (critique de documents, questions sensibles, argumentation...) et l'appréhension de la complexité.

À titre d'illustration, le traitement de la question de l'égalité-mixité, d'un point de vue moral et civique s'enrichit dans cette approche. La question de l'émancipation des femmes et de l'accession à l'égalité peut être traitée dans des situations d'apprentissage en histoire et en éducation civique mais aussi en lettres, un même objet est alors appréhendé avec des démarches différentes et des supports variés. On peut donc demander aux élèves de produire un texte qui réponde à un questionnement de séance ouvert, « Comment les droits des femmes évoluent-ils de la Belle Époque à nos jours ? », en s'appuyant sur le traitement d'un corpus documentaire qui impliquerait la mobilisation de connaissances et de capacités (caractériser un personnage et son action en rapport avec la situation étudiée, présenter à l'oral ou à l'écrit de manière synthétique les informations contenues dans

³⁵ Ce n'est pas uniquement le savoir être (comportement social, ou affectif en classe) mais c'est aussi une posture intellectuelle comme le développement de l'esprit critique, d'une ouverture d'esprit, par exemple, savoir mettre à distance l'information.

une série de documents complémentaires, produire un raisonnement relatif à une situation étudiée, rédiger un texte organisé, respectant l'orthographe, la construction des phrases et en utilisant un vocabulaire historique).

En français, les élèves pourraient construire un écrit argumentatif défendant l'égalité homme-femme en prenant appui sur des références, des arguments, des procédés d'écriture appréhendés lors des lectures. L'écrit peut s'élaborer en plusieurs étapes dans un aller-retour entre les différentes phases de son élaboration et les textes rencontrés. Les deux entrées disciplinaires, bien que distinctes dans les démarches, dans les statuts et traitements des supports, favorisent le développement de compétences sociales et civiques en réfléchissant sur les valeurs, sur ce qui est émancipateur dans une société, en favorisant l'esprit critique et la production d'un raisonnement étayé. Elles mettent aussi les élèves en situation de *lire*, de *dire*, d'*écrire* selon des modalités et objectifs spécifiques aux champs disciplinaires respectifs.

Par conséquent, l'approche par compétences, parce qu'elle s'appuie sur les possibilités de transfert et d'intégration des apprentissages à travers des situations contextualisées, donne du sens à ces apprentissages et implique les élèves dans la construction de leurs savoirs. En outre, elle positionne l'enseignant comme un médiateur qui, en amont, élabore en ce sens son enseignement (contenus, approches pédagogiques et didactiques, organisation de la classe et différenciation, étayages nécessaires...).

La difficulté pour l'enseignant devient dans ce cas de recentrer les élèves sur les savoirs, de leur transmettre cette « soif d'apprendre » et de comprendre. Alors, la liberté pédagogique invite clairement à l'inventivité, à la construction de situations motivantes qui forgeraient les compétences. C'est aussi une autre relation élève-professeur qui peut se nouer à travers des formes de travail et d'évaluation renouvelées.

Quelle(s) évaluation(s) ?

Entrer par les compétences, suppose pour l'enseignant un double défi : permettre à l'élève de mobiliser en un même temps des savoirs (connaissances) et des savoir-faire dans une variété de situations, et de se confronter à la question de l'évaluation des processus d'acquisition.

Si, à l'École, nous savons aisément évaluer des connaissances dans des modalités circonscrites et traditionnelles (tests de connaissances, QCM, questionnaires...), l'approche par compétences dans les apprentissages invite le professeur à élargir le champ de l'observation et de la réflexion didactique sur la mobilisation combinée et simultanée de savoirs et savoir-faire dans des contextes divers et transférables. En cela, Philippe Perrenoud³⁶ propose d'interroger les bénéfices de situations d'apprentissage comme d'évaluation qui ne proposeraient pas aux élèves « de faire étalage de leurs connaissances, mais de s'en servir comme d'outils pour raisonner, guider leur pensée et leur action ou assimiler de nouveaux savoirs ». Selon lui, cela reviendrait à dire que du côté du professeur, « *évaluer des connaissances transférables ou des compétences exige donc d'abord une expertise didactique : vouloir et savoir penser son travail en termes de création et de gestion de situations d'apprentissage* ».

Pour ce faire, se doter de critères et d'outils pour mieux évaluer et repenser les finalités comme les formes mêmes des évaluations apparaît aujourd'hui comme une priorité de l'Institution scolaire. Dans le cadre de la *Conférence nationale sur l'évaluation des élèves*³⁷ : « *L'évaluation doit devenir un véritable outil de réussite qui permette à tous les élèves de mieux mesurer les progrès qu'ils réalisent dans leurs apprentissages, de prendre confiance dans leurs capacités et d'identifier leurs difficultés pour y remédier* ».

Au lycée professionnel, cet enjeu apparaît plus que jamais important à investir par les équipes éducatives et pédagogiques pour accompagner la « quête de sens » de nombreux élèves au parcours scolaire parfois embarrassé pour ne pas dire chaotique.

³⁶PERRENOUD Philippe, *Évaluer des compétences*, Éducateur, mars 2004.

³⁷Site internet de la « [Conférence nationale sur l'évaluation des élèves](#) ».

Nombre d'entre eux doivent mener de front, la construction d'un projet personnel de formation ainsi que la reconstruction de leur rapport à l'École.

C'est pourquoi l'évaluation positive, bienveillante mais exigeante, dont les enjeux sont clairement explicités (évaluation avec critères, grille d'évaluation concertée ...), doit permettre à l'élève d'être mieux associé, dans une approche méta-cognitive, à la lisibilité et l'acceptation des modalités d'évaluation. En 2003, André Antibi³⁸, préconisait l'évaluation comme un « *contrat de confiance* » entre le professeur et la classe. Pour évaluer une compétence, il est en effet intéressant de vérifier, dans l'apprentissage (évaluation formative) ou bien en fin d'apprentissage (évaluation sommative), la capacité de l'élève à manifester cette compétence dans une situation nouvelle voire inédite. Le transfert des acquis (savoirs et savoir-faire) apparaît alors comme l'indicateur principal de réussite bien plus que le résultat à atteindre. Parce que c'est bien le processus et le cheminement de l'élève qui démontrent le degré de maîtrise de compétences, exploitées et transférées dans une variété de situations qui échapperait à la stricte utilité scolaire.

Mais pour les enseignants l'écueil du « comment faire » se pose, tant il s'éloigne parfois de l'*habitus* scolaire en matière de formes et de processus d'évaluation. La compétence, par nature, suppose variété de possibles. Elle implique la confrontation à des tâches complexes, à des activités inédites qui font appel à des procédures, des démarches, convoquées progressivement et régulièrement. En CAP, en français, la première situation du CCF, l'écriture longue, semble être une belle illustration de cette nécessaire mise en confiance que requiert cette forme d'évaluation. Progressive, itérative et métacognitive, elle invite l'élève à mesurer sa progression dans la résolution d'une tâche finale, l'écrit stabilisé. Bien plus que le résultat, c'est bien le processus d'écriture qui importe. En effet, il mobilise simultanément des ressources internes à la situation d'apprentissage (connaissances, compétences langagières, modes opératoires, critères de réussite...), des ressources externes (le professeur, les pairs, les ressources documentaires, un corpus de textes...) et des démarches de mise en œuvre (choix explicités et opérés par l'élève, cheminement, modifications apportées...).

Conclusion

Construire et renforcer des compétences pour les élèves du lycée professionnel exige pour l'enseignant d'ouvrir le champ des possibles tout en prenant appui sur des pratiques et des démarches qui ont déjà fait leurs preuves. Loin d'être un changement de paradigme, cette approche par compétences suppose de renforcer la posture réflexive du professeur. Elle permet de choisir les stratégies d'apprentissage les plus adaptées pour construire et renforcer des compétences disciplinaires et des compétences transversales.

Au-delà de l'impérieuse nécessité de clarifier les concepts et les nombreux débats qui mobilisent la communauté pédagogique sur cette question, puisse cet article inviter davantage le professeur de Lettres-histoire, mais aussi ses collègues, à proposer à ses élèves des situations d'apprentissages ou activités variées et stimulantes.

Coopération et interaction au sein de la classe, prise en compte de la diversité des publics (différenciation), explicitation des démarches, voilà donc le défi d'une pédagogie plus adaptée, plus lisible et mobilisatrice pour tous.

Karine Raveau

*Inspectrice de L'Éducation nationale en lettres-histoire
Académie de Rennes*

Sylvain Huet

*Inspecteur de l'Éducation nationale en lettres-histoire
Académie de Nantes*

³⁸ANTIBI André, *La constante macabre*, Éditions Math'adore, 2003.

Apprendre ensemble, apprendre pour vivre ensemble

Frédéric Vajas ouvrait le numéro 27 d'*interlignes* « Enseignement et socialisation au lycée professionnel » par un article sur le travail de groupe dont il présentait les fondements théoriques et l'intérêt pédagogique.

Il nous a semblé intéressant de lui demander de reprendre son texte pour ce nouveau numéro afin d'en faire bénéficier les plus jeunes de nos lecteurs.

« La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire ».

Invariant pédagogique n° 24, Célestin FREINET.

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul. Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ».

Pédagogie des opprimés, Paulo FREIRE.

« La langue est autre chose qu'un sac de mots », se plaisait à répéter le linguiste Noam Chomsky, initiateur de la « grammaire générative et transformationnelle » ; les capacités de production d'énoncés structurés à partir d'agencement de schèmes, de « structures profondes », constituent une propriété spécifiquement humaine ainsi que le fait linguistique majeur. Pour ce qui concerne l'enseignant, et non plus le linguiste, celui-ci appréhende-t-il la réalité de la classe comme une autre chose qu'un « sac d'élèves ? » Se donne-t-il les moyens d'accéder à un ordre de réalité moins superficiel, à une « grammaire » relationnelle ? Se permet-il « d'accéder au sens » de ce qui se dit et se fait en classe (ou de ce qui ne se dit pas et de ce qui ne se fait pas...) ? Se donne-t-il toujours les moyens de vérifier que pour les élèves, un cours puisse apparaître autrement que comme « une histoire pleine de bruit et de fureur, contée par un idiot, et qui ne veut rien dire ? »³⁹

Une réponse à toutes ces questions, en dépit d'un nombre non négligeable de pratiques coopératives développées dans nos établissements, est le plus souvent, malheureusement, négative... Le point de vue de la « sérialité » - concept développé par Jean-Paul Sartre - (1+1+1+1... le modèle de la queue aléatoire d'individus devant l'arrêt d'autobus, ne partageant aucune histoire commune)⁴⁰ prime généralement chez l'enseignant sur la perspective « globale ». Si, plus d'un siècle de pédagogie frontale et individualisante, d'aménagements insulaires de l'espace scolaire - les « îlots » de tables et de salles de classes de l'établissement... - a contribué à fonder cet « institué » scolaire, d'autres motifs peuvent élucider cette vision spontanément parcellisante de l'enseignant : la peur, pour ce dernier, d'être submergé par le poids du nombre, de voir son autorité remise en cause par une coalition d'élèves, de voir s'écrouler une relation pédagogique toute entière échafaudée, non pas sur la négociation, mais sur la contrainte, et parfois même sur l'arbitraire...

³⁹ L'enseignant de Lettres reconnaît ici l'une des dernières répliques du *Macbeth* de Shakespeare...

⁴⁰ SARTRE Jean-Paul, *Critique de la raison dialectique*, Tome II, Gallimard, 1960, Paris.

La forme dominante de relation éducative et d'appréhension du quotidien scolaire participe ainsi, en tant que mécanisme de défense objectif et subjectif, de la mise en place de « stratégies de survie », bien analysées par les sociologues britanniques de l'éducation. C'est en vain, cependant, que l'enseignant s'épuise à essayer de maintenir ce qu'il considère comme « l'ordre de la classe » (qui relève plus, selon l'heureuse formule de Freinet, de la « discipline de caserne » que de la « discipline d'atelier »...). La « négativité » de l'élève (selon J. Ardoïno, il s'agit de « cette capacité individuelle et collective de déjouer par des contre-stratégies appropriées les stratégies dont on se sent être l'objet »⁴¹) freine continuellement la conduite de la classe par le professeur. Toute relation de face-à-face, uniquement fondée sur l'imposition de la volonté de l'un sur l'autre, entraîne *ipso-facto* des « conduites de résistance », inhibitrices de la réalisation d'une activité commune. À l'instar des sumotoris au combat (ces obèses lutteurs japonais, à l'espérance de vie fort courte...), les adversaires s'épuisent ainsi à se repousser longuement l'un l'autre hors du cercle rouge... Enkystés dans cette opposition permanente, les partenaires éducatifs n'investissent pas dans la raison d'être principale de leur présence commune dans la salle de classe : apprendre.

L'analyse des caractéristiques du « groupe », de sa structuration, de ses conditions d'existence, de son fonctionnement et de sa maturation, en un mot, de sa « dynamique », constitue un objet permanent d'étude et/ou d'intervention pour les sciences sociales, depuis leur création. La pédagogie s'intéresse elle aussi depuis toujours à cette question, épaulée par les pratiques dites « actives » ou « coopératives »⁴². Cette double-interrogation s'enrichit également des apports de la philosophie politique et morale, autour du questionnement relatif à une possible « éthique de la discussion ». Cet article d'*interlignes* se présente comme une brève évocation de ces différentes perspectives - loin de l'exhaustivité - mais surtout comme une invitation à lire les ouvrages référencés, afin d'éclairer sa pratique et trouver des repères susceptibles de fonder pertinemment des techniques de groupes.

Apprendre ensemble ...

La psychosociologie des groupes : Au début des années 20, aux U.S.A., l'ergonomie initiée par Taylor ainsi que son Organisation scientifique du travail (OST), se développent dans le domaine industrie⁴³. Pour satisfaire les commandes des chefs d'entreprises, qui souhaitent maximiser les rendements et lutter contre la démotivation des ouvriers, le *turn-over*, les « temps morts », les incidents trop fréquents dans les ateliers, les ingénieurs-conseils en organisation proposent des méthodes inspirées des principes tayloriens : séparation des fonctions d'élaboration et d'exécution, parcellisation des tâches, « sélection scientifique » des ouvriers en fonction de l'aptitude à occuper un poste spécifique, primes au rendement et retraits sur salaires en cas de baisse de productivité.

Cette organisation se développe de concert avec les techniques de « travail posté ». Sur ce point, le lecteur attentif peut de lui-même constater certaines analogies entre les formes dominantes de pédagogie - parcellisation et individualisation, séquences didactiques élaborées unilatéralement et fondées sur des exigences de « rendement programmatique »...- les procédures « d'orientation », et l'intérêt actuellement très vif

⁴¹ ARDOÏNO Jacques ; Les avatars de l'éducation : problématique et notion en devenir ; coll.Éducation et Formation ; PUF 2000 Paris

⁴² Pour avoir une vision d'ensemble de ces courants pédagogiques : HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, 1994, Paris.

⁴³ Sur la sociologie et la psycho-sociologie du travail, on peut lire : POTOCKI-MALICET Danielle, *Éléments de sociologie du Travail et de l'Organisation*, Anthropos, 1997, Paris.

dans le domaine éducatif, porté aux questions de « démobilisation » et « démotivation »...

Disciple de Taylor, le jeune ingénieur Elton Mayo répond à une commande des plus classiques, émanant de la Western Electric Company (un sous-traitant de Bell). Pour réorganiser un atelier d'ouvrières, il établit des variations sur certains paramètres (temps de pause, éclairage, règles de circulation, etc.) au sein d'un « atelier-témoin », et en l'absence de contremaître. Conformément aux principes de l'OST, le rendement augmente, les incidents diminuent. Mais Mayo n'en reste pas là et expérimente le « test inversé » : diminution des pauses, de l'éclairage, etc. La productivité demeure, contre toute attente, élevée. Le consultant vient d'initier le mouvement des « Relations humaines » et les recherches sur les groupes. Le fonctionnement de ces derniers n'est pas à proprement parler « rationalisable », et les facteurs humains (« sens » et maîtrise de l'activité, motivation, autonomie, interaction, négociation, leader naturel, cohésion d'équipe) jouent un rôle prévalent.

Quelques années plus tard, Kurt Lewin, philosophe (c'est un initiateur de la « théorie de la Forme ») et psychologue allemand exilé en Amérique, lance la désormais célèbre étude sur les « climats sociaux ». ⁴⁴

En 1940, Lewin, Whyte et Lippitt développent un protocole d'expérimentation auprès d'enfants fréquentant des « clubs de loisirs » ; l'hypothèse de travail général consiste à « découvrir s'il est possible d'étudier de manière profitable les divers aspects du comportement de leadership et de la vie de groupe dans son ensemble, en utilisant pour cela des procédés expérimentaux comportant des échantillons appareillés, soumis à des conditions variant de façons déterminées à l'avance ». Le protocole d'enquête, assorti de très nombreux contrôles, est constitué de plusieurs groupes d'enfants conduits par des animateurs adultes afin de réaliser sur plusieurs semaines des maquettes en bois. Formés et observés par les chercheurs, les animateurs emploient successivement, avec rotation des groupes d'enfants, trois types de conduites différentes : « autoritaire », « démocratique », et « laissez-faire ».

Le tableau suivant synthétise les caractéristiques de chacun de ces groupes :

Comportement du moniteur	Conduite « autocratique »	Conduite « démocratique »	Conduite « laissez-faire »
Prise de décision :	Par le leader seul	En commun avec le leader (discussion)	Indétermination ; faible participation du leader
Détermination des activités et des objectifs :	Donnés par le leader	Objectifs généraux tracés par le leader en indiquant les alternatives	Aucune aide du leader qui fournit à la demande du matériel ou des informations
Répartition de la tâche :	Par le leader	Division spontanée du travail	Aucune intervention du leader
Composition des groupes de travail	Par le leader	Libre choix de chacun	Aucune intervention
Appréciations :	De type « personnel » (encouragements, critiques...)	De type « objectif »	Aucune ; pas de commentaires
Participation aux activités :	Aucune	Il y prend part	Aucune part

⁴⁴ Article de WHITE R. et LIPPIT R. : *Une étude expérimentale du commandement et de la vie de groupe*, in LEVY Albert, *Psychologie sociale ; textes fondamentaux anglais et américains*, Dunod, Paris, 1965.

Après dépouillement des grilles, les résultats sont les suivants :

- **Management autocratique** : climat tendu entre le moniteur et les enfants et climat tendu également entre les enfants ; la qualité du produit fini est médiocre et le degré de satisfaction des participants très bas.

- **Management démocratique** : climat détendu entre les participants, déroulement calme des activités ; excellente qualité du produit fini et grande satisfaction des participants.

- **Management « laissez-faire »** : climat fluctuant (des leaders quelque peu autoritaires émergent, comblant l'absence de conduite adulte) ; assez bonne qualité du produit fini mais plus faible quantité qu'en conduite démocratique ; degré de satisfaction des participants assez élevé.

La « conduite démocratique » se présente donc comme la plus intéressante à tous égards : qualité de la production, climat dans le groupe, productivité, degré de satisfaction, et, de manière plus générale, développement des aptitudes nécessaires à la vie collective et démocratique.

Plus tard, Lewin développe le T.Group ou Training Group, il travaille sur les phénomènes de leader, de changements d'attitude et d'opinions : il constitue ainsi le champ propre de la « dynamique des groupes »⁴⁵. Pour le psychosociologue, les groupes se caractérisent par un « équilibre homéostatique » et une tendance à la « résistance au changement ». Pour dynamiser un groupe, en faire un instrument des relations, une institution démocratique, un outil de meilleure productivité, il convient de remplir les trois principales « fonctions » suivantes :

Fonction de production	Énoncer les objectifs en début de séance, effectuer un bilan en fin de réunion, indiquer les règles d'échange au sein du groupe...
Fonction de facilitation	Proposer différentes méthodes de travail et d'organisation, circulation de la parole, soutien et reformulation.
Fonction de régulation	Faciliter l'expression, « écoute active », assurer une fonction « protectrice », expression « ritualisée » des sentiments (catharsis), maintien de toutes les personnes dans la progression de la réunion.

À la même période qui voit le développement de la « dynamique des groupes », J.-L. Moreno, également exilé aux États-Unis, initie de nouvelles méthodes thérapeutiques et/ou groupales⁴⁶; parmi celles qui se sont considérablement développées, citons le psychodrame, le sociodrame, et, pour ce qui concerne l'analyse des groupes, la sociométrie. Cette dernière vise à révéler le système de préférences et de répulsions spontanées qui existent dans tout groupe social. À l'aide de « tests sociométriques », chacun exprime ses choix, ses rejets, son indifférence, la méthode facilitant la visualisation des méthodes interpersonnelles (« sociogramme ») ainsi que l'analyse de la « valence » (cohésion spécifique : sentiments de « in-group » / « out-group »). Utilisé régulièrement, le test sociométrique permet de vérifier la pertinence des stratégies proposées pour la constitution de groupes de travail, l'intégration de « rejetés », de « boucs émissaires, d'isolés », etc.

Dès les années 60, en France, les mouvements pédagogiques : le GFEN, (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) - Freinet, la Pédagogie institutionnelle, les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives) et les Francas (mouvement d'éducation populaire),⁴⁷ le travail social, la formation d'adultes, la psychiatrie rénovée, les psychosociologues

⁴⁵ Pour une introduction aux problématiques de psycho-sociologie des groupes: ANZIEU Didier et MARTIN Jean-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, P.U.F., Paris, 1986.

À signaler également : DUBOST Jean, *L'intervention psycho-sociologique*, P.U.F., Paris, 1987.

⁴⁶ In Jacob-Levy MORENO, *Fondements de la sociométrie*, P.U.F., Paris, 1984.

⁴⁷ Tous ces mouvements ou associations prônaient des méthodes éducatives nouvelles et/ou actives.

de l'éducation, s'emparent de ces recherches et s'engagent dans la voie de l'innovation. Récemment, des psychologues comme Vayer et Roncin⁴⁸ démontrent, s'il en était encore besoin, le bien-fondé des techniques de travail de groupe dans le domaine éducatif, et affirment l'importance du socle psycho-socio-affectif dans le développement des apprentissages. Régulièrement, des publications scientifiques ou de vulgarisation reviennent sur la « question du groupe » et de sa possible autant que nécessaire prise en compte par l'enseignant.

- Enseignement, groupe et inconscient

Les recherches appliquées, dans le domaine pédagogique, relevant de la psychanalyse, sont aussi anciennes que cette dernière : depuis les années 60, en France principalement, le courant de la « Pédagogie institutionnelle » développe théorie et pratiques pédagogiques en intégrant, en plus des techniques Freinet et de la dynamique des groupes, l'approche freudienne⁴⁹. Le travail de groupe apparaît, dans cette perspective, comme un dispositif essentiel de "médiation" (c'est-à-dire, "supportant la fonction symbolique"), susceptible de s'affranchir de la "captation duelle" et des transferts et contre-transferts massifs induits par la pédagogie frontale.

Pour l'un des meilleurs représentants de ce courant, Francis Imbert, la « *relation pédagogique est un accélérateur d'inconscient ; tout se passe comme si la rencontre avec l'enfant mettait le maître en situation de se rencontrer avec quelques figures du passé et les différentes imagos archaïques qui les avaient nourries* »⁵⁰. D'autre part, la pédagogie frontale induit, pour l'enseignant, une relation échafaudée sur une alternance de séduction et de contrainte ; cette situation génère une « identification de type parental » et la survenue de transferts massifs, de nature ambivalente, qui inhibent les investissements sur le savoir. Pour la Sociopsychanalyse Institutionnelle de Gérard Mendel et Claire Rueff-Escoubes, « *un schéma relationnel de type parents-enfants ne peut, avec réalisme, préparer les jeunes à leur vie sociale future, professionnelle et civique. Sauf à modeler ainsi de futurs citoyens infantilisés ou réactionnellement autoritaires, en aucun cas des démocrates... Cette situation favorise donc les fantasmes : fantasmes d'être les enfants aimés (les chouchous), ou rejetés (les mauvais élèves) des enseignants, fantasmes d'être les parents (ou les aînés), bons et/ou mauvais* »⁵¹...

Ainsi, selon la perspective analytique, les pédagogies de groupes et les méthodes coopératives permettent « d'éviter de nuire » ou encore de « couper le gaz ». Fernand Oury indique que les inévitables frictions qui sont produites par les rencontres humaines cessent ainsi de provoquer des explosions en chaîne⁵²... La « décentration » de la figure de l'enseignant dans la vie de la classe apparaît comme une impérieuse nécessité. Les « transferts latéraux » deviennent ainsi possibles et « viennent alléger la relation transférentielle maître-élèves, l'ouvrir sur d'autres possibles, d'autres issues. Quand nous aménageons des lieux où tout peut être dit, quand, sur place, une multitude d'objets sont accessibles, quand les autres sont eux aussi accessibles, et que la classe (au sens le plus large), devient un lieu riche d'occasions, alors, il est possible de transférer sur n'importe quoi... Le maître n'est plus l'objet unique d'amour-haine [...] sous l'effet des médiations, des institutions, la relation duelle avec sa logique imaginaire, celle du « ou moi, ou toi » (Jacques Lacan) est désamorcée »⁵³.

⁴⁸ VAYER Pierre et RONCIN Charles, *L'enfant et le groupe*, P.U.F., Paris, 1987.

⁴⁹ Sur la Pédagogie institutionnelle, on peut lire en guise d'introduction : OURY Fernand et VASQUEZ Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967, réédition Matrice éditions, 2009. Sur l'orientation autogestionnaire, lire : FONVIELLE Raymond, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Éd. Anthropos, Paris, 1998.

BOUMARD Patrick et LAMIHI Ahmed, *Les pédagogies autogestionnaires*, éd. Davy Ivan, 1995.

⁵⁰ In IMBERT Francis, *L'Inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*, éd. E.S.F., Paris, 1997.

⁵¹ In RUEFF-ESCOUBÈS Claire, *La démocratie dans l'école ; une pratique d'expression des élèves*, Syros, Paris, 1997. Lire également : MENDEL. Gérard, *La société n'est pas une famille : de la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, éd. La Découverte, Paris, 1997.

⁵² In OURY Fernand, OURY Jean et POCHE Catherine, « L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud, *Pédagogie et psychothérapie institutionnelles*, éd. Matrice, Paris, 1986.

⁵³ *Ibidem*, note 11.

- **Travail de groupe et « situation problème »**⁵⁴

Gaston Bachelard l'écrivit en son temps⁵⁵ : tout savoir, toute découverte, est recherche d'une réponse à une question. Depuis le siècle dernier, les pédagogies que l'on continue de qualifier de « nouvelles », travaillent à l'élaboration de dispositifs d'apprentissages s'appuyant sur les « centres d'intérêts » et sur le questionnement des élèves. Les recherches méta-cognitives développées depuis une vingtaine d'années, et qui connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt, posent le travail de groupe comme facteur essentiel dans la « construction » (et non la simple « transmission ») de savoirs.

Les pratiques méta-cognitives reposent sur deux principes : premièrement, mise en activité de l'élève autour de la résolution d'une « situation-problème » (que l'on peut définir en fonction d'un point du programme et des centres d'intérêts manifestés par les élèves, ceci implique des phases d'élaboration collective des progressions en séquences et séances), deuxièmement, consigne donnée à la classe pour s'interroger sur ses propres modalités de recherche et de résolution, sur les difficultés rencontrées (ce qui tend à subvertir et convertir totalement le statut de « l'erreur »...). Une « mise en commun » conduite et reprise par l'enseignant conclut ce travail. Ainsi définie, la méta-cognition offre, selon Philippe Meirieu⁵⁶, « la possibilité pour celui qui apprend de se mettre à distance de ce qu'il fait, des situations dans lesquelles il est impliqué, afin d'en comprendre les ressorts, les tenants et les aboutissants, d'avoir ainsi « conscience de sa conscience », de se montrer capable de penser sa pensée. Développer des activités méta-cognitives, c'est offrir aux élèves la possibilité de se rendre indépendants des situations cognitives que l'enseignant a installées, c'est favoriser à travers le décentrement affectif et la décentration cognitive, la mise à distance qui favorise la prise de conscience ». Le travail de groupe constitue un passage obligé de ces stratégies éducatives en ce sens que, du groupe de travail, émerge ce que nous pouvons qualifier de véritable « maïeutique collective », chaque élève se posant tour à tour en contradicteur ou comme force de proposition et de résolution.

D'un point de vue théorique, la psychologie génétique de Jean Piaget et d'Henri Wallon⁵⁷, soulignant chacune dans son propre paradigme l'importance du « groupe de pairs » ou du « milieu socialisé » dans les apprentissages, influence des mouvements pédagogiques comme le GFEN, qui travaille sur la notion d' « auto-socio-construction du savoir »⁵⁸. Aujourd'hui, la redécouverte des travaux de Lev Vygotsky conduit une génération de praticiens-chercheurs à s'intéresser à l'approche « dialogique » et à l'importance de « l'interaction sociale » dans le développement et la réorganisation psycho-socio-cognitive. Pour le psychologue russe, « chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant, d'abord entre les individus (interpsychologique) et ensuite dans l'enfant (intrapyschologique). Cela s'applique aussi bien à l'attention volontaire qu'à la mémoire logique et la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures débutent comme des relations effectives entre individus humains [...] l'enfant apprend d'abord à conformer son comportement à un ensemble de règles externes [...] et ce n'est qu'ensuite [...] qu'apparaît l'autorégulation volontaire du comportement, comme fonction intérieure de l'enfant lui-même »⁵⁹.

⁵⁴ Voir en annexe de l'article, le texte de BOUDON Suzanne qui résume les composantes de la situation-problème.

⁵⁵ In BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, éd. J. VRIN, Paris, 1965.

⁵⁶ In MEIRIEU Philippe et GRANGEAT Michel, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, éd. E.S.F., Paris, 1997.

⁵⁷ Pour une introduction générale à la psychologie génétique : PIAGET Jean et INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1984.

⁵⁸ In G.F.E.N., *Quelles pratiques pour une autre école ? Tous capables !*, éd. Casterman, Paris, 1982.

⁵⁹ In ARENDT Hannah, *Condition de l'Homme moderne*, Calmann-Lévy, Paris, 1983.

Du même auteur : *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1989.

L'approche méta-cognitive fournit ainsi au travail de groupe une justification supplémentaire par l'introduction, dans le fonctionnement de la classe, d'un autre niveau de « médiation », en l'occurrence, la « situation-problème », ou la « tâche globale complexe ».

Apprendre pour vivre ensemble

Construire en classe la Cité scolaire

Une décentration de la position de l'enseignant dans la classe, des situations au cours desquelles les élèves, en groupes, sont amenés à échanger, à s'interroger, à s'organiser, à proposer, à se déplacer dans l'espace, à gérer leur temps, à s'auto-réguler, en résumé, à « s'approprier » la vie du « groupe-classe », libèrent des énergies pour apprendre. Ne serait-ce que sur ce dernier aspect, le travail de groupe se trouverait pleinement justifié. Cependant, en dehors de strictes considérations instrumentales, ce type de pratiques pédagogiques est porteur d'une éthique et d'un projet éducatif : travailler en groupe, c'est s'enrichir de l'altérité, c'est instituer et accepter des règles communes qui conditionnent la réussite d'une activité, c'est fonder le primat de la discussion sur la contrainte et la violence. En un mot, c'est contribuer à la fondation de la Cité scolaire. Selon la célèbre formule d'Hannah Arendt, « *vivre dans une cité signifiait que toutes choses se décidaient par la parole et la persuasion, et non par la force ni la violence* »⁶⁰.

Pousser la logique du travail de groupe, c'est développer en classe des moments de discussions collectives qui permettent d'appréhender tous les aspects de l'activité scolaire (modalités d'évaluation, planification du programme, règles communes, résolution des conflits...), donner du sens aux apprentissages et justifier « l'être-là ensemble » des élèves et de l'enseignant⁶¹. L'instauration du débat, de la négociation, du contrat, permettent de fonder les décisions en Raison au détriment des passions, d'accéder à une morale « post-conventionnelle »⁶², en s'appuyant sur une « *libre discussion, exempte de domination, tendant au consensus* » (Jürgen Habermas)⁶³.

C'est visiblement inspiré par l'« éthique de la discussion » habermassienne que Philippe Meirieu⁶⁴ peut écrire : « *L'éducation ne doit pas chercher - en vain - à arracher les convictions des élèves, comme on arracherait les mauvaises herbes de la superstition et de l'erreur, pour laisser pousser la raison et émerger la vérité. Si l'éducation doit faire accéder à la raison, c'est dans la mesure où celle-ci est un moyen de mettre en délibération les convictions des uns et des autres, de confronter leur bien fondé, de jauger leur portée, leurs enjeux et leurs conséquences. La raison n'a pas de contenu en elle-même ; elle est un moyen qui permet aux convictions d'entrer en communication les unes avec les autres et de « faire société » dans un espace commun où l'on s'engage à débattre plutôt qu'à utiliser les armes de la violence, de la séduction ou de l'intimidation* ».

⁶⁰ Le Conseil de classe, tel que défini par Fernand OURY constitue à cet égard un dispositif fort pertinent. Il se présente comme : « l'œil du groupe », la fonction spéculaire, le « cerveau du groupe », l'instrument d'analyses et de décisions collectives, le « rein du groupe », la fonction d'épuration et le « cœur du groupe », le « moment créateur de nouveaux dynamismes ». Réf. *ibidem* note 10.

⁶¹ Sur KOHLBERG Lawrence, La psychosociologie éthique et la psychologie morale, lire MOESSINGER Pierre, La psychologie morale, P.U.F., Paris, 1989.

⁶² In HABERMAS Jürgen, *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*, éd. du Cerf, Paris, 1991. Sur la question de la nouvelle philosophie morale, lire également : APPEL Karl-Otto, *L'éthique de la discussion*, éd. du Cerf, Paris, 1994.

⁶³ In MEIRIEU Philippe et GUIRAUD Marc, *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997.

⁶⁴ Sur la question du « sens » dans le domaine éducatif, lire les contributions de DUBET François (dir.), CHARLOT Bernard, MEIRIEU Philippe et SINGLY François, *École, familles: le malentendu*, éd. Textuel, Paris, 1997. Lire également : PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, éd. E.S.F., Paris, 1996.

Conclusion

En guise de conclusion, nous poserons que le travail de groupe permet de favoriser l'acquisition de savoirs, en affranchissant l'enseignant d'une pratique pédagogique fondée principalement sur la contrainte, et d'y substituer la coopération, la négociation et le contrat. Selon cette perspective, les pratiques de citoyenneté ne correspondent pas à un quelconque « supplément d'âme » d'une pédagogie demeurée inchangée, mais sont la condition *sine qua non* d'une relation humaine viable et d'un « sens »⁶⁵ conféré à l'acte d'apprendre.

Les articles de ce numéro d'*interlignes* abordent tous, de manière spécifique, la question de l'apprendre. Plusieurs d'entre eux s'appuient sur le travail de groupe et, par là même, affichent que les objectifs cognitifs de l'École sont indissociables du vivre ensemble et de la coopération.

Frédéric Vajas
Professeur de lettres-histoire
Lycée Colbert, La Celle Saint Cloud
Académie de Versailles.

66



⁶⁵ Dans *Psychanalyse et transversalité*, (Maspéro, Paris, 1972), GUATTARI Félix oppose la transversalité à l'horizontalité et à la verticalité. L'horizontalité relève des regroupements affinitaires informels, la verticalité renvoie à la structure formelle de l'organisation, à l'organigramme, aux rapports de pouvoirs. La transversalité, projet dynamique remaniant rôles et statuts, favorise l'émergence du Désir dans l'Institution et convertit le « groupe assujetti » en « groupe-sujet ».

⁶⁶ Dessin de CHARB pour les Cahiers pédagogiques

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dessins-de-Charb-pour-Les-Cahiers#&panel1-1>

Annexe : la « situation-problème »

Si la notion de problème ou problématique est polysémique, la « situation-problème⁶⁷ » a un caractère essentiellement pédagogique. En géographie, G. Hugonie⁶⁸ en donne la définition suivante :

« Situation géographique ou tâche méthodologique à laquelle l'élève est confronté et qui lui pose un problème ou une série de problèmes qu'il doit résoudre pour construire son savoir ».

La démarche d'apprentissage par résolution de problème n'est pas nouvelle en lycée professionnel, à l'atelier la panne sert au lancement du cours.

Anne-Marie Gérin-Grataloup précise : « C'est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle ».

La notion d'obstacle est au cœur de cette situation d'apprentissage. L'obstacle peut être un manque, une lacune dans les savoirs, les savoir-faire, « une opération mentale défaillante ». « Il y a aussi obstacle lorsque les conceptions nouvelles à former contredisent les conceptions antérieures bien assises de l'apprenant⁶⁹ ».

La « situation-problème » diffère donc des situations d'apprentissage habituelles. Plus adaptée à l'acquisition de méthodes de travail, au développement des capacités, des aptitudes, du raisonnement qu'à l'acquisition de savoirs factuels, elle oblige le professeur à concevoir une évaluation autre que l'évaluation classique.

Procédure pédagogique exigeante, elle demande un choix de supports pertinents, par rapport aux notions, qui permettent aux élèves de poser un problème et de le résoudre.

Quelles règles faut-il observer pour construire une situation-problème ?

- **le problème est à construire** et à formuler par l'élève ; il n'est jamais dans la question posée aux élèves ;
- **la situation doit intriguer**, elle n'est ni complètement étrangère ni totalement familière car l'obstacle doit être surmontable
 - grâce à un système de ressources documentaires, l'élève surmonte l'obstacle,
 - c'est dans la synthèse qu'il répond au problème.

Il est à noter que cette démarche d'enseignement ne s'adapte pas à toutes les études, qu'elle peut prendre du temps. Mais elle peut être utilisée ponctuellement et elle permet alors de varier les stratégies d'enseignement pour que chaque élève puisse mobiliser ses diverses capacités d'apprentissage. Elle est à inclure dans nos pratiques, Meirieu⁷⁰ lui reconnaît trois fonctions :

- une « fonction érotique » : l'énigme suscite le désir de savoir,
- une « fonction didactique » : elle permet l'appropriation des notions,
- une « fonction émancipatrice » : elle est l'occasion pour chaque élève d'élaborer progressivement des stratégies de recherches.

Nous pouvons essayer de construire une « situation-problème⁷¹ » en traitant un problème d'aménagement du territoire en cours de géographie, classe de terminale Baccalauréat professionnel, lorsqu'on aborde le sujet d'étude : acteurs et enjeux de

⁶⁷ La situation-problème a été explicitée pour la première fois dans le document d'accompagnement des programmes d'Histoire-Géographie en CAP (juillet 2003)

⁶⁸ HUGONIE G., *Clés pour l'enseignement de la géographie au collège*, CRDP Versailles.

⁶⁹ MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui mais comment ?*, ESF, Paris, 1990.

⁷⁰ BEDNARZ N. et GARNIER C., *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, L'Harmattan, 1989.

⁷¹ PARTOUNE Christine, *La pédagogie par situations-problèmes*, article paru dans la revue *Puzzle* éditée par le CIFEN, Université de Liège, mai 2002 http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html

l'aménagement des territoires français⁷². D'autres sujets d'étude sont propices en géographie et en éducation civique comme citoyenneté et environnement. Cette démarche pédagogique de la situation-problème peut se pratiquer aussi en histoire. Quelle que soit la discipline, elle comporte trois phases de travail. Dans un premier temps le lancement s'appuie sur les représentations des élèves et l'émergence d'un problème qui soit un véritable obstacle. Un deuxième temps permet de s'informer sur la situation géographique ou historique étudiée, d'enquêter, de confronter les réponses trouvées à partir de documents souvent proposés par le professeur. La dernière étape permet de replacer les résultats et conclusions de l'enquête précédente à une autre échelle en géographie et dans un contexte spatio-temporel plus large en histoire.

Suzanne Boudon

*Professeure honoraire, formatrice histoire-géographie
Académie de Versailles*



Photographie d'Emmanuel Dupuy, Paris 2014

⁷² Bulletin officiel (BOEN) n° 42 du 14 novembre 2013.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Les exemples de l'histoire et de la géographie

L'article qui suit s'appuie sur des références (Douglas Hofstadter, Emmanuel Sander dans L'Analogie, Cœur de la pensée, Alain Lieury...), qui peuvent troubler les lecteurs de la littérature pédagogique ou didactique (Philippe Meirieu, Jean-Pierre Astolfi, Jean-Louis Martinand...). En effet, ce qui est présenté ici comme « concepts » (« concept des élèves », par exemple) est souvent nommé en pédagogie « représentation ». Ainsi fait-on émerger, en début de séquence, les « représentations des élèves d'une notion, d'un savoir... ». Ces « représentations » sont aussi appelées « conceptions » par Gérard de Vecchi.

Dans beaucoup de disciplines scolaires, nombreux sont les apprenants qui ont un « déjà-là » comme l'appelait Jean-Pierre Astolfi, quand l'enseignant propose l'apprentissage d'une nouvelle notion. Qu'on les nomme « pré-concepts », « pré-jugés », « représentations spontanées », dans des disciplines comme l'histoire, la géographie mais aussi l'éducation civique et le français tant sur le versant linguistique que littéraire, nombreuses sont les traces d'un savoir en élaboration chez les élèves quand arrive un nouvel apprentissage. Issues des pratiques sociales de références, de la culture – cinéma, lectures, réseaux sociaux... – ces traces constituent un savoir en élaboration, un savoir approximatif, souvent erroné, mais malgré tout un savoir que l'enseignant se doit de prendre en compte.

Même si cette acception de « concept » diffère du sens habituellement donné à ce terme dans la littérature pédagogique depuis vingt ans, il semble intéressant d'envisager ce point de vue dans cet article qui pointe des divergences entre sciences sociales – psychologie cognitive et sociologie des apprentissages – par les notes en bas des pages 3 et 4.

Bonne lecture !

« Apprendre », est-ce toujours la même chose ?

Le verbe apprendre admet plusieurs constructions syntaxiques et à chacune correspond un substantif différent.

1. Apprendre que : « j'apprends qu'il a changé d'adresse », « j'apprends qu'il se marie la semaine prochaine ». Dans cette acception l'acte d'apprendre est un acte d'information et son résultat est le renseignement.

2. Apprendre à : « j'apprends à nager », « j'apprends à dessiner »... Dans cette seconde construction, l'acte d'apprendre est un apprentissage, c'est-à-dire acquérir un savoir-faire tel un apprenti.

3. Apprendre : « j'apprends en lisant », « j'apprends à l'école »... Le verbe s'emploie comme intransitif. Les substantifs correspondant à cette construction intransitive sont divers : tantôt l'expérience (« ça va lui apprendre »), tantôt l'éducation (« on apprend tous les jours »). Si l'on se borne au sens scolaire : « apprendre à l'école », le substantif correspondant est l'étude. Par exemple, on dit « l'apprentissage d'une langue », mais on dit « l'étude de la linguistique ». Le but du premier est avant tout un savoir-faire, alors que le but de la seconde est de savoir pourquoi. Il s'agit de rechercher les causes, les conséquences, les principes, les structures, de pouvoir remonter de l'après à l'avant, de l'effet à la cause c'est-à-dire de comprendre⁷³.

Ainsi, apprendre désigne toutes les activités réelles et intellectuelles réalisées par les individus dans le but de se renseigner, de savoir faire quelque chose ou de comprendre. Qu'en est-il en histoire-géographie ? Dans quel(s) but(s) un élève apprend-il ? Mais surtout comment faire pour atteindre ce(s) but(s) ?

⁷³ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, (pages. 9 à 92).

Dans cet article nous montrerons qu'apprendre en histoire-géographie c'est chercher à se renseigner, à comprendre et à faire. Néanmoins, ces trois buts n'ont pas la même valeur didactique. Nous expliquerons également qu'ils correspondent à des processus cognitifs différents et que cela oblige le professeur à adopter à chaque fois une pédagogie particulière.

« Apprendre que » c'est s'informer

« Apprendre que » en histoire et en géographie

- Steven apprend dans un article de journal que Paris est la première destination touristique au monde.
- Chloé apprend à la télévision que Louis XIV est mort le 1^{er} septembre 1715.
- Richard écoute son professeur attentivement et apprend que 193 États sont membres de l'ONU.

Quel est le point commun entre ces trois exemples ? Des individus sont informés de quelque chose, c'est-à-dire qu'ils reçoivent, comme pour toute information, des flux de graphèmes et/ou de phonèmes auxquels ils donnent un sens grâce aux processus cognitifs que sont la lecture et l'écoute.

Que se passe-t-il lorsqu'un élève « apprend que » ?

En classe :

Les élèves notent sur leur cahier le titre de la séance 1 et le problème : qu'est-ce qu'un risque ? Le professeur distribue trois documents et un schéma. Ils relèvent dans ceux-ci des informations et complètent ce dernier. Par la suite, ils rédigent la synthèse et rendent leur travail. Lors du cours suivant le professeur projette une de leurs productions. Ils mettent en évidence les points positifs et négatifs. Puis, ils la réécrivent de manière à l'améliorer.

Durant cette séance, ils apprennent qu'un risque est la confrontation d'un aléa et d'une zone géographique où existent des enjeux qui peuvent être humains, économiques ou environnementaux. Ils apprennent aussi qu'il existe des risques naturels et technologiques et que, dans les deux cas, les hommes y jouent un rôle déterminant et la vulnérabilité varie en fonction des sociétés.

Dans la tête des élèves :

Les élèves sont, vis-à-vis des informations émises par le professeur ou les documents, en position de récepteur. Mais que s'est-il réellement passé dans leur cerveau durant ce cours ? Mettons-nous quelques instants à leur place.

Le concept de « risque » :

« Risque ». En lisant ce mot ou en l'entendant, nous recevons une information. Nous lui donnons un sens parce que toutes les propriétés que nous lui associons jaillissent spontanément dans notre esprit : l'addition d'un aléa naturel ou technologique et d'un enjeu, l'inégale vulnérabilité des sociétés, l'accroissement des vulnérabilités et de la fréquence des aléas, un danger potentiel plus ou moins bien géré par les hommes⁷⁴

Où et comment ces propriétés sont-elles stockées ? La mémoire de chaque individu est organisée en plusieurs modules⁷⁵ :

- La mémoire sensorielle auditive,
- La mémoire sensorielle iconique,
- Le module lexical de sortie,
- La mémoire lexicale,
- La mémoire imagée,
- La mémoire procédurale,
- La mémoire épisodique,
- La mémoire sémantique⁷⁶.

⁷⁴ De manière très simplifiée, ces quelques lignes décrivent le processus qui permet de comprendre et qui est appelé « analogie ». Pour approfondir, lire : HOFSTADER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris, 2013, (pages 9 à 43).

⁷⁵ LIEURY Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1991, 3^{ème} édition, 1998. Il s'agit d'une présentation simplifiée de la mémoire. Il existe d'autres modules. Néanmoins, l'image et le son sont les grandes portes de la mémorisation à l'école. Les autres sens (goût, odorat, toucher) sont secondaires.

⁷⁶ La mémoire épisodique étant emboîtée dans la mémoire sémantique, elles ne forment en réalité qu'un seul module appelé « mémoire déclarative ». Nous faisons cette distinction par souci de clarté.

Les trois premiers modules correspondent à la mémoire à court terme⁷⁷. Les mémoires sensorielles iconique et auditive ne conservent qu'un nombre limité d'informations qui sont ensuite codées par les autres modules de la mémoire à long terme. Ces trois modules constituent la mémoire de travail. Ils permettent d'effectuer simultanément le maintien temporaire et la manipulation d'informations pendant la réalisation de tâches cognitives complexes telles que la compréhension⁷⁸.

Les autres modules sont ceux de la mémoire à long terme. La morphologie du mot « risque », c'est-à-dire son phonème et son graphème, est stockée dans la mémoire lexicale. À l'inverse, son sens est engrangé dans la mémoire sémantique sous la forme d'une structure appelée concept ou catégorie⁷⁹.

La catégorie « risque » doit son existence à une immense suite de situations vécues, d'épisodes⁸⁰. En d'autres termes, c'est parce que nous avons lu, entendu, vu à la télévision, étudié des milliers de fois le concept de « risque » que nous savons ce qu'est un risque. Il s'est enraciné inconsciemment dans notre mémoire sémantique du fait de la multiplication des situations vécues⁸¹.

Grâce aux épisodes, s'associe au concept tout un ensemble d'informations : les propriétés. Par exemple, au concept « risque » nous associons en général les propriétés que nous avons énoncées précédemment⁸².

Le concept de « risque »⁸³ pour les élèves en cours de géographie :

Pour les élèves, le cours est un épisode du concept de « risque ». Ils reçoivent des informations qu'ils associent à cette catégorie et qui du même coup deviennent des propriétés. Nous pouvons schématiser la situation qu'ils ont vécue de cette manière :

⁷⁷ La mémoire sensorielle iconique et la mémoire sensorielle auditive ne conservent les images (moins d'1/2 seconde) et les sons (moins de 3 secondes) que très peu de temps avant de les remplacer par de nouvelles données. Parce qu'elles sont très courtes, ces mémoires sensorielles ne peuvent stocker qu'un nombre limité d'informations : en moyenne 7 unités. Ces données en nombre très limité sont ensuite codées par les modules de la mémoire à long terme. Au final, la capacité de mémorisation en une seule fois est de 7 mots, 7 phrases, 7 répliques... C'est pourquoi nous ne pouvons pas apprendre beaucoup de choses à la fois.

⁷⁸ BADDELEY Alan, *La mémoire humaine : théorie et pratique*, Presses universitaires de Grenoble, 1993. En 2000, il modifie son modèle en y incorporant un buffer (ou tampon) épisodique. Pour approfondir, lire : BADDELEY Alan, *The episodic buffer : a new component of working memory ?* Trends in Cognitive Sciences, 2000.

⁷⁹ *Concept et catégorie* sont des synonymes. Pour approfondir ce sujet, lire : HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris, 2013, (pages 20 à 22).

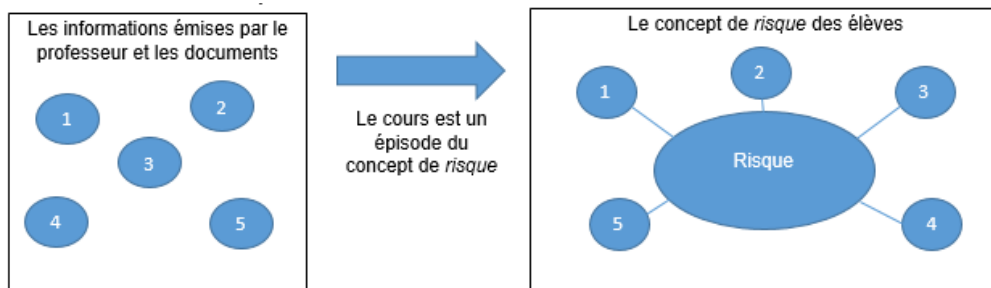
⁸⁰ Un épisode est la répétition plus ou moins fidèle d'une situation.

⁸¹ La mémoire épisodique qui encode toutes les situations que nous vivons, est emboîtée dans la mémoire sémantique. À l'image d'un arbre, la mémoire épisodique constitue les racines et la mémoire sémantique les branches : la première nourrit l'autre afin qu'elle donne des fruits, les concepts. Pour approfondir, lire : LIEURY Alain, *La mémoire épisodique est-elle emboîtée dans la mémoire sémantique ?*, L'Année psychologique n°79, 1979, (pages 123 à 142).

Pour Gérard de VECCHI, la construction d'un concept est longue et se fait "par niveaux successifs". À chaque fois l'élève construit une image mentale du concept à l'aide des situations dans lesquelles il est placé et dans lesquelles il fait un travail de mise en relation. À chaque niveau l'élève reconstruit le concept avec une nouvelle image mentale.

⁸² HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, Cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris, 2013, (pages 45 à 109). Dans ce premier chapitre, les auteurs montrent comment au fil des épisodes le concept de « mère » d'un enfant se construit et évolue.

⁸³ Il ne faut pas confondre concept mental et concept scientifique. Toute réalité dont les propriétés sont encodées dans la mémoire sémantique grâce aux situations que nous vivons, sont des concepts. Nous possédons et construisons consciemment et inconsciemment une infinité de concepts. Nous créons des concepts de tout et n'importe quoi. Dans notre mémoire sémantique cohabitent : le concept de *liste des courses, des films que je préfère...* Par ailleurs, il y a moins de mots que de concepts. En effet, créer un mot est coûteux, et nos catégories sont si nombreuses et si mouvantes qu'un répertoire gigantesque serait nécessaire si, à chacune d'entre elles, il fallait attacher un mot. Pour cette raison, les humains doivent s'arranger avec moins de mots que de catégories. Ainsi, un même mot peut désigner, selon le contexte, différentes catégories (que l'on pense, par exemple, à la variété de significations du mot « pièce ») et plusieurs mots s'enchaînent très souvent pour désigner une seule catégorie. De plus, des myriades de catégories sont tout simplement non lexicalisées. Pour approfondir, lire : HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris, 2013, (pages 88 à 105, 111 à 167, 169 à 195).



Nous pouvons en conclure qu'« *apprendre que* » revient à augmenter le nombre de propriétés associées à une catégorie en multipliant les épisodes.

« *Apprendre que* » en cours d'histoire et géographie, c'est reconstruire et construire.

Réaliser les concepts des élèves

Quelles sont les sources de l'information qui font évoluer les représentations des élèves ? On peut les classer en deux groupes. La première est le oui-dire⁸⁴, c'est-à-dire tout ce qu'on reçoit des autres ; elle peut être directe dans le cas du bouche à oreille ou indirecte dans le cas des médias. C'est la source la plus massive et la plus passive car la plus obscure. La seconde est l'expérience, c'est-à-dire tout ce que nous enseignent nos sens sur les choses et sur le monde. Elle est également obscure car elle n'est en elle-même, ni analysée, ni cohérente.⁸⁵

Nous pouvons tirer de là deux conclusions. Premièrement, un individu n'a pas nécessairement besoin de l'école pour construire un concept. Par exemple, chaque épisode du concept de « risque » qu'il voit, entend ou vit associe de nouvelles propriétés à cette catégorie et lui donne son sens. Deuxièmement, ce qu'on apprend des autres ou de l'expérience, on l'apprend sans nécessairement le comprendre totalement. Ainsi, on peut construire des concepts totalement erronés.⁸⁶

Dès lors, si nous suivons G. de Vecchi,⁸⁷ nous mesurons tout l'intérêt « d'apprendre que » en cours d'histoire-géographie. Le but est de réélaborer les concepts créés par les élèves grâce aux expériences et au oui-dire. En d'autres termes, il s'agit de les faire passer d'un niveau de formulation de tel ou tel concept à un autre plus proche de la vérité historique et géographique.⁸⁸

Construire des repères

Sont repères les concepts qui permettent de situer une quantité d'informations dans l'espace et dans le temps, de percevoir un élément dans un ensemble et de s'y retrouver. En histoire, les repères sont des périodes, des dates ou des personnages. En géographie, ce sont des ensembles naturels ou humains.

Ces repères permettent à l'élève de contextualiser les faits historiques et de localiser les phénomènes géographiques étudiés et ainsi de mieux les comprendre. En tant

⁸⁴ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, (pages 19 à 39).

⁸⁵ *Ibidem*

⁸⁶ HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris, 2013, (pages 465 à 526).

⁸⁷ Gérard de VECCHI rappelle qu'il y a plusieurs sortes de concepts, que dans les différentes disciplines (français, langue vivante étrangère, mathématique, etc.) on a affaire à des règles qui se construisent de la même manière que les concepts. Mais, d'autre part, en géographie beaucoup de termes sont hissés au rang de « concept »...

⁸⁸ MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1987, 17^{ème} édition, 1999, (pages 58 à 66). Dans cet ouvrage l'auteur emploie le mot « *représentation* ». *Concept et représentation* sont deux étiquettes qui désignent la même structure mentale : c'est le sens qu'un individu donne à quelque chose de concret (objet, être vivant...) ou d'abstrait (principe, valeur...). La première est employée par les chercheurs travaillant sur la cognition et l'intelligence artificielle. La deuxième est utilisée par les pédagogues constructivistes. Comme l'affirme Joseph Rézeau : « *En pédagogie de tradition constructiviste, le concept de représentation renvoie aux conceptions des apprenants (learner beliefs), aux concepts ou pseudo-concepts qu'ils utilisent dans leur construction du savoir*. Pour approfondir le sujet, lire : REZEAU Joseph, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*, thèse présentée et soutenue publiquement en décembre 2001, (pages 22 à 37). Elle est consultable à l'adresse suivante :

<http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>.

qu'outil permettant d'assimiler une quantité indéfinie d'informations, les repères sont fondamentaux. Le rôle du professeur n'est pas tant d'informer ses élèves que leur permettre, dans la masse d'informations que leur fournissent l'école et la vie, de se repérer.⁸⁹

Par conséquent, la mémorisation des repères est un véritable enjeu pédagogique. Deux principes favorisent celle-ci : la répétition et le rappel. La répétition des épisodes, c'est-à-dire la multiplication de situations où les élèves rencontrent les repères. Des rappels fréquents puisque l'oubli est proportionnel au temps.⁹⁰

« Apprendre » en histoire et en géographie ne peut pas être uniquement « apprendre que »

« Savoir que » n'a qu'une faible valeur didactique

si le résultat d'« apprendre que » est de « savoir que ». Les élèves savent qu'un risque est la confrontation d'un aléa et d'un enjeu. Mais quelle est la valeur didactique de ce savoir que ? Elle est faible. À cela deux raisons.

D'abord, ce type de savoir ne laisse que peu de place à la réflexion pour tendre vers l'abstraction. Lire, entendre, relever, classer, hiérarchiser des informations à propos d'un sujet historique ou géographique c'est encoder dans la mémoire sémantique des propriétés se rattachant à celui-ci. En d'autres termes, « apprendre que » c'est simplement augmenter le nombre de propriétés associées à une catégorie. L'élève est uniquement en situation de récepteur : il reçoit des informations en fournissant assez peu de réflexion. Le bon élève n'est pas celui qui produit un raisonnement, qui pose des questions ou qui interroge les documents mais celui qui possède un stock important de propriétés. Par ailleurs, évaluer un élève qui a « appris que », au sens de « savoir que », revient à mesurer principalement ce stock. Ce sont les fameuses questions de cours auxquelles il doit répondre avec exactitude.

Ensuite, les propriétés sont rattachées à une seule catégorie. Ce sont elles qui lui donnent son sens. Elles constituent donc un savoir qui n'est pas transférable. Savoir les propriétés géographiques du risque c'est uniquement savoir ce qu'est un risque.

« Apprendre que⁹¹ », une compréhension de surface et en trompe-l'œil

Ce sont les propriétés qui donnent un sens à la catégorie.⁹² Plus on multiplie les épisodes d'une catégorie, plus son nombre de propriétés encodées augmente et plus son sens s'affine.⁹³ Ainsi, les élèves ne donnent pas le même sens au concept de « risque » avant et après le cours. Son concept est plus élaboré : ils en ont une meilleure compréhension. Néanmoins, elle demeure une compréhension de surface et en trompe-l'œil. De surface : ils n'en savent pas plus que ce disent le professeur et les documents sur les risques. Leur compréhension est réduite à l'information.⁹⁴

En trompe-l'œil : ils apprennent que la vulnérabilité des sociétés est inégale parce que l'enseignant et les documents le disent. Ils auraient tout aussi bien cru le contraire. Ils ne sont pas capables de l'expliquer. Ils comprennent sans savoir.⁹⁵

« Apprendre que⁹⁶ », tomber dans le piège du verbalisme

Le verbalisme est presque la conséquence inévitable d'un cours qui abuse de l'information, où les élèves passent l'essentiel de leur temps à « apprendre que ». Concrètement, ils enregistrent des mots, des phrases sans chercher à les comprendre. À terme, ils dissocient la mémoire lexicale et la mémoire sémantique et ne sollicitent que cette première. Les élèves répètent ces mots et ces phrases pour avoir de bonnes notes ou pour être quitte avec leur professeur. Qui plus est, ils s'accoutument à croire qu'il existe une « langue des professeurs » qu'il faut subir sans

⁸⁹ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, (pages 36 à 39).

⁹⁰ LIEURY Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1991, 3^{ème} édition, 1998.

⁹¹ « Apprendre que » au sens de « savoir que »

⁹² LIEURY Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1991, 3^{ème} édition, 1998, (pages 126 à 133).

⁹³ HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris, 2013, (pages 45 à 109).

⁹⁴ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, (pages 19 à 39).

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ « Apprendre que » au sens de « savoir que »

la comprendre. Et toute leur vie ils traînent ce bagage – ce « bagage » que certains assimilent à la culture – un poids mort de mots qui leur restent obscurs, de stéréotypes qui leur paraissent évidents et les dispensent de réfléchir.⁹⁷

« Apprendre » pour comprendre en histoire et en géographie

« Apprendre que⁹⁸ » en histoire et en géographie permet aux élèves de réélaborer leurs concepts et de construire des repères. Néanmoins, le professeur ne peut pas se contenter de cette pédagogie. En effet, si cet enseignement n'est que renseignement il pose trois problèmes : il engendre un savoir (savoir que) qui n'a qu'une faible valeur didactique, il produit une compréhension de surface et en trompe-l'œil, il pousse les élèves dans le piège du verbalisme.

Tout cela nous amène à trois questions. Quel est l'autre usage de l'information ? Quel autre savoir faut-il construire en histoire-géographie ? Comment comprendre en profondeur en histoire-géographie ?

Mettre l'information au service de l'étude

Comment faire pour qu'un élève comprenne en profondeur et construise un savoir de haute valeur didactique ?

D'abord, le statut de l'information doit changer. Jusqu'ici nous avons vu l'élève dans des situations où il s'informe ou est informé de quelque chose. Cependant, il peut aussi s'informer pour faire quelque chose. Dans ce cas l'information est utilitaire. Elle n'est plus une fin en soi. Tel un outil, elle est mise au service d'une activité supérieure. Laquelle ? Celle-là même qui permet de comprendre en profondeur : l'étude.⁹⁹

L'étude : la seule activité qui permet de comprendre en profondeur

En histoire-géographie, l'étude¹⁰⁰ a pour but d'expliquer un fait, un mouvement, un personnage, un phénomène ou un espace, en procédant à une analyse systématique, c'est-à-dire en construisant un système.

Concrètement, il s'agit pour l'élève, dans un premier temps, de mettre en relation ce qu'il veut expliquer avec les événements antérieurs mais aussi les structures politiques, économiques, sociales, sociologiques, mentales, juridiques, religieuses où il s'inscrit. Pour cela, l'apprenant cherche dans ces structures les informations qui apportent une explication.

Dans un second temps, il élabore un système qui relie entre elles et organise, selon une certaine logique, toutes les explications trouvées dans les différentes structures. Soulignons que l'élève est ici informé pour faire quelque chose, l'information est au service de la compréhension.

Ce système prend généralement la forme d'un schéma ou d'un texte. Dans le premier cas, la logique organisationnelle se perçoit au travers de l'existence de différents niveaux. Dans le second cas, ce sont les parties et les sous-parties qui jouent ce rôle. De cette manière et seulement de cette manière, l'élève peut comprendre en profondeur un fait, un mouvement, un personnage, un phénomène ou un espace, le comprendre au sens premier du terme : *comprehendere*, saisir ensemble.¹⁰¹

Que se passe-t-il lorsqu'un élève étudie ?

En classe :

Le professeur projette un extrait des accords d'Évian. Les élèves interrogent à l'oral ce document. Guidés par l'enseignant, ils posent le problème suivant : comment l'Algérie accède-t-elle à l'indépendance ?

⁹⁷ *Ibidem.*

⁹⁸ « Apprendre que » au sens de « savoir que »

⁹⁹ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, (pages 76 à 92).

¹⁰⁰ *Ibidem.*

¹⁰¹ *Ibidem.*

Pour répondre à cette question ils sont répartis en six groupes de quatre élèves. À chaque groupe sont distribués quatre documents. Chaque groupe complète le tableau.

	Les évènements violents		Les évènements politiques	
	Réponse	Justification	Réponse	Justification
Les évènements qui engendrent de la violence				
Les évènements qui conduisent à des négociations				

Une fois les réponses mises en commun, les élèves se servent de ce tableau pour répondre au problème sous la forme d'un texte organisé en plusieurs parties et sous-parties. Pour les obliger à structurer leur réponse, le professeur leur demande également de détailler leur plan.

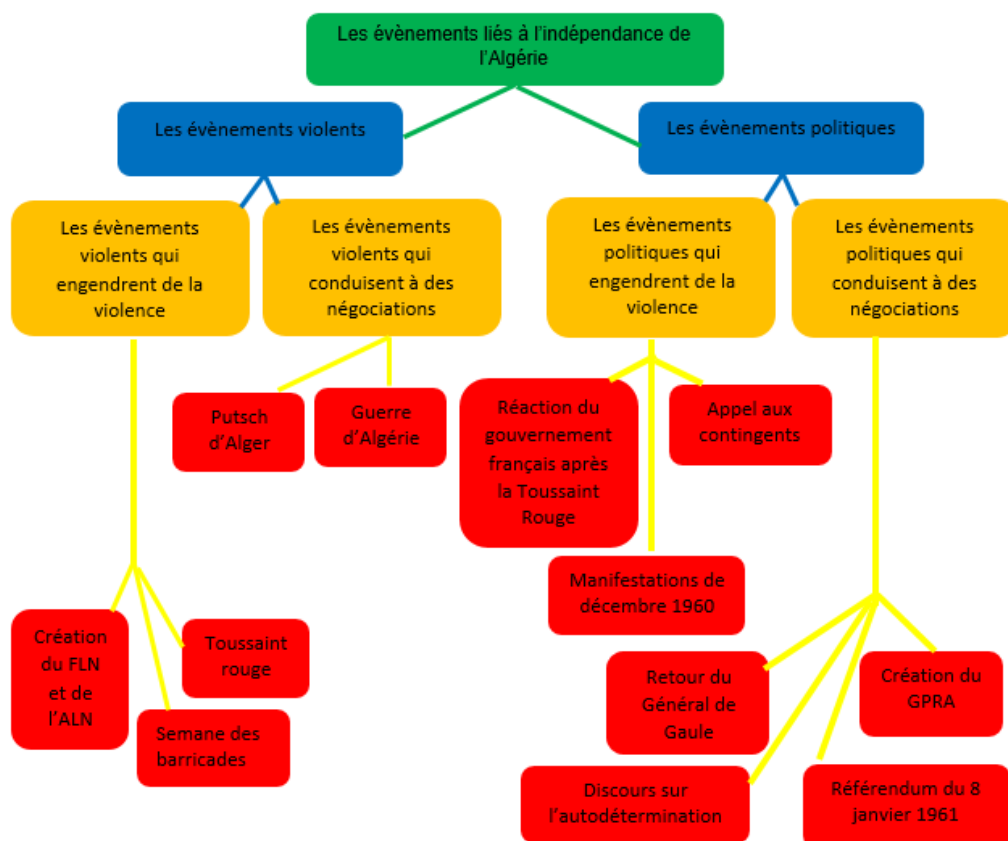
La rédaction terminée, ils s'échangent leur feuille et notent les points positifs et négatifs du texte qu'ils ont à corriger. Après une nouvelle mise en commun, ils réécrivent leur réponse en tenant compte des remarques qui leur ont été faites. La production est ramassée et notée. Enfin, le professeur leur rend leur travail, projette et distribue un corrigé qui sert de synthèse.

Ainsi, durant cette séance, les élèves ont construit un système qui leur a permis de comprendre en profondeur l'indépendance de l'Algérie. En effet, grâce à l'étude, ils ont expliqué qu'elle est le résultat de deux processus : l'un violent et l'autre politique. Ils ont également compris que ceux-ci interagissent : certains évènements violents conduisent à des négociations et certains évènements politiques engendrent de la violence.

Dans la tête des élèves

En étudiant l'indépendance de l'Algérie, ils construisent un système conceptuel. De manière schématique, on peut le représenter ainsi :

Note : dans le schéma lire « semaine des barricades » puis « appel au contingent »



En bas de cette arborescence se trouvent les différentes catégories étudiées par les élèves durant le cours : *Toussaint Rouge, création du GPRA...* Lorsqu'ils ont complété le tableau, puis rédigé leur réponse, ils ont créé des sous-catégories qu'ils ont reliées entre elles et hiérarchisées : *les événements violents, les événements politiques...*

Ces catégories entretiennent des liens les unes avec les autres : ainsi, *le référendum du 8 janvier 1961 est un événement qui conduit à des négociations*, celui-ci est un *événement politique* qui est lui-même *un événement lié à l'indépendance de l'Algérie*. Chaque niveau de catégorisation est représenté dans le schéma par une couleur. Chacun d'eux correspond à un niveau d'abstraction. En effet, l'abstraction se définit de cette manière : une catégorie A est plus abstraite qu'une catégorie B si B est une sous-catégorie de A, c'est-à-dire si l'appartenance d'une entité à B entraîne son appartenance à A¹⁰². Par exemple, la catégorie *animal* est plus abstraite que la catégorie *chat*. De la même façon, la catégorie *les événements liés à l'indépendance de l'Algérie* est plus abstraite que la *Toussaint Rouge*.

Construire trois ou quatre niveaux d'abstraction est un signe d'expertise importante. Les novices restent généralement bloqués à un ou deux niveaux. Acquérir de l'expertise dans un domaine ne demande pas simplement de multiplier les catégories mais de les organiser de façon appropriée. En effet, il est crucial pour la compréhension *des événements liés à l'indépendance de l'Algérie* de savoir qu'*événements politiques, événements violents, événements qui engendrent la violence et événements qui conduisent à des négociations*, sont plus que de simples sortes d'*événements liés à l'indépendance*, car certaines relations lient ces catégories entre elles.¹⁰³

Le fait que l'on puisse trouver plusieurs niveaux de catégorisation imbriqués montre que les hiérarchies d'abstraction sont les constituantes indispensables du processus humain d'accumulation de savoir ; il s'agit d'une manière de capitaliser la connaissance.¹⁰⁴

Qui plus est, il serait trompeur de croire qu'il n'existe qu'un seul système conceptuel correct. Par exemple, pour ce qui est des événements liés à l'indépendance de l'Algérie, de multiples autres systèmes sont possibles. Qu'il s'agisse d'un étudiant ou d'un historien, chacun de ces experts construit des catégories différentes et les organise différemment les uns des autres.¹⁰⁵

Atouts et limites de l'étude

« Un savoir pourquoi » de haute valeur didactique parce que transférable

L'étude permet de comprendre en profondeur. Elle aboutit également à la construction d'un « savoir pourquoi » : l'élève est capable d'expliquer ce qu'il sait. La valeur didactique de ce savoir est importante pour trois raisons.

Premièrement, l'élève réfléchit, raisonne pour élaborer ce savoir. Deuxièmement, le « savoir pourquoi » est transférable. L'apprenant qui comprend le système a toujours la possibilité d'en retrouver les parties en partant du tout ou de l'inverse. Puisque les catégories se substituent les unes aux autres, si l'une est lacunaire, une autre la remplace. L'expert n'a pas forcément construit toutes les catégories spécifiques, mais un bon expert a construit un maillage de catégories abstraites qui permettent par le franchissement de niveaux d'abstraction, de compenser les catégories lacunaires. De plus, en reliant les catégories entre elles, l'élève se donne la possibilité de passer d'une catégorie à une autre selon la situation, c'est-à-dire de pouvoir la comprendre à différents niveaux et ainsi prendre différentes perspectives sur elle.¹⁰⁶ Troisièmement, le rôle du langage est essentiel : le « savoir pourquoi » est un savoir qui se dit, qui s'énonce. En effet, lors de l'étude, le professeur attend toujours que l'élève construise un système. Or, cette production est toujours verbale ; écrite ou orale, en langue naturelle ou symbolique, mais verbale¹⁰⁷.

¹⁰² HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris, 2013, (pages 290 à 315).

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, (pages 76 à 92).

Les limites de l'étude

Il semble important de souligner deux problèmes. D'abord, l'étude demande du temps. Ensuite, elle peut paraître abstraite. En effet, elle exige qu'on puisse concevoir des notions et des principes indépendamment des cas d'où on les a tirés, relier les concepts entre eux, en déduire des conséquences qui n'ont jamais été vues¹⁰⁸.

« Apprendre à » en histoire et en géographie

On dit habituellement « Apprendre à jouer aux échecs, à cuisiner, à souder, à écrire, à calculer, à lire, à raisonner... ». Qu'est-ce qu'un élève doit apprendre à faire en histoire et en géographie ? Comment doit-il l'apprendre ?

Savoir, savoir-faire et capacités : quelques précisions

Qu'est-ce qu'un savoir-faire ?

Lorsqu'on apprend à faire quelque chose, l'acte d'apprendre est, au sens propre, un apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition d'un savoir-faire.

Est savoir-faire, une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête. Le savoir-faire ne comporte pas que des activités concrètes, on compte également les activités proprement intellectuelles.

Il existe différents niveaux à l'intérieur des apprentissages. Certains aboutissent à de simples automatismes, d'autres à des aptitudes plus ou moins adaptables, d'autres à des habiletés de haut niveau comme celle du joueur d'échecs. Ce qui permet de dire qu'un savoir-faire est d'un niveau supérieur à un autre et qu'il n'est pas seulement la reproduction des conduites acquises, mais l'aptitude à les adapter à des cas nouveaux, à les modifier en fonction des situations insolites. C'est ce qu'on appelle l'intelligence du savoir-faire. Ainsi, on dit de quelqu'un qu'il sait « bien » jouer aux échecs, « bien » raisonner, « bien » calculer. « Bien » dans ces cas indique la forte capacité à s'adapter et à innover¹⁰⁹.

Savoir et savoir-faire

Savoir et savoir-faire sont toujours intriqués même si cela se fait de deux manières différentes. Dans la première, c'est le savoir-faire qui importe, et il utilise le « savoir que » dans la mesure où il sert à l'action. Dans la seconde, c'est le savoir pourquoi qui importe, et ce sont les savoir-faire, comme calculer ou écrire, qui lui servent d'auxiliaires¹¹⁰.

Savoir-faire et capacité

Les textes officiels ne parlent pas de savoir-faire : « *Les élèves, les apprentis ou les adultes en formation doivent acquérir les capacités suivantes* »¹¹¹. Le mot « capacité » ouvre implicitement le débat sur les compétences. Néanmoins, gardons-nous de trancher la question. Considérons simplement qu'une capacité est d'abord un savoir-faire.

Comment « apprendre à » en histoire et en géographie ?

Apprendre à raconter un événement historique, apprendre à comparer des situations historiques ou encore analyser et comparer des études de cas en géographie. Oui, mais comment ? En faisant. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre. Dès lors éclate un paradoxe : il faut que l'élève soit mis en situation de produire pour apprendre à faire quelque chose qu'il ne sait pas faire. Cette contradiction est l'essence même de l'apprentissage. Voyons les différentes pédagogies possibles.

L'imitation

L'imitation désigne la tentative de reproduire ce que fait autrui et la même possibilité de l'apprendre alors qu'on ne sait pas le faire au départ. Ce que fait autrui est un modèle, ce modèle pouvant être soit l'acte même d'autrui, soit son résultat.

Le problème est que l'imitation permet de modifier, d'enrichir ou de consolider uniquement ce qu'on sait déjà faire, non d'apprendre à le faire. Par conséquent, l'imitation est efficace à condition d'être insérée dans une activité globale dont elle ne

¹⁰⁸ Idem

¹⁰⁹ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, p. 40 à 75.

¹¹⁰ Idem p. 76 à 92.

¹¹¹ Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

http://media.education.gouv.fr/file/spécial_2/24/7/histoire_geo_education_civique_44247.pdf

constitue que certains moments privilégiés¹¹².

La répétition

Ce terme est trompeur en ce qu'il laisse croire que chaque performance ne fait que reproduire la précédente : si c'était le cas il n'y aurait ni progrès, ni apprentissage, puisque l'élève ne ferait que s'imiter lui-même, en reproduisant ses erreurs et ses maladresses. La véritable répétition n'est efficace que parce qu'elle n'en est pas une, parce que chaque performance marque un progrès par rapport à la précédente.

En fait, le mot « répétition » signifie surtout l'acte de reproduire un savoir-faire pour le maintenir ou le consolider ; c'est ainsi que les plus grands pianistes doivent « répéter » pour ne pas se rouiller. Donc la répétition est utile mais pas suffisante pour apprendre¹¹³.

Le tâtonnement : essais et erreurs

Durant l'apprentissage par tâtonnement l'élève procède aveuglément et les erreurs s'éliminent alors que les essais utiles se confirment et s'enchaînent avec plus d'aisance.

Imaginons que l'élève veuille acquérir le savoir-faire suivant : raconter un événement. Selon cette pédagogie, il doit rédiger plusieurs textes jusqu'à ce qu'il obtienne le bon résultat. À chaque écriture un certain nombre d'erreurs sont supprimées. Les progrès sont proportionnels au nombre d'essais s'ils sont accompagnés par les conseils de l'enseignant ou des pairs.

À noter que l'erreur fait partie de l'apprentissage : une activité réalisée sans erreur de la part de l'apprenant c'est simplement une activité de renforcement, sans nouvel enjeu d'apprendre.

Au travers de cet exemple nous voyons apparaître deux problèmes : la perte de temps et la démotivation¹¹⁴.

La méthode

La méthode se distingue du tâtonnement par l'économie des essais et surtout des erreurs. Dans tous les cas elle consiste : 1/ à prendre conscience du but, du modèle à apprendre, 2/ à décomposer ce modèle en actes assez simples pour que l'élève puisse les exécuter, 3/ à enchaîner rapidement ces actes simples, 4/ à récapituler les essais jusqu'à l'élimination totale des erreurs.

Reprenons notre exemple. Pour apprendre à un élève à raconter un événement, le professeur lui fournit une fiche sur laquelle ce savoir-faire est décomposé en actes simples. À chacun d'eux sont associés des exercices que l'élève réalise pour s'entraîner. Cette étape terminée, désormais, il est capable de rédiger son premier récit en enchaînant les actes les uns à la suite des autres. Il recompose le savoir-faire. Par la suite, il produit d'autres récits en suivant la même méthode de manière à ce qu'il le fasse plus vite et sans les erreurs¹¹⁵.

Tâtonnement ou méthode ?

Au niveau des essais et erreurs, l'élève accomplit par hasard une foule de gestes inutiles ou parasites, c'est l'acte à apprendre, et l'on recommence jusqu'à ce que ce dernier ait éliminé tous les autres. Au niveau méthodique, l'acte à apprendre est montré, décomposé en actes simples qu'on exécute séparément pour les enchaîner ensuite et répéter enfin la synthèse.

Apparemment, la supériorité de la méthode semble indéniable pour trois raisons. Tout d'abord, elle constitue un gain de temps. Ensuite, elle empêche les erreurs. Enfin, elle permet de supprimer le risque de démotivation puisque l'élève se renforce à mesure qu'il répète.

Toutefois, la méthode pose plusieurs problèmes. Premièrement, elle n'est vraiment éducative que si l'élève en comprend l'utilité. S'il ne voit pas le but des exercices, ceux-ci ne sont plus que des corvées qui risquent de le dégoûter d'apprendre. Deuxièmement, le professeur impose une méthode qui peut être perçue par l'apprenant comme une contrainte à laquelle il doit se plier, voire qui ne lui correspond pas vraiment. L'apprentissage méthodique ne doit pas seulement avoir pour but d'acquérir des savoir-faire, il faut également que l'élève puisse trouver sa propre méthode, qu'il apprenne à apprendre. Troisièmement, la méthode est analytique c'est-

¹¹²REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, p. 40 à 75.

¹¹³*Ibidem*.

¹¹⁴*Ibidem*.

¹¹⁵*Ibidem*.

à-dire qu'elle consiste à décomposer et recomposer les actes à apprendre. Or, un savoir-faire n'est pas une totalité mécanique, une somme de savoir-faire partiels qui resteraient identiques à eux-mêmes après leur enchaînement avec d'autres. En d'autres termes, l'ensemble des parties ne crée pas un tout. Par conséquent, la méthode analytique oblige l'élève à apprendre des actes partiels qu'il doit intégrer dans le savoir-faire terminal. C'est pourquoi une méthode globale semble plus féconde. En effet, il doit maîtriser l'ensemble du processus sachant qu'il sait peut-être déjà faire des éléments partiels¹¹⁶.

La méthode « globale »

Au lieu de décomposer puis recomposer l'acte à apprendre, la méthode globale, ainsi appelée par Olivier Reboul¹¹⁷, part directement de ce dernier. Par exemple un élève apprend une langue étrangère en séjournant dans le pays. Cette pédagogie lui permet d'appréhender et constituer le savoir-faire dans son ensemble aussitôt que possible. Ce n'est que dans un second temps qu'il isole certains gestes partiels qu'il sait mal faire et s'exerce à part. Celui qui apprend à parler en Angleterre se munit d'un dictionnaire et d'un livre de grammaire pour apprendre plus vite, plus intelligemment en corrigeant ses gallicismes, en généralisant les exemples qu'il a appris. Ainsi, il décompose le savoir-faire de manière ciblée : il ne s'entraîne pas à faire des actes partiels qu'il a déjà acquis.

Voyons comment un élève apprend à raconter un évènement avec la méthode globale. Il commence par rédiger un récit historique. Puis, le professeur lui fournit un exemple de récit écrit par un historien et lui demande de le confronter au sien en trouvant des points communs et des différences. Dans un troisième temps, l'enseignant vérifie et complète le travail de l'élève en ajoutant sur la feuille des points communs et/ou des différences. Dès lors, il connaît les actes partiels qu'il doit maîtriser davantage et/ou acquérir. C'est pourquoi dans une quatrième phase, le professeur lui donne des exercices correspondant à ses besoins. Une fois ces exercices réalisés, il réécrit son récit historique. Par la suite, il est amené à répéter ce savoir-faire de manière à identifier et à éliminer toutes ses erreurs.

Nous le voyons, la méthode globale comporte une marge de tâtonnements. Ce qui nous amène à réviser l'opposition trop simpliste entre l'apprentissage par essais et erreurs et l'apprentissage méthodique. La meilleure méthode ne peut éliminer le tâtonnement. En effet, l'homme qui apprend, depuis la nage jusqu'au raisonnement, est un être composé d'un corps et d'un esprit. Or, lors d'un apprentissage, si son esprit comprend ce qu'il faut faire, son organisme ne le comprend pas pour autant. De plus, l'acte à apprendre est souvent de nature telle qu'on ne peut l'aborder de façon purement méthodique. Pour apprendre à mémoriser, il faut le faire, il faut affronter cette tâche comme un tout, quitte à échouer totalement¹¹⁸.

Se renseigner, comprendre et faire sont bien les trois objectifs à se fixer pour apprendre en histoire et en géographie. Pour les atteindre, la pédagogie à adopter est à chaque fois différente : multiplier les épisodes, construire un système ou utiliser la méthode globale. Nous avons, par souci de clarté, distingué, dans cet article, ces trois buts. Pourtant ils sont liés entre eux : il faut faire pour savoir que et savoir pourquoi, il faut se renseigner pour élaborer des concepts, il faut des concepts pour construire un système. Reste à savoir comment le professeur doit les articuler durant une séquence.

Alexandre Baron
Professeur de lettres-histoire
Lycée Marguerite Yourcenar, Morangis
Académie de Versailles

¹¹⁶ REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980, 10^{ème} édition, 2010, (pages. 40 à 75).

¹¹⁷ Opus cité

¹¹⁸ *Ibidem*.

L'entretien d'explicitation : une technique pour faire émerger les ressources de l'élève

En tant qu'enseignants, nous développons une posture d'aide à l'apprenant qui peut prendre différentes formes. Nous voulons faire réussir nos élèves, les aider à dépasser leurs blocages aux apprentissages, leur permettre de développer leurs compétences. Or avant d'aider, il faut établir un diagnostic, c'est-à-dire être à l'écoute pour évaluer les besoins et faire prendre conscience à l'élève des ressources qu'il a en lui.

Comment aider les élèves à progresser lorsqu'ils semblent bloqués dans leurs apprentissages ?

Une brève présentation de l'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (EDE) est une aide à la description du vécu subjectif de l'action dans une situation spécifiée. On cherche alors à décomposer les différentes étapes du fonctionnement mental du sujet quand il a réalisé une action passée. Autrement dit, avec un élève, on tente de lui faire revivre, au ralenti, le fonctionnement mental qu'il a mis en place pour répondre à une consigne. Il s'agit donc d'une technique d'aide à la verbalisation. Formalisée par Pierre Vermersch¹¹⁹ dans les années 1990, elle a trois buts : recueillir des informations sans a priori sur le fonctionnement de l'autre, aider à la prise de conscience (dans la limite du conscientisable), et former à une posture réflexive pour surmonter ses blocages.

La posture d'écoute bienveillante pour mener un entretien d'explicitation avec succès

Les conditions préalables pour mener un EDE reposent sur la posture de celui qui conduit l'entretien. Il s'agit de mettre en place un contrat de communication fondé sur la relation de confiance. Carl Rogers¹²⁰ a développé dans les années 1960 une approche humaniste de la relation d'aide sur laquelle on peut s'appuyer. Il a déterminé trois présupposés : « être congruent » c'est-à-dire que nos actes et nos pensées soient en adéquation, ne pas juger l'autre en exerçant un « accueil inconditionnel » de ce qui est exprimé, et pratiquer « l'empathie » qui est une posture de compréhension de l'autre, tout en gardant à distance l'affect. Une fois acquise cette relation de confiance entre l'enseignant et ses élèves, l'EDE peut être mené avec succès.

Les modalités de l'entretien d'explicitation

Un entretien d'explicitation doit être assez court car il demande une grande concentration de la part du sujet et de l'interviewer. Il s'agit de revenir de préférence sur un vécu positif qui servira de point d'appui pour résoudre un blocage ou surmonter une difficulté postérieure.

La première étape consiste à mettre le sujet en évocation, c'est-à-dire lui permettre de se replacer mentalement dans le contexte de l'action. Des questions du type « où étais-tu ? », « que voyais-tu ? » peuvent l'y aider. Quand le sujet est bien revenu dans ce moment, l'entretien peut débiter. Les questions doivent être axées sur le

¹¹⁹ VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, ESF, 1994.

Pierre Vermersch, psychologue et psychothérapeute, chargé de recherche au CNRS, a travaillé sur les apprentissages professionnels et a élaboré la technique de l'entretien d'explicitation. Il a collaboré avec les enseignants et les formateurs.

¹²⁰ ROGERS Carl (1902-1987), psychologue américain, fondateur de la recherche en psychothérapie, et en psychologie clinique, il est à l'origine de « l'approche centrée sur la personne ou ACO » qui s'appuie sur l'empathie et l'absence de jugement.

fonctionnement, les décisions prises à chaque étape et ne jamais aller explorer les sentiments ou le pourquoi. La reformulation est une aide précieuse pour relancer la parole.

Les différents temps propices aux entretiens d'explicitation en classe

Dans le cadre de l'école, l'entretien d'explicitation peut être utilisé dans différentes situations.

Toujours mené avec un seul élève à la fois, l'EDE peut être pratiqué devant la classe entière, lorsque l'enseignant institue ce temps spécifique régulièrement et que ses modalités sont connues de tous. Les élèves savent alors qu'il faut se taire pour laisser à leur camarade le temps de faire émerger ses souvenirs devant eux, en leur apportant ainsi des pistes à explorer pour eux-mêmes. Par exemple j'ai mené trois entretiens lors de la correction d'une évaluation sur les compétences de lecture et d'analyse d'un texte en classe de seconde professionnelle. J'ai demandé aux élèves volontaires ayant obtenu une bonne note de revenir sur le moment de la découverte du texte après la distribution des sujets. J'ai alors noté les étapes mentales de chacun au tableau afin que ceux qui se sentaient en difficulté puissent y puiser des « méthodes » qui s'étaient avérées fructueuses pour leurs camarades : un lisait le texte une fois puis tentait de visualiser mentalement le décor et les personnages, un autre lisait plusieurs fois le texte en m'appelant à chaque fois qu'il ne comprenait pas un mot, le dernier lisait d'abord les questions de l'évaluation et ne lisait le texte que dans un deuxième temps. Tous les élèves ont noté ces démarches avec la consigne d'en essayer une lors de la prochaine évaluation.

L'enseignant peut aussi faire un EDE en aparté, pendant que les autres élèves sont au travail. J'ai vu un entretien filmé durant lequel l'enseignant s'est accroupi à côté d'un élève qui n'écrivait rien. Il a mené avec lui un entretien de quelques minutes en lui demandant de revenir sur un exercice qu'il avait précédemment réussi. Il en est ressorti que l'élève était bloqué parce que, des années auparavant, un enseignant lui avait dit qu'il était « nul » et donc face à une difficulté il se produit un blocage. Le fait de l'avoir formulé et de retracer mentalement les étapes qui l'avaient conduit à une réussite cette année-là lui ont permis de se remettre sereinement au travail.

Enfin, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé et/ou d'un tutorat, on peut envisager un entretien dans un échange entre le professeur et l'élève seul, ce qui peut rassurer et libérer la parole pour certains. Il est ainsi possible d'aider l'élève à optimiser le temps de préparation et de mémorisation des connaissances avant un contrôle. On revient alors sur le moment où il apprend une leçon. Il peut prendre conscience du besoin de réciter à haute voix en racontant un événement en histoire par exemple, ou bien visualiser mentalement une carte heuristique qu'il a construite en groupe en classe.

L'entretien d'explicitation est donc un des outils que l'enseignant peut utiliser pour aider les élèves à dépasser leurs blocages dans les apprentissages, leur donner confiance en s'appuyant sur des situations ressources et optimiser leurs efforts pour « apprendre » lorsqu'ils ne sont pas suffisamment fructueux. L'essentiel est de créer une relation de confiance et de pratiquer régulièrement l'EDE afin de rendre ces temps productifs.

Marion Fekete

Professeure de lettres-histoire

Lycée Gustave Eiffel, Rueil-Malmaison

Formatrice Académie de Versailles

Un geste professionnel pour mieux faire apprendre : le tissage, à l'école maternelle¹²¹

Il peut sembler surprenant d'évoquer dans une revue de professeurs de lettres-histoire du lycée professionnel une expérience réalisée à l'école maternelle. Mais quand un enseignant est devant sa classe, que ce soit à l'école maternelle, à l'école élémentaire, au collège ou au lycée professionnel, il se trouve devant un ensemble d'individus qui a des attentes particulières. Comment réagir face à ces attentes pour mettre en place, le plus efficacement possible, les apprentissages ? La situation est particulièrement intéressante à l'école maternelle chez les trois/quatre ans, moment crucial où s'installe la relation à l'école et au savoir. Jeter un regard sur la manière dont s'y prend le professeur des écoles avec ses très jeunes élèves pour « apprendre à apprendre » peut aussi permettre au professeur de lycée professionnel de réfléchir à sa propre pratique. Après avoir envisagé ce qu'on appelle des gestes professionnels, en particulier le tissage, c'est au travers de deux séances dans une classe de petits d'une école maternelle de la banlieue parisienne qu'on s'attachera plus particulièrement à repérer ces gestes de tissage, puis à comprendre leur impact sur la manière d'accéder au savoir des élèves.

Les gestes professionnels

Le cadre scolaire engendre des relations entre deux groupes de personnes. Le maître entretient ces relations avec chacun des élèves en tant qu'individu, mais aussi avec le groupe-classe. Il est là pour apprendre des savoirs à une collectivité, car la classe est un groupe donc un collectif. Mais il doit aussi prendre en compte la particularité de chacun, avec ses différences et ses difficultés éventuelles.

Si on observe un enseignant qui est amené à aider les élèves, cela ne se traduit pas seulement dans ses paroles ou dans ses gestes, mais aussi dans sa manière d'être, dans la relation de confiance qu'il instaure ou pas avec ses élèves et entre ses élèves.

Différents auteurs se sont intéressés aux comportements des enseignants dans la classe, aux conséquences et aux réactions que cela pouvait engendrer chez les élèves. Pour cela on peut découper l'activité des enseignants dans une classe au cours d'un temps d'apprentissages en gestes. Anne Jorro (2002) propose une distinction entre les gestes de métier et les gestes professionnels. Ces derniers sont plutôt des gestes qui servent à ajuster les actions. C'est particulièrement le cas dans une classe car il faut que l'enseignant soit très disponible et disposé à réagir en fonction des réactions de ses élèves. Pour lui, la professionnalité c'est la capacité à gérer, à différer, à négocier les événements plus ou moins prévisibles qui se déroulent au cours d'une séance d'apprentissage en classe.

D'après Dominique Bucheton (2009)¹²², il est possible de retrouver dans les actions des enseignants quatre types de gestes professionnels dans un multi-agenda de préoccupations :

¹²¹ Ce compte-rendu d'expérience a été réalisé dans le cadre du master « Sciences humaines et sociale, mention éducation, travail et formation, spécialité éducation et métier de l'enseignement du premier degré » Université Paris 12, et à l'occasion du cours de M. Fabre

¹²² Dominique Bucheton, professeure Honoraire des Universités, a enseigné dans le premier degré et longtemps en collège, elle a animé plusieurs équipes de recherche-action sur la question du sujet écrivain, de son développement au travers des processus de réécriture, de son rapport social et scolaire à l'écriture vecteur de la réussite ou de l'échec scolaire. Professeure des universités en sciences du langage et de l'éducation, à l'IUFM de Montpellier en 2001 (LIRDEF : laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation, Formation) elle a mis en place une équipe de recherche interdisciplinaire qui travaille sur les gestes professionnels des enseignants dans la classe.

- le tissage,
- l'étayage,
- l'atmosphère,
- le pilotage.

Après avoir rapidement défini ce qu'on appelle « le tissage » (ce geste professionnel est sans doute le moins exercé ou du moins le moins conscient, il se révèle toutefois essentiel dans les apprentissages premiers), nous essayerons de voir comment il se met en place dans une classe d'école maternelle. L'observation de deux séances tentera ensuite de repérer, d'isoler les gestes de tissage pour pouvoir les analyser, les comprendre en observant les effets sur les élèves.

Qu'est-ce que le tissage ?

Pour Dominique Bucheton, le tissage est la capacité à faire un lien entre les différents éléments du savoir en apprentissage, de faire des ponts entre les savoirs déjà appris et les nouveaux, l'avant et l'après leçon, mais aussi de faire le lien entre le dedans et le dehors de l'école. Le tissage permet de comprendre, pour les élèves, la « *continuité cognitive* » des activités et le lien d'ensemble des activités dans un apprentissage global.

Il y a tissage quand il y a, dans un apprentissage, un besoin de faire intervenir des cadres différents. Il faut tisser différents savoirs pour en acquérir un autre.

Tisser c'est donner du sens aux activités en réactivant les connaissances déjà acquises, en actualisant le savoir et en faisant la transition avec les différentes activités. En faisant du tissage, l'enseignant cherche à donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé par la leçon. Le but de ce tissage est de faire entrer les élèves dans l'activité et de s'assurer que leur activité est bien ciblée sur le savoir en question. Les demandes institutionnelles et les observations dans les classes, qui montrent le manque d'intérêt de certains élèves, tendent à prouver qu'il faut que ces derniers fassent le lien entre ce qui leur est présenté et ce qu'ils savent déjà pour que la réussite scolaire soit plus importante.

Lors d'une observation de séance en classe, les gestes de tissages peuvent être repérés avec des phrases comme : « *Vous vous souvenez quand on...? Tu penses à quoi quand tu dis que...* »; « *C'est comme dans...* »; « *On vient de faire, de comprendre quoi, là, juste avant ?* ».

Ce sont des gestes que l'on retrouve souvent lors des entrées en matière des activités proposées par l'enseignant ou bien lors des transitions.

Que voyons-nous plus particulièrement à l'école maternelle en termes de tissage ?

Observation de pratiques, repérage de gestes de tissage au cours de deux séances d'apprentissage.

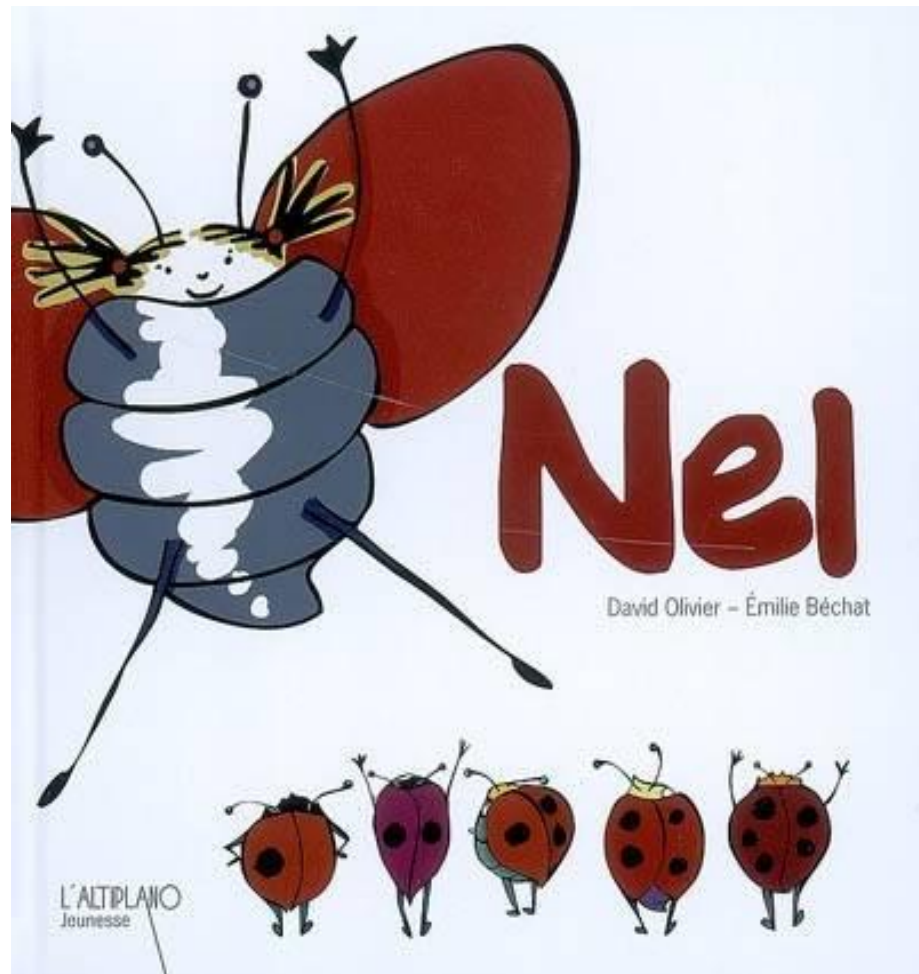
Le tissage peut être observé et observable à différents niveaux. D'un point de vue macro sur le choix de l'organisation des différents scénarios d'une séance pour un enseignant, d'un point de vue micro sur les différentes façons de faire.

Les deux séances utilisées dans l'analyse ont été réalisées dans une classe de 30 élèves de petite section de maternelle dans une école de zone ordinaire.

Afin de pouvoir analyser ces séances, nous avons utilisé une grille d'observation. Nous avons regardé les moments au cours de la séance qui permettent de :

- Dire ce qu'on fait et pourquoi.
- Rappeler ce qu'on a fait avant et qui a un lien avec l'objet de l'apprentissage.
- Dire ce qu'on fera après.
- Faire un lien avec un autre domaine quand il y a lieu.
- Faire un lien avec des activités qui se font hors la classe.

Le premier corpus analysé correspond à la lecture de l'album *Nel*.



Première de couverture de l'album exploité

C'est l'histoire d'une coccinelle qui n'a pas de point sur le dos. Elle cherche une amie pour jouer et chaque coccinelle qu'elle rencontre a plus de taches qu'elle et se refuse à jouer avec elle pour cette raison. Jusqu'à la rencontre de Cocci, qui elle, a sept taches et qui veut bien jouer avec elle. Cocci et Nel deviennent amies.

La maîtresse est au centre du côté regroupement et les élèves sont assis sur les bancs. Ils savent que c'est le moment de l'histoire. C'est la première fois que les élèves rencontrent ce livre dans la classe. C'est une période de l'année pendant laquelle la classe étudie les insectes. Il y a au tableau un certain nombre de photos d'insectes dont deux de coccinelles.

Le tableau qui suit montre comment on peut retrouver les gestes de tissage prévus dans une fiche de préparation.

Gestes de tissages	Tâche des élèves	Aides envisagées
1. Construction d'un horizon d'attente avec la page de couverture	Essayer de deviner de quoi parle l'histoire avec les illustrations qui sont sur la page de couverture.	Questionner les élèves pour les faire décrire ce qu'ils voient sur la page de couverture. Leur montrer les illustrations et leur demander de les décrire.
2. Mobilisation des savoirs sur les insectes	Reconnaître le dessin de la coccinelle et faire le lien avec les photos qui sont sur le tableau.	Dire : « A-t-on rencontré ce genre de petite bête récemment dans la classe ? ». Les inciter à regarder le tableau.
3. Mobilisation des savoirs sur la page de couverture	Retrouver où est écrit le titre du livre et l'auteur en fonction de la place et de la taille des écritures sur la page de couverture.	Questionner les élèves sur les écritures qu'ils peuvent observer. Leur rappeler que l'on a déjà fait cet exercice avec les autres livres.
4. Mobilisation des savoirs numériques	Reconnaître les quantités 1, 2, 3, 4, 5 et 6 sur le dos des coccinelles pour comprendre l'histoire.	Les aider à compter. Leur montrer la correspondance avec les doigts de la main.

Les gestes de tissages envisagés sont des gestes qui permettent aux élèves d'utiliser des techniques déjà vues en classe pour qu'ils puissent répondre aux attentes de l'enseignant et de mieux comprendre l'histoire (Gestes 1, 2 et 4 du tableau). L'enseignante leur rappelle ce qu'il faut regarder sur le livre pour essayer de deviner l'histoire avant qu'elle ne la lise. Elle voudrait qu'ils utilisent les connaissances, déjà vues auparavant dans le cadre de la classe, sur les insectes pour qu'ils comprennent que le personnage principal de l'histoire, en tout cas, celui qui se trouve sur la couverture, est une coccinelle. Elle fait appel, aussi, à leurs connaissances numériques pour compter les points sur les coccinelles que Nel rencontre, et comprendre qu'à chaque fois, elle en a moins que les autres et que c'est pour cela qu'elles ne veulent pas jouer avec elle.

Quant au geste 3, c'est un savoir acquis au fur et à mesure de pratiques qui se répètent à chaque lecture de livre : savoir qu'il y a toujours un titre, un auteur et que c'est l'auteur qui a inventé l'histoire.

Ces gestes sont présents et déterminés par l'enseignant, mais pas clairement explicités aux élèves. On peut se demander s'ils ne profitent pas seulement aux élèves qui sont conscients du travail scolaire et de ses attentes.

Comment analyser la séance telle qu'elle se déroule ?

Corpus	Gestes de tissage
<p>M. : Alors qu'est-ce que vous voyez sur la page ?</p> <p>E. : <i>Un papillon !</i></p> <p>M. : Non ce n'est pas un papillon. Regardez en bas là ! [1]</p> <p>E. : <i>Une abeille !</i></p> <p>M. : Non, ce n'est pas une abeille.</p> <p>E. : <i>C'est une coccinelle !</i></p> <p>M. : Oui, regardez, comme là. [2] Une coccinelle !</p>	<p>La maîtresse rappelle la procédure pour deviner qui est le personnage de l'histoire. Elle incite les élèves à regarder partout sur la page et elle fait référence à un savoir déjà connu et vu par l'ensemble de la classe auparavant lors d'une séance de découverte du monde du vivant : les insectes et particulièrement les coccinelles.</p> <p>[1] On voit sur la première de couverture du livre un dessin de la coccinelle avec les ailes ouvertes en grand et en bas des illustrations de coccinelles plus petites avec les ailes pliées.</p> <p>[2] La maîtresse montre la coccinelle en photo sur le tableau.</p>
<p>M. : Cette coccinelle n'a pas de taches sur le dos. Regardez notre coccinelle sur le tableau, elle a des taches sur le dos. Eh bien ! Celle ci, elle n'en a pas.</p> <p>E. : <i>Pourquoi ?</i></p> <p>M. : Eh bien ! On va voir, je vais lire.</p>	<p>La maîtresse, fait de nouveau référence à la photo des coccinelles que les élèves ont étudiée lors de la séance de découverte du vivant.</p> <p>Un des élèves pose une question dont la réponse est dans la lecture du livre. La maîtresse ne lui répond pas et lui explique qu'elle va lire pour trouver la réponse.</p>
<p>M. : Regardez, on voit sa copine qui joue à la marelle, c'est un jeu qui se joue dans la cour. Est-ce que vous jouez à la marelle dans la cour ?</p> <p>E. : ...</p>	<p>La maîtresse fait référence à un jeu qui se trouve dans la cour de l'école mais auquel les élèves de petite section ne jouent que rarement. Aucune réaction de la part des élèves. La maîtresse n'insiste pas.</p>
<p>M. : Cette coccinelle, elle a des taches ?</p> <p>E. : <i>Comme là ! [3]</i></p> <p>M. : Oui, comme là.</p>	<p>Nouvelle référence à la photo du tableau.</p> <p>[3] L'élève montre une des photos de coccinelle sur le tableau.</p>
<p>M. : Combien a-t-elle de taches celle-ci ?</p> <p>E. : <i>Deux!</i></p> <p>E. : <i>Quatre !</i></p> <p>M. : Alors, on compte : 1, 2, 3, 4, 5. Cinq taches, comme les doigts de la main.</p>	<p>La maîtresse utilise les connaissances des élèves en numération et les aide à les utiliser pour qu'ils puissent comprendre que la coccinelle a moins de taches que les autres.</p>
<p>M. : Elle en a peint six. Elle a pris un pot de peinture noire, elle a pris un pinceau. Elle a peint six, comme ça [4]. Une main et un doigt !</p> <p>E. : <i>Un pouce ?</i></p> <p>M. : Oui, une main et un pouce !</p>	<p>La maîtresse utilise du vocabulaire de la classe : peinture et pinceau et aide les élèves à retrouver dans l'action de la coccinelle une pratique, celle de la peinture, qu'ils exercent dans la classe, voire à la maison.</p> <p>[4] La maîtresse montre une main et un doigt.</p>



Apprendre en petite section de classe de maternelle

On peut observer que la maîtresse effectue un certain nombre de gestes de tissages au cours de la séance, mais ces derniers restent implicites. À aucun moment, elle ne les explique à ses élèves. Ces gestes sont compris pour les élèves qui sont rentrés dans l'état d'esprit de l'école, ils font les liens nécessaires entre les différents apprentissages réalisés en classe. Pour les autres, on peut se demander si le fait de les confronter à ces liens sans les expliciter et les clarifier est suffisant pour qu'ils leur soient bénéfiques.

Le deuxième corpus analysé correspond à une séance d'apprentissage de l'utilisation d'une paire de ciseaux. Comme ce sont des élèves de petite section de maternelle, certains ont déjà utilisé des ciseaux chez eux, dans des activités proches de celles pratiquées en classe. D'autres n'ont jamais vu de paires de ciseaux et ne savent pas à quoi cela peut servir. Enfin certains ont peut-être une maman ou un membre de leur famille qui a toujours refusé qu'ils touchent aux ciseaux parce que c'est dangereux. Avec ce constat, l'enseignante va réagir différemment en fonction du profil d'élève qu'elle a devant elle. Elle va être obligée d'avoir des actions plus ou moins individualisées.

L'enseignante s'adresse dans un premier temps à l'ensemble des élèves dans le coin regroupement pour une explication collective, puis elle passe à toutes les tables pour s'adresser de manière plus personnelle à chacun des élèves.

Comme précédemment, observons la fiche de préparation.

Gestes de tissages	Tâche des élèves	Aides envisagées
1. Présentation de l'activité comme un travail que font les grands.		
2. Référence aux utilisations d'une paire de ciseaux dans le quotidien des élèves.	Énumérer les moments qu'ils connaissent au cours desquels ils pensent que les ciseaux sont utiles.	Questionnement.
3. Mobilisation de pratiques de motricité fine pour acquérir la manière d'utiliser une paire de ciseaux.	Faire le rapprochement avec des gestes imitant des « bouches de crocodile » pour mieux utiliser les ciseaux.	Démonstrations.

Les gestes de tissages présents dans la fiche de préparation sont plutôt dirigés vers des utilisations que les élèves pourront faire par la suite, quand ils seront grands, à l'école comme à l'extérieur de l'école. Les gestes qui se réfèrent à des connaissances déjà acquises auparavant sont plus difficiles puisque c'est une pratique nouvelle.

Les seuls élèves qui peuvent faire le lien avec un savoir déjà présent sont ceux qui ont déjà utilisé les ciseaux dans un cadre autre que l'école et sont ceux qui sont rentrés, grâce aux habitudes familiales, dans le fonctionnement scolaire et ses attentes.

Le geste 3 a pour intérêt de pouvoir s'adresser à l'ensemble des élèves, encore faut-il qu'ils aient déjà vu un crocodile. Les gestes 1 et 2 servent à montrer aux élèves pourquoi cet apprentissage est important, à donner du sens à l'activité.

Pour la séance réalisée, voir le tableau ci dessous:

Corpus	Gestes de tissage
M. : Aujourd'hui, nous allons apprendre à utiliser les ciseaux. Attention, c'est un outil de grands.	La maîtresse explique aux élèves que c'est un savoir qui va leur servir plus tard, dans des activités scolaires et non scolaires.
M. : Est-ce que quelqu'un sait à quoi servent les ciseaux ? E. : <i>À découper !</i> E. : <i>À travailler !</i> M. : Oui, c'est ça, à découper. Et quand est-ce qu'on a besoin d'utiliser des ciseaux ? E. : <i>À l'école ?</i> E. : <i>Pour découper des boîtes !</i>	La maîtresse met en avant l'intérêt de cet apprentissage pour des pratiques d'ordre scolaire ou pas.

<p>M. : Aujourd'hui, vous allez vous entraîner à découper des feuilles toutes blanches. Mais quand vous serez plus grands, vous aurez besoin de savoir bien découper sur les lignes pour pouvoir faire les exercices dans les grandes classes.</p> <p>E. : <i>Quand on sera dans la grande école ?</i></p> <p>M. : Oui</p>	<p>La maîtresse explique à quoi ce savoir va leur servir. Elle indique que cela leur permettra d'acquérir d'autres savoirs.</p>
<p>M. : Montre-moi comment cela fait un crocodile avec sa bouche.</p> <p>E. : <i>Il ouvre, il ferme...</i></p> <p>M. : Voilà ; c'est ça ! Fais pareil avec tes doigts.</p>	<p>La maîtresse fait appel à des connaissances extérieures pour faciliter cet apprentissage.</p>

Si on observe les deux corpus, on se rend compte que dans les deux séances, l'enseignante tente de faire un pont entre les savoirs appris en classe et l'utilisation que l'on peut en faire à d'autres moments au sein de l'école et en dehors de l'école.

Par contre, selon que la séance correspond à une découverte d'un savoir comme la première fois où l'on apprend à utiliser une paire de ciseaux ou bien à une séance qui intervient à l'intérieur d'une progression, les références à des savoirs acquis auparavant sont parfois plus difficiles à utiliser. C'est d'autant plus vrai dans une classe de petite section. Il serait préjudiciable de penser que certains acquis préexistent et que l'on pourrait les utiliser pour introduire de nouveaux savoirs. En effet, seuls certains élèves auraient les pré-requis et cela engendrerait des inégalités dès le début de la scolarité.

Quels sont les effets sur les élèves ?

Pour apprendre correctement, les élèves doivent être conscients et comprendre l'activité à mettre en œuvre pour être efficaces. C'est vrai dans une lecture d'album, dans une activité de découpage comme dans les autres apprentissages. Au regard des deux séances présentées, tous les élèves ne profitent pas des gestes de tissage réalisés par l'enseignante. Dans l'exemple de la construction d'horizon d'attente à partir de la page de couverture de l'album, un certain nombre d'élèves participe à l'échange pour deviner de quel animal il s'agit. Cependant, ils prennent cela pour une devinette, mais ne font pas le lien entre les différents cadres d'apprentissage : la compréhension d'une histoire lue par l'enseignante et la connaissance du monde du vivant à travers les insectes. Ceux qui ont compris qu'à l'école, comme à la maison pour certains, tout était source d'un apprentissage nouveau, font ces jonctions. Les autres apprennent deux choses : ils comprennent l'histoire et ils apprennent ce qu'est une coccinelle, mais ils ne comprennent pas que c'est grâce au fait qu'ils savent ce qu'est une coccinelle qu'ils comprennent mieux l'histoire. Quant à d'autres, ils ne retiennent pas les informations sur la coccinelle car ils ne voient pas à quoi cela peut servir, parfois même ils n'accrochent pas à la lecture et ne comprennent pas l'histoire. On peut avoir la même démarche de réflexion pour les apports numériques.

À propos de la séance de découpage, ce sont les élèves qui savent déjà se servir d'une paire de ciseaux qui anticipent sur l'utilité de ce savoir-faire dans les classes futures. Les autres sont trop occupés à essayer de découper. Leur attention est focalisée sur l'activité du moment. Certains encore ne sont pas intéressés par l'activité et ne savent pas pourquoi il faut faire cela, même si la maîtresse le demande.

Conclusion

D'après ces observations et ces analyses, on se rend compte que les gestes de tissage sont présents dans les préparations de séance et dans les séances effectives en classe. L'enseignante est consciente (mais pas toujours) des enjeux de ces gestes et des réactions que cela peut provoquer chez certains élèves. Le fait de regarder à la loupe les différentes étapes de la séance avec comme objectif d'identifier les gestes de tissage permet de conscientiser les conséquences d'une parole, d'un geste, d'une action sur l'ensemble des élèves et de faire en sorte que tous soit concernés. La plupart des gestes de tissage, surtout quand ils sont effectués de manière implicite, trouvent écho chez les élèves qui ont l'habitude de ce comportement, souvent parce qu'ils rencontrent le même au sein de leur famille ou bien qu'ils sont bien rentrés dans les attentes de l'école. Or, il faut être vigilant avec les élèves qui n'ont pas compris pourquoi ils sont à l'école. Ce sont ces élèves qui ont le plus besoin des gestes de tissage, d'autant plus en petite section de maternelle car c'est le départ d'une longue scolarité. Il faut, dès le début, mettre tout en œuvre pour qu'ils comprennent les codes de l'école et qu'ils puissent profiter de tous les apprentissages qui leur sont proposés. Pour cela, il faut que ces gestes professionnels soient clairement identifiés par l'enseignante pour qu'elle puisse, à son tour, les expliciter aux élèves qui en ont le plus besoin.

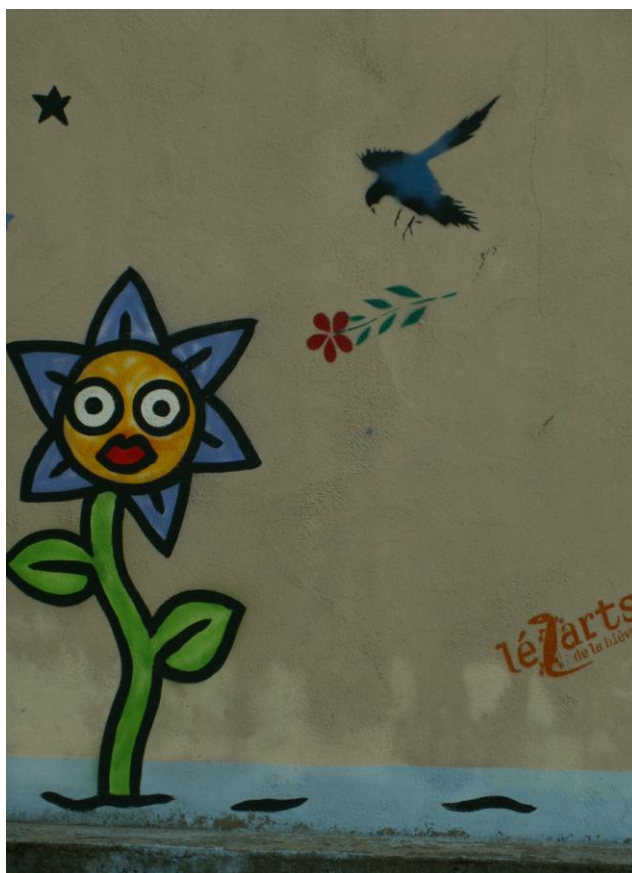
*Stéphanie Jassey
Professeure des écoles, directrice
École maternelle Marcel Cachin, Villejuif
Académie de Créteil*

Bibliographie

BUCHETON Dominique, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarés éditions, Toulouse, 2009.

BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, revue Éducation et didactique, n°3, presses universitaires de Rennes, 2009.

JORRO Anne, *Professionaliser le métier d'enseignant*, ESF, Paris, 2002.



Photographie d'Emmanuel Dupuy, Paris, 2014

Apprendre par l'art, apprendre autrement

En ouverture

S'il fallait une transition pour faire le lien avec le précédent numéro d'*interlignes*, intégralement consacré à l'éducation artistique et culturelle comme vecteur de réussite au lycée professionnel, la formule serait toute trouvée : « Apprendre par l'art, un art d'apprendre ». Ce chiasme évocateur est le titre du colloque qui a réuni à l'Opéra de Lyon en octobre 2014, sous l'égide de la Fondation Total, de nombreux acteurs de l'action artistique et culturelle partageant leurs expériences relatives aux dispositifs, aux compétences, aux valeurs, aux résultats liés au développement de parcours d'éducation artistique et culturelle au cœur de l'École de la République.

Le fait que chaque élève puisse se trouver plus facilement en contact avec œuvres, et artistes, pour apprendre à décoder, interpréter, élargir sens critique et expression des émotions, enrichir les découvertes par une pratique artistique liée à un projet pédagogique interdisciplinaire, a été fortement souligné par les intervenants et les participants comme relevant d'une impérative nécessité.

Les actes de ce colloque seront publiés incessamment ; pour *interlignes* je m'appuie sur des notes qui ne visent pas l'exhaustivité mais correspondent à une sélection susceptible de nourrir la réflexion partagée.

La place de l'art dans la cité : des acteurs engagés

Serge Dorny, directeur de l'Opéra national de Lyon, ouvre la session en rappelant la mission de service public des structures culturelles, le lien entre accessibilité et excellence, et la volonté de développer, dans un geste d'échange et d'ouverture, un « *Opéra citoyen* », en lien avec l'École.

Ce souhait est relayé par **Catherine Ferrand**, déléguée générale de la Fondation Total qui rappelle le rôle de la fondation d'entreprise et la force du mécénat culturel dans le cadre d'une mission de service public : dans une société traversée par les violences, il est urgent de s'inscrire dans une reconnaissance de la richesse de l'autre, de la beauté, et de soutenir les démarches innovantes, s'agissant de la transmission des valeurs qui s'attachent à l'art et à la culture.

Ariane Salmét, responsable du Département de l'Éducation et du Développement Artistique et Culturel au sein du secrétariat général du Ministère de la Culture et de la Communication, souligne le fait que le Ministère de la Culture soutient parmi les actions à long terme celles qui permettent de pérenniser projets et partenariats, de manière à ce qu'aucun élève ne reste en dehors des apprentissages, surtout dans les territoires déficitaires en terme de structures culturelles. L'éducation artistique et culturelle, à l'heure du numérique et du médiatique, nécessite des accompagnements éclairés permettant l'appropriation par chacun de nouveaux usages et favorisant d'autres manières de regarder, d'écouter, et de lire. Il s'agit aussi de partir des jeunes pour les emmener ailleurs tout en valorisant leurs pratiques artistiques. L'éducation aux usages numériques permet de démultiplier les accès au patrimoine et d'expérimenter de nouveaux modes de médiation.

Dominique Hervieu, directrice de la Maison de la danse, insiste sur la nécessité de développer l'éducation de la sensibilité esthétique pour qu'existent des spectateurs engagés, capables de construire de manière émancipée chaque vision du monde,

chaque liberté. Dans les dispositifs mis en place ou encore à inventer, les artistes apportent une dimension d'urgence permettant de répondre aux questions de l'intolérance et de la violence. Ainsi le projet « *Babel 83* » de la Maison de la danse de Lyon a-t-il permis d'assembler des identités corporelles différentes puis de proposer le portrait chorégraphique d'un arrondissement et de reconnaître des cultures sans rester dans un repli identitaire. La danse convoque beaucoup l'imagination corporelle, renvoie à la multiplicité des mondes vers lesquels il faut aller. Il est essentiel que les acteurs de l'éducation puissent accompagner ces évolutions. Avec des atouts comme la bibliothèque *Numéridanse*, qui permet d'appréhender chez soi la culture danse, tout en découvrant à l'extérieur, salles de spectacles et pratique artistique. Il devient alors possible de sortir de l'intimidation et d'affirmer le droit à l'éducation et à la possibilité de jouir de l'Art, lequel apparaît souvent comme acte de résistance.

Myriam Mazouzi, directrice de l'Académie de l'Opéra national de Paris, rappelle qu'action et parole politique sont nourries par l'œuvre d'art, comme le soulignait Christiane Taubira citant René Char. Elle évoque l'anniversaire du journal « *Le Monde* » célébré à l'Opéra de Paris et les journées au cours desquelles Edgar Morin a dénoncé d'une part l'absence d'un vaste projet culturel national et regretté d'autre part l'échec du projet européen, ce dernier étant insuffisamment nourri par l'art. Elle rappelle, en citant Schiller, que l'art est un état de liberté et que l'interdiction par les intégristes de toute manifestation artistique vise à réduire l'intime. Or l'artiste nous inscrit dans une communauté plus grande, l'art étant un marqueur des libertés individuelles. C'est cela que relaient des programmes pédagogiques tels que *Dix Mois d'École et d'Opéra*. Elle cite Virginie Despentes¹²³ : « Pour être subversif, l'art doit être vivant. »

Au contact des œuvres, des artistes, des expériences variées

Sofi Jeannin, qui dirige la maîtrise de Radio-France, soit 180 élèves de 7 à 17 ans, rappelle l'importance des classes à horaires aménagés, supposant des études gratuites après un recrutement sur la base d'auditions. Dans les quartiers Nord de Bondy, l'implantation est nouvelle : dans le cadre d'un partenariat avec l'Éducation nationale, Sofi se rend dans 15 classes pour rencontrer les élèves, les professeurs, et encourager le développement du chant choral. Pas besoin d'un vaste accompagnement pour qu'un enfant soit ému par Mahler. Par le chant, les enfants gagnent le courage de trouver leur place, développent la confiance en soi et, même si leurs familles n'ont pas une culture classique, l'enthousiasme est nourri par le sensoriel, l'expérience de la voix. En Grande-Bretagne, en Suède, la sensibilisation se fait à une grande échelle, de manière à ce que l'expérience artistique ne reste pas étrangère, marginale.

Didier Fusilier, Directeur de Lille 3000¹²⁴, insiste sur la nécessité de ne pas séparer rues, musées, et invention de bâtiments intermédiaires. Comme Bourdieu, il pense qu'il s'agit pour le plus grand nombre de décomplexer le problème de la porte, d'entrer dans un musée, d'approcher les instruments, de laisser l'art agir dans la réalité de la vie. Pour se connaître soi-même, la confrontation directe avec les expériences sensorielles, le choc de l'œuvre, sont essentiels. L'éducation artistique et culturelle est analogue pour lui au travail du garagiste réparant les voitures. Il a souvent observé, pour Lille 2004¹²⁵, que c'est l'enfant qui entraînait ses parents vers les rencontres artistiques. Par la suite, il faudra faciliter l'accompagnement des familles et faire en sorte qu'entre vie quotidienne et art, les jeunes artistes trouvent matière à transformations. Il devrait également être obligatoire pour toutes les classes, sans exception, d'aller dans un musée ou dans un établissement culturel à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire.

¹²³ Virginie Despentes est romancière, réalisatrice mais parfois aussi parolière et traductrice.

¹²⁴ Programme culturel mis en place à Lille.

¹²⁵ En 2004, Lille est déclarée capitale européenne de la culture.

Interroger le numérique

François-Xavier Bellamy, professeur de philosophie, aborde la question de l'art et de la culture à l'heure du numérique : dans son livre « *Les déshérités ou l'urgence de transmettre* », il précise notamment que, s'agissant de transmission, tout est construit comme « école de l'immédiateté », la générosité du discours cohabitant avec l'incompréhension quant à la médiation indispensable. Désormais, le numérique est une chance, celle de la proximité d'avec la culture mais pour que le numérique puisse amplement tenir sa promesse, il faut, paradoxalement, beaucoup de savoir et de culture alors que s'inscrivent des dérives : puisqu'Internet il y a, à quoi bon l'École ? Le web est réflexe, absence de médiation. Or, l'expérience de la culture, c'est celle de la médiation, l'œuvre ne valant que par le chemin fait vers elle. L'École, à l'heure où le numérique est un nouveau biotope pour l'élève, doit prendre en compte ces nouvelles données.

Répondre par l'art et la culture à la question de l'échec scolaire, mettre en œuvre des parcours artistiques et culturels

Jack Lang, président de l'Institut du monde arabe, rappelle pour sa part ce que prévoyait, dès 2000, le plan Lang-Tasca : de la maternelle à l'université, de la formation des maîtres aux programmes eux-mêmes, l'art et la culture devaient faire partie des socles fondamentaux, constituant un sésame vers l'apprentissage de la langue partagée. Il y a urgence à rétablir ce plan, l'École devant être, à travers de telles initiatives rendues pérennes, le lieu de la résistance au zapping, à la consommation et à l'inappétence.

Alain Moget, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle de l'Académie de Versailles va dans le même sens : l'éducation artistique est citoyenne et l'invention de la DAAC en 2000 est le signe de cet engagement. Grâce aux actions induites, l'École s'est ouverte sur elle-même et sur l'extérieur. La circulaire du 3 Mai 2013 précise les enjeux du parcours artistique et culturel : fondé sur les enseignements artistiques en appui sur partenariats et projets, il traverse la scolarité et donne du sens aux apprentissages.

Avec **Dominique Laudet**, co-responsable de *Dix Mois d'École et d'Opéra* (voir *Interlignes*, n° 44) Alain Moget évoque ce programme entièrement intégré au projet pédagogique, lequel suppose une équipe fédérée, prête à développer un parcours initiatique en adoptant une pédagogie dite du « détour », décloisonnement pluridisciplinaire, art de travailler autrement. En entrant par les coulisses, par les métiers du spectacle dans un autre univers, les élèves appréhendent une institution culturelle dans sa totalité, améliorant le rapport à la langue dans le concert des rencontres et des disciplines.

Christine Vidal, responsable de la Fabrique du Regard, plateforme pédagogique du BAL¹²⁶, propose une typologie des actions relatives à la construction du regard, en lien avec le réel. Il s'agit de former des « regardeurs » et des citoyens actifs, l'image étant saisie comme langage avec ses codes. Pour cela le scolaire et le péri-scolaire doivent se retrouver autour d'une même exigence. Ainsi, le BAL, ouvert en 2010 est-il un lieu pour penser l'image : quelles sont les images manquantes et que reste-t-il dans le flux constant des représentations ? C'est aussi un lieu de pédagogie : il est essentiel pour les jeunes d'apprendre à lire ces signes, et, à travers eux, de penser le monde pour trouver sa place.

Diane Dufour va dans le même sens : après avoir dirigé Magnum, puis le BAL créé avec le grand photographe Depardon, elle sait que le fait de devenir une plaque sensible et critique pour les enfants de Duchamp et la « *génération Ben Laden* » suppose un accompagnement, un lieu où apprendre à tout regarder, pour mieux

¹²⁶ Le BAL est une plateforme d'exploitation, de production, d'édition, de pédagogie, de rencontres et de débats autour d'auteurs, située 6, impasse de la Défense 75018 Paris.

aborder ces images qui créent le trouble et l'opacité. De quoi sommes-nous les contemporains et comment s'inscrire dans un territoire partagé ? Artistes et jeunes doivent se rencontrer, ces derniers apportant d'importants éclats de conscience. L'expérience cumulée devrait notamment permettre de constituer une plate-forme numérique. Est donné l'exemple d'Alban, de Mantes-la-Jolie, qui a créé le « Magnum des banlieues » pour conquérir un espace de liberté et d'affirmation contre les représentations clivantes de certains photographes.

Alain Kerlan, philosophe, Directeur de Cultures-Sciences-Éducation à l'Université de Lyon, travaille sur la dimension esthétique de l'éducation. Il a publié en 2008 « *La photographie comme lien social* » et s'interroge sur les flux télévisuels, et la nécessité de sortir des déferlements cataclysmiques pour récupérer ce qui nous échappe et se retourne contre nous. Autrement dit, il s'agit d'opposer à l'image qui nous recouvre celle qui nous découvre, à savoir l'image d'art. Il cite à cet égard Hans Weltung « La fabrication d'images accompagne l'humanité et n'a d'équivalent que le questionnement sur soi-même ». Pour lui, l'image d'art représente un « gain d'être », et ramène chacun sur l'excédent de vie dont elle procède, comme le fait toute forme d'art, en incarnant l'expérience esthétique. Celle-ci est à rechercher dans le plus ordinaire, grâce du joueur de foot, femme qui jardine, gestes quotidiens - pour sortir de la condescendance.

Didier Grojsman, directeur et fondateur du CREA (centre d'éveil artistique) à Aulnay-sous-Bois, après avoir évoqué son parcours de conseiller pédagogique en éducation musicale et d'autodidacte, ainsi que la création d'une structure spécifique en 1987, explique sa philosophie : il s'agit d'ouvrir aux enfants et à des adultes, sans sélection ni audition, l'accès à une pratique artistique intense, avec droit à l'erreur, notion de troupe, chacun se construisant grâce à l'autre. Ainsi, depuis le début, 68 créations ont vu le jour parmi lesquelles 28 opéras. En emmenant le groupe entier vers le meilleur, en ouvrant à 37 classes de la ville la pratique du chant choral, en imaginant un parcours qui rassemble plusieurs générations autour d'un projet collectif, le fondateur du CREA cultive, en les associant, exigence artistique et lien social.

Interroger l'art comme facteur de lien social

Bernard Focroule, directeur général du Festival d'Aix-en-Provence, pose la question de l'art comme facteur de lien social. Pour lui, ce lien est en quelque sorte intrinsèque à l'œuvre d'art, le risque étant toutefois de considérer l'art comme remède à la fracture sociale. Il rappelle que les artistes ne sont pas des travailleurs sociaux et que l'art ne doit pas être instrumentalisé. Il évoque notamment la rencontre de musiciens avec la communauté comorienne de Marseille, donnant lieu à un spectacle pour lequel tous se sont déplacés, découvrant par exemple la charge émotionnelle des berceuses comoriennes. Il évoque aussi le chœur palestinien Ibn Zaydoun qui créera en 2016 un opéra et ouvrira le champ des réflexions allant de pair avec cette création.

Carole Diamant, déléguée générale de la Fondation Égalité des chances à l'Institut de France va dans ce sens et rappelle l'importance de la posture de l'enseignant, passeur ou médiateur : elle souligne le fait que parfois l'implicite chemine, mais qu'il s'agit souvent d'expliquer, de sortir de l'implicite, d'avoir un regard sur ce qui est dit. En tant que professeur, elle affirme son positionnement : percer la « carapace », c'est gagner du lien, à travers l'émotion esthétique.

Avec l'école et au-delà...

Mirjam Zomersztajn, coordinatrice du programme social « *Un pont entre deux mondes* » du Théâtre Royal de la Monnaie à Bruxelles, présente les actions menées dans quatre prisons : chant choral et théâtre. Elle brosse un portrait vibrant des détenus concernés, jeunes, étrangers, et souligne le potentiel de changement généré par les activités artistiques qui permettent de travailler sur les capacités et non pas sur les déficiences ou sur les défaillances.

Jean-Louis Guilhaumon, président fondateur et directeur artistique de « *Jazz in Marciac* » témoigne de l'importance de la vie associative dans un territoire enclavé. Au départ, un petit festival de jazz en milieu rural puis la construction d'une saison avec programmation pluridisciplinaire dans un lieu dédié, « *La Strada* », (étoile de la destinée, en occitan). Cet enracinement progressif favorisant pour chacun la réappropriation d'un patrimoine culturel, au-delà du jazz. Dans le même mouvement, le jazz est entré au collège et les élèves ont pu appréhender en classe cet art, fruit d'une conviction, d'une liberté et d'une contrainte. Un journaliste a retrouvé les 21 élèves qui avaient participé au premier festival : il a pu prendre la mesure des traces positives laissées par une action emblématique. Depuis, il existe une capillarité entre toutes les actions menées et cet écheveau ne cesse d'être dévidé.

Jérôme Deschamps, directeur de l'Opéra Comique, évoque le somptueux théâtre qu'il dirige mais aussi la nécessité de remettre en place une certaine excellence tout en allant à la rencontre du public : manifestations variées, places abordables. Faire venir ceux qui ne sont pas des habitués ne relève pas de la condescendance mais de l'urgence. Il a été demandé à toutes celles et ceux qui ont été amenés à découvrir l'Opéra Comique de rêver, de proposer des projets et, en retour, les initiatives ont été soutenues. Ainsi des personnes autistes ont-elles pu chanter sur la scène de ce beau théâtre. Il ne s'agissait pas de faire « bonne œuvre » mais d'intégrer, de créer des circulations, des cohérences, tous les acteurs culturels apprenant à se découvrir mutuellement. Un pont se traversant dans les deux sens, ajoute Jérôme Deschamps, on ne sait lequel apporte le plus.

Donner de l'appétit pour l'enseignement professionnel et technique par le biais de l'art et de ses métiers ?

Patrick Ferrier, directeur général du Centre de formation professionnelle aux techniques du spectacle et du CFA du spectacle vivant et de l'audiovisuel, présente ces établissements : le premier propose aux professionnels le cadre d'une formation continue. Le CFA forme des jeunes qui intègrent la profession en deux ans d'alternance, après un baccalauréat général ou professionnel. Patrick Ferrier constate que la sélection demeure importante, les élèves en échec scolaire n'arrivant pas à pénétrer dans ces formations gratuites et qualifiantes au terme desquelles l'insertion professionnelle est quasiment garantie à 100 %. Il présente deux expériences : la première, dans laquelle il était partenaire, s'est déroulée pendant trois ans en Guyane et se poursuit. Dans ce projet, l'ENSATT (École Nationale Supérieure d'Arts et Techniques du Théâtre) a formé les artistes guyanais, tandis que le CFPTS (Centre de Formation Professionnelle aux Techniques du Spectacle) a formé les techniciens parmi lesquels certains, issus de tribus amérindiennes, les Saramacca par exemple, avaient une approche de la scolarité assez particulière. Trois ans plus tard, Jacques Martial, le Président de la Grande Halle, a présenté leur *Songe d'une nuit d'été* durant le festival *Paris-Quartier d'été*, à la Villette, et cette représentation a été un succès. Toutefois, il s'agissait avant tout de professionnaliser ces jeunes, sachant qu'il existe un désert artistique en Guyane et qu'il était urgent de faire revivre la décentralisation théâtrale des années 50 sur ce territoire, avec la création de compagnies, de prestations de services.

Le second projet a été conduit avec le Théâtre national de la Colline, à Paris. Avec l'appui de fondations et d'intervenants, six jeunes en échec scolaire ont été recrutés dans le cadre des emplois d'avenir et sont entrés au CFA. Ils ont découvert divers métiers en alternance : construction décors-bois, métal, accessoires, régie son, lumière et plateau. Ils ont pu aborder toute la filière et participer au montage d'un spectacle, rencontrant l'art par l'envers et l'œuvre par le savoir-faire. Ils ont aussi réfléchi à ce que représente la demande d'un auteur, d'un metteur en scène ou d'un éclairagiste. Pourquoi un comédien se positionne-t-il à tel endroit ? Qu'est-ce qu'une découpe ? Et comment obtenir la nuit à travers l'utilisation d'un bleu ? Ainsi, cette année, les élèves de CFA ont travaillé au théâtre national de la Colline avec le metteur en scène Laurent Gutmann, sur un texte de Borges évoquant le rêve. Gutman voulait du feu sur le plateau, et les élèves, après avoir étudié et comparé certaines techniques, ont trouvé la solution du feu sans feu, contribuant ainsi à la beauté du

spectacle et confirmant leur désir de poursuivre dans une voie professionnelle particulière.

Il faut préciser ici que les directeurs techniques n'ont pas suivi des formations post baccalauréat. La plupart d'entre eux sont titulaires d'un CAP. Il n'existait pas, alors, de formation initiale pour devenir régisseur ou technicien son. Elle a été créée depuis, avec le CFA. C'est ensuite à travers expériences, rencontres avec les artistes que savoir-faire, savoir-être, passion et engagement ont été forgés.

Nicolas Jacquard, directeur technique adjoint de l'Opéra Comique, rappelle qu'il a, pour sa part, suivi un enseignement professionnel, après la troisième, via un CAP et un BEP de menuiserie, avant d'intégrer l'École de la rue Blanche, spécialisée dans la construction et la machinerie théâtrale, en appui sur les ressources menuisières. Au fil de son expérience professionnelle, quel que soit l'exercice, y compris dans la structuration hiérarchique d'un Opéra, depuis la sortie de l'école jusqu'à l'organisation générale, il s'est toujours appuyé sur la qualité de l'apprentissage suivi et prodigué par des professeurs toujours engagés et très soucieux de la transmission du geste juste, de la précision, et du développement de l'esprit d'équipe. Il a pu apprendre tout cela dans une chronologie très particulière et très réfléchie, qui remonte sans doute à des traditions de métier très anciennes : un grand ensemble à matérialiser doit être divisé en sous-ensembles, de façon à le rationaliser selon une synthèse environnementale, économique ou technique. Dans sa façon pragmatique d'appréhender son métier, il accorde également une grande importance à la transmission, à travers l'accueil des apprentis, des stagiaires, auprès des services de relations publiques ou à travers la présentation du plateau à des classes. Il affirme qu'il est important de montrer qu'en partant de l'apprentissage des métiers industriels, on peut envisager d'autres parcours.

Martine Troisfontaine, enseignante en Arts appliqués et Histoire des arts au lycée Lucas de Nahou de Paris, professeure relais au musée des Arts décoratifs, évoque son expérience d'enseignante en lycée des métiers d'art : en France existent de nombreux diplômes liés aux métiers d'art et c'est une grande richesse accessible à bien des élèves. Un métier d'art s'apprend d'abord en passant par un CAP en deux ans. Presque 100 % des élèves de CAP sont amenés au brevet des métiers d'art, lequel donne un diplôme de niveau 4, comme le baccalauréat. Les élèves peuvent après poursuivre leurs études dans des écoles supérieures d'art, à l'université, dans d'autres écoles ou en DMA (Diplôme des métiers d'art).

Or les enseignants en métiers d'art ont du mal à recruter les élèves. Martine Troisfontaine évoque son expérience de professeure relais au Musée des Arts décoratifs, où sont organisées des rencontres autour des matériaux : cuir, fer, bois, tissu... Elle affirme en effet, avec ses collègues, qu'une vocation peut naître au contact d'un matériau. Dans le même ordre d'idées, sont organisées des rencontres avec les œuvres et des professionnels au sein du musée. Elle présente le partenariat noué avec le Comité Colbert, qui représente un nombre important d'industriels du luxe, connaissant eux aussi des difficultés de recrutement. Des lieux d'apprentissage sont ainsi proposés aux élèves. Au musée des Arts décoratifs, un parcours « découverte des métiers d'art » permet depuis deux ans à une vingtaine de classes de troisième, guidées par des médiateurs culturels, de dialoguer avec des artisans d'art, qui montrent aux élèves échantillons et outils ; les classes rencontrent ensuite dans les ateliers des élèves en apprentissage avec les artisans. Ce projet rencontre un vrai succès.

Martine Troisfontaine évoque enfin la formation des enseignants. Avec son équipe elle propose des projets multidisciplinaires et des projets à regards croisés avec d'autres institutions culturelles : Opéra de Paris, CNAM, Muséum d'Histoire naturelle... Des dispositifs comme des visites guidées ou conférences, et des journées spéciales complètent l'ensemble.

Au sein du lycée, sont menés aussi de nombreux projets autour de la question de l'art. Il peut s'agir de projets d'établissement, dans lesquels toutes les classes sont invitées au Musée des Arts décoratifs, de projets pluridisciplinaires entre métiers d'arts, ou de projets transversaux. Les journées Portes ouvertes sont l'occasion, chaque année, de

présenter outils, savoir-faire, démonstrations. Certains élèves « primo-arrivants » améliorent leur niveau de langue tout en réalisant des costumes chez les costumiers et des fleurs chez les plumassiers...

Mireille Vauthier-Rivière, inspectrice honoraire pour les Arts appliqués et les métiers d'art, cite, dans le prolongement de l'intervention, un article daté du 13 Octobre 2014 : « *Sami Nouri, l'Afghan de velours* » qui présente l'extraordinaire histoire d'un jeune réfugié afghan fou de couture, élève au lycée François-Clouet de Tours et aujourd'hui formé chez Jean-Paul Gaultier. Ce jeune, qui ne parlait pas un mot de français et n'avait aucun moyen financier, a parfaitement réussi dans son domaine grâce au lycée professionnel.

Pour ma part, j'ai pu témoigner de mon attachement au lycée professionnel dans lequel j'ai enseigné pendant plus de vingt ans avant d'être mise à la disposition de l'Opéra national de Paris. Dans l'imagerie commune, le lycée professionnel apparaît trop souvent comme une « voie de garage » générant l'inappétence. Afin de redonner aux élèves le goût d'apprendre, j'ai développé projets artistiques et culturels avec mes classes, tout en engageant les élèves à s'intéresser vraiment à l'histoire des entreprises dans lesquelles ils étaient amenés à ancrer leurs périodes de formation en milieu professionnel, ainsi qu'à l'histoire des outils utilisés.

Je revois cet ouvrier, « compagnon » âgé, dans une usine dédiée à l'aéronautique, expliquant aux élèves que chaque rivet destiné à l'aviation, était autrefois fabriqué à la main par des ouvriers qui devaient le polir au micron près pour éviter toute prise d'air dangereuse pour l'équilibre de l'avion. Même si les rivets sont désormais fabriqués par les machines automatisées, le compagnon a su montrer comment, dans la chaîne des évolutions techniques, la répétition du geste permettait d'obtenir un résultat parfait ; il soulignait le fait que la sécurité d'un avion tenait à cette maîtrise microscopique, ignorée de beaucoup. À l'heure du remplacement de l'homme par la machine, les anciens ont tous insisté sur l'importance du geste, patiemment acquis et appris avant d'être appris à d'autres, en l'occurrence aux élèves des lycées professionnels. Il en va de même pour ce dessinateur industriel, réalisant toute sa vie avec minutie ses plans manuellement, « à la table », avant d'intégrer l'apprentissage de la 3D : il insistait lui aussi sur la valeur de la répétition – ce terme renvoyant d'ailleurs aussi au monde du spectacle. Je garde précieusement ces témoignages qui rejoignent ce que savent et savent faire dans une volonté d'excellence les professionnels de l'Opéra, rencontrant les élèves dans *Dix mois d'École et d'Opéra*.

De nombreuses passerelles entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel restent à inventer. Pour ce qui me concerne, dès ma nomination au lycée professionnel, j'avais décidé d'ouvrir un atelier théâtre, invitant chacun à découvrir ce versant particulier du mot « atelier ». Très souvent, les enseignants des disciplines professionnelles ont demandé à leurs élèves de travailler sur le projet du spectacle que d'autres camarades préparaient : arceaux de fer forgé réalisés par les élèves de la branche « Structures métalliques », travaux de menuiserie pour le décor de « Banlieue », spectacle donné à Argenteuil... Ou encore plaque de métal gravé, offerte par des professeurs de productique mécanique sensibilisés à l'importance de l'atelier d'écriture mené alors en partenariat avec un écrivain dans une classe. Les élèves avaient d'abord été amenés à décrire minutieusement leur atelier de productique mécanique, ce qu'ils y faisaient, puis à faire le lien avec l'idée « d'atelier d'écriture ». Dans les deux cas, il s'agissait de construire un objet au sein d'un espace commun. Les professeurs de productique mécanique ont été partie prenante de l'initiative : ils ont lu les textes de leurs élèves et ont été stupéfaits de découvrir leur créativité, ce qu'ils exprimaient et la manière dont ils étaient capables de mettre en mots l'ordinaire et l'extraordinaire. Avec les élèves, utilisant un logiciel particulier, ils ont alors gravé dans le métal de l'atelier – déclinaison moderne du marbre – le prototype d'un texte d'élève, cadeau merveilleux.

Reliée aux projets de l'atelier théâtre, cette approche pluridisciplinaire a généré un autre regard permettant aussi aux élèves de découvrir non seulement la valeur de leur travail mais aussi le sens du geste, et le lien avec la gestuelle - au sens théâtral.

J'ai gardé cette expérience, et l'ai transférée dans *Dix Mois d'École et d'Opéra*. Je reconnais nos élèves arrivant à l'Opéra avec leurs interrogations et leurs doutes. Je me souviens en particulier d'une classe spécialisée en maintenance industrielle. Je me réjouissais par avance de ce qu'ils allaient découvrir sur l'arrière-plateau de l'Opéra et dans les dessous. Je revois cet élève désabusé, ignorant ce qu'était la machinerie et qui a rencontré avec sa classe l'un des responsables chargé à l'Opéra Bastille de la machinerie. Ce fut une véritable révélation, à tel point que cet élève a tout fait pour obtenir un stage dans ce service, démarche qui lui a permis de surmonter sa timidité et d'être accueilli pour un stage diplômant. Estime de soi, confiance, ont grandi. De fil en aiguille, autre belle expression prenant source dans un métier, cet élève, après obtention du diplôme, est régulièrement amené à revenir dans le service Machinerie pour des missions d'intérim. Avec ses camarades, ses professeurs, il a réalisé avant de partir une maquette motorisée de l'Opéra Bastille, bel objet admiré par les spectateurs de l'amphithéâtre Bastille lors de l'exposition qui a accompagné le premier festival *Dix Mois d'École et d'Opéra* en 2013.

Pour conclure

Apprendre par l'art, apprendre autrement, c'est passer par une dynamique différente, fondée sur des projets, des dispositifs, des opérateurs, des parcours et aussi une formation mutuelle supposant durée, continuité, moyens et convictions. Peut-être faudrait-il créer un observatoire de l'éducation artistique et culturelle, mettre en lumière et en commun expériences menées, évolutions, réussites. Dans tous les cas, le colloque de Lyon a été l'un des carrefours emblématiques d'une volonté partagée.

Christine ESCHENBRENNER

Professeure de lettres-histoire

Co-responsable « Dix Mois d'École et d'Opéra »



127

127 Dessin de CHARB pour les Cahiers pédagogiques.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/-Les-dessins-de-Charb-pour-Les-Cahiers#&panel1-1>

La classe inversée peut-elle favoriser les apprentissages?

Pourquoi l'idée d'une classe inversée en histoire et géographie ?

Le souhait d'expérimenter la classe inversée m'est venu, il y a trois ans, en observant mes élèves : trente adolescents regroupés dans une seconde professionnelle Vente, recrutés grâce à leur compétence « bavardages », et à leur grande incapacité à se concentrer. De deux choses l'une, soit vous subissez et acceptez cette fatalité, soit vous réagissez en essayant d'innover dans votre pédagogie.

J'avais entendu parler du phénomène de « la classe inversée », venant des universités nord-américaines au début des années 2000 et se propageant, en France, dans le secondaire. Ce concept m'intrigua rapidement et je fis des recherches sur Internet. C'est par le site de Christian Drouin, *MrProfdeChimie*, professeur de Chimie au Collège de Maisonneuve, à Montréal, que j'ai découvert cette pédagogie¹²⁸.

Ce qui m'a poussée à me pencher sur ce concept, était l'impression que mes cours étaient peu efficaces, ou du moins pas aussi efficaces que je l'aurais voulu pour ce profil d'élèves. Il fallait amener au BEP et au baccalauréat des élèves très peu motivés. Mais comment ? L'évaluation certificative (BEP ou baccalauréat professionnel), en histoire-géographie éducation civique, exige des élèves l'acquisition de connaissances et de savoir-faire. Force est de constater que les notions et les connaissances représentent 80% du temps en classe. Il s'agit souvent d'un cours dialogué, sous forme de questions-réponses, où les savoir-faire sont travaillés d'une manière superficielle, par manque de temps. Cette façon de faire n'était pas du tout adaptée à cette classe.

Quel enseignant ne s'est pas interrogé sur la mise au travail de sa classe et en a conclu que lui-même avait travaillé beaucoup plus que ses élèves pour terminer ce qu'il avait prévu dans son heure de cours ? Les enseignants font souvent face à la passivité de leurs élèves et travaillent à leur place.

Mais l'appropriation de ces connaissances par les élèves a-t-elle été au moins efficace ? Pas si sûr si l'on analyse les résultats des évaluations sommatives : les notions du programme ne sont pas toujours acquises parce que les élèves n'ont pas révisé avant l'évaluation.

Ces réflexions et observations m'ont amenée à une autre manière de pratiquer qu'on pourrait nommer « classe inversée ».

¹²⁸ <http://mrprofdechimie.com>

Des classes inversées fondées sur les mêmes principes pédagogiques

Inverser les pratiques pour individualiser l'apprentissage

Le temps pédagogique doit être repensé dans la classe inversée. Il est nécessaire d'abandonner le cours minuté, générateur de stress où exercices, correction et trace écrite sont programmés au préalable. Les élèves ont besoin de prendre du temps pour s'approprier les apprentissages. N'étant pas tous organisés sur le même modèle cognitif, ils n'apprennent pas de la même manière et la classe inversée est alors indissociable de l'individualisation de l'apprentissage qui est un moteur pour les responsabiliser.

Les enseignants qui pratiquent la pédagogie inversée y trouvent plusieurs avantages : celui de personnaliser l'enseignement, de responsabiliser et de motiver les élèves. La motivation est d'autant plus forte que le suivi est individualisé.

Une multitude de modèles, mais des principes fondamentaux

Il existe une multitude de manières de pratiquer la classe inversée, mais le principe de base doit rester le même. Si, pour apprendre, on distingue une phase de découverte des connaissances et une phase d'assimilation de ces connaissances, la classe inversée met l'accent sur cette dernière opération, là où une pédagogie plus traditionnelle consacre l'essentiel à la première (sous forme de cours magistral, ou dialogué en particulier) dans la classe inversée, il s'agit d'apporter les connaissances aux élèves qui se les approprient rapidement, efficacement et d'une manière autonome. Cette phase est essentielle. Les collègues qui pratiquent cette pédagogie diffusent les connaissances, soit en les imprimant comme une page de manuel soit en les présentant grâce à une vidéo ou un diaporama. Ces supports sont accompagnés de questionnaires qui ont un double objectif : pour l'élève, il s'agit de bien comprendre l'apport de connaissances et pour l'enseignant, de vérifier que les connaissances ont été lues et comprises.

En collège, les élèves s'approprient souvent les connaissances à la maison. Mais ce travail préalable est difficile pour les élèves de lycée professionnel et il n'est pas souvent réalisé.

Pour ma part, cette étape de présentation des connaissances se pratique en classe, d'une manière individuelle. Chaque élève prend connaissance du cours qu'il soit imprimé ou enregistré. Dans ce dernier cas, les élèves sont installés face à un ordinateur. Munis d'un casque, ils observent et écoutent la vidéo ou le diaporama puis répondent à un questionnaire ou complètent un schéma heuristique qui facilite la mémorisation des notions, dates, événements et permet d'évaluer leur compréhension. (Voir annexe 1)

Les connaissances doivent être écrites ou enregistrées, d'une manière limpide, sans aucune difficulté de compréhension et peuvent être accompagnées de documents illustratifs. Chaque élève peut revenir à sa guise sur ce qu'il ne comprend pas. C'est une phase importante pour les élèves où l'enseignant doit être pratiquement absent, le texte étant assez clair pour être compris par chacun. Cette activité doit se faire dans un silence total pour aider à la concentration.

Pour que cette pédagogie soit efficace, il faut que tous les élèves aient accompli ce travail. Force est de constater qu'ils aiment cette activité d'appropriation et de recherche d'information, dans le silence, avec très peu d'interférences qui pourraient perturber leur concentration. Mais cette activité est aussi une situation de mémorisation.

Classe inversée et travail par compétences

Évaluer par compétences

L'activité « connaissances » terminée, les élèves vont s'approprier les compétences des programmes d'histoire et de géographie. La séance va se poursuivre par une suite logique d'activités répondant à la problématique donnée au début de la séance et pendant lesquelles les compétences exigées seront évaluées.

Ces compétences sont multiples : construire une carte géographique ou une frise chronologique, analyser un graphique, un tableau, une œuvre d'art sont des exemples qui diffèrent peu d'un cours plus traditionnel. Des compétences bivalentes au français et à l'histoire-géographie seront, toute l'année, évaluées. C'est le cas de celles qui ont rapport à la rédaction d'un écrit, à la structure et à l'organisation logique d'une réponse. Les élèves produisent des écrits en quasi permanence. Le fait nouveau, c'est que ces compétences, lorsqu'elles ne sont pas acquises par l'élève, sont retravaillées, d'une manière individuelle à différents moments de l'année. L'enseignant doit se construire une mallette d'activités par séance dans laquelle il puisera pour refaire travailler une compétence non acquise.

Comment l'enseignant peut-il se souvenir que tel élève n'a pas acquis cette compétence ? Pour ma part, j'utilise un tableau Excel où les compétences et les capacités d'histoire-géographie apparaissent sur les lignes verticales ainsi que toutes les séances de l'année regroupées en sujet d'étude sur les lignes horizontales (Voir annexe 2). À chaque séance, toutes les activités, déclinées sous forme de compétences, sont évaluées. La tâche peut impressionner ceux qui seraient tentés par l'aventure, mais, ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est que pendant l'heure de classe, l'enseignant est entièrement disponible pour les élèves. Il navigue d'îlot en îlot. Son rôle est alors d'aider, de motiver et de réguler le travail des élèves. L'évaluation se fait au moment où les élèves sont en activité ou après la séance, selon le temps disponible. Mais ce qui est important c'est que cette évaluation se fasse avant de reprendre la séance suivante : les élèves ont en effet besoin de se situer pour pouvoir remédier à leurs difficultés rapidement et avoir la possibilité de s'améliorer.

Une mise en activité rapide

La classe inversée s'appuie sur la mise en activité des élèves, parfois en autonomie, seuls devant leur travail, ou en groupe de deux à quatre selon l'exercice demandé. C'est-à-dire que même l'espace-classe doit être repensé et la disposition en îlots semble adaptée à cette pédagogie. Ce type d'apprentissage entraîne un travail d'entraide entre les élèves, une mise en commun des compétences individuelles pour permettre la réussite de chacun.

L'enseignant est amené à changer de posture. Il doit être un « chef d'orchestre », capable de remobiliser l'attention de l'ensemble de la classe à des moments précis comme lors d'une mise en commun des réponses ou l'énonciation de consignes. *A contrario*, il doit être aussi capable de s'effacer par rapport au savoir : il doit guider l'élève et non donner les réponses.

La classe inversée doit permettre à l'élève de s'engager à apprendre.

L'objectif de l'apprenant est d'aller vers l'autonomie et de construire son savoir avec l'aide de l'enseignant. Le rôle de ce dernier est fondamental et il est de deux ordres : donner le plaisir d'apprendre et transmettre des savoirs nécessaires. La classe inversée va permettre ces deux objectifs.

Les outils

L'outil numérique

La classe inversée bouleverse nos pratiques pédagogiques, celles que nous avons connues comme élèves et que nous avons certainement reproduites en tant qu'enseignant. Mais notre société a évolué et notre rapport à la connaissance a radicalement changé. Les connaissances transmises par le professeur sont aujourd'hui accessibles sur le Web ou tout simplement dans un manuel scolaire. Ce qui manque à nos élèves c'est le rapport à cette connaissance, ces informations toujours plus nombreuses qu'il faut trier, critiquer, s'approprier ou rejeter. Dans cet esprit, le numérique devient un outil que l'élève doit utiliser dans une construction active des connaissances : savoir choisir les sources, aiguïser son œil critique, prendre du recul par rapport à l'information. Toutes ces activités deviennent essentielles pour apprendre, d'autant plus que le numérique est un outil luttant contre l'inattention, au service de la concentration et souvent il dédramatise le passage à l'écrit chez certains élèves en grande difficulté. Il est donc nécessaire de l'utiliser dans nos classes car il motive et stimule l'activité intellectuelle.

Travailler avec les autres

Une autre facette de la classe inversée, c'est l'acquisition des savoirs en réalisant des activités avec d'autres élèves. Le travail en îlots (Voir annexe 3) et la pédagogie de l'entraide, les responsabilisent dans leurs activités. L'élève qui travaille rapidement réinvestit ses savoirs lorsqu'il explique à un élève en difficulté. Lors d'un travail en îlot, chaque élève a la responsabilité d'une tâche particulière. Le résultat produit par l'îlot n'est pas uniquement la somme des tâches particulières. Dans ce mode de fonctionnement, l'interaction entre les individus est tout aussi importante. Chacun doit voir, écouter, se déplacer vers des outils appropriés pour construire la connaissance dans un projet commun. Il doit s'appuyer sur le groupe pour être plus performant et résoudre les problèmes plus facilement que de manière individuelle. Ce travail d'équipe favorise l'auto-évaluation. L'élève mesure plus efficacement ses capacités de travail et de compréhension avec une meilleure estime de lui-même. Cette responsabilisation des apprenants permettra d'obtenir un climat serein et respectueux, donc plus propice aux apprentissages.

Les heures de classe vont être alors le temps d'apprentissage. Le jeu (jeux par équipe, jeux de l'oie, quizz, etc.) vont aider à la mémorisation. Mais ces connaissances sont apprises aussi en travaillant les activités. Apprendre en jouant est stimulant et motivant. Le temps de travail à la maison peut être utilisé pour finir une activité commencée en cours.

Conclusion

Au-delà d'une autre pédagogie, la classe inversée aide les élèves à se concentrer lorsqu'ils s'approprient, individuellement, des connaissances. Elle les aide à vivre en société, lorsqu'ils communiquent, lors des travaux de groupes. Les élèves sont amenés à développer des stratégies de travail collaboratives. Toutes ces compétences vont permettre à certains élèves de reprendre confiance en eux.

Ce qui fédère la classe inversée, c'est la rencontre de trois éléments : l'approche des savoirs par compétence, la mise en activité des élèves et l'utilisation du numérique qui peut faciliter la pratique. On notera que l'utilisation du numérique n'est nullement obligatoire.

Force est de constater que des élèves très passifs en classe se sont mis en activité. Les collègues qui ont été tentés par l'expérience ont vu l'absentéisme diminuer dans leurs classes, car le travail de chacun dépend de celui de l'autre. Les élèves reprennent goût à venir en cours d'histoire et géographie. Une des raisons est la disponibilité de l'enseignant pour guider et motiver les élèves qui progressent ainsi à leur rythme.

On peut donc répondre par l'affirmative à la question posée au départ. Oui, la classe inversée peut aider les élèves en difficulté.

*Laurence Mengelle
Professeure de lettres-histoire
Lycée Paul Belmondo, Arpajon
Formatrice, Académie de Versailles*

Annexe 1 : Sujet d'étude, activité 1, et appropriation des connaissances

Sujet d'étude

Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires

Première problématique

Pourquoi les acteurs de l'aménagement des territoires interviennent-ils à plusieurs échelles ?

Connaissances

Définition de l'aménagement du territoire :

Action publique qui s'efforce d'agir sur la répartition des populations, des activités et des équipements, en tenant compte d'enjeux tels que le développement durable ou la compétitivité.

Définition du développement durable :

Développement qui répond aux besoins du présent sans mettre en péril la capacité des futures générations à répondre aux leurs.

- La DATAR et l'aménagement du territoire

Dans les années 1960, l'État constate que le territoire français est déséquilibré. Il va alors définir une politique d'aménagement du territoire par le biais d'un organisme : la DATAR (Délégation à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale créée en 1963).

La DATAR a pour mission de corriger les disparités de développement entre les territoires. Par exemple, elle doit éviter que toute la croissance française soit concentrée à Paris.

C'est pour cette raison que certaines industries sont délocalisées vers les régions Ouest et Sud et des pôles industriels et touristiques sont développés sur les littoraux.

- Les nouveaux aménagements urbains

Des aménagements urbains permettent de rééquilibrer le territoire. En effet, des métropoles d'équilibre sont choisies pour accueillir des activités parisiennes et des villes nouvelles sont créées autour de Paris.

Les lois de décentralisation en 1982-1983 transfèrent une partie des compétences de l'État vers les collectivités territoriales (communes, communautés de communes, départements, régions, etc.). Ces collectivités peuvent ainsi définir des projets d'aménagement adaptés à leurs besoins, comme dans le cas de l'intercommunalité.

- L'Europe, un nouvel acteur de l'aménagement du territoire

En même temps que les collectivités territoriales ont de plus en plus de poids, l'Union européenne s'impose, aussi, comme nouvel acteur de l'aménagement des territoires. Pour réduire les écarts excessifs de développement entre les régions des États membres, elle accorde des aides aux régions en retard ou en crise par l'intermédiaire du FEDER (Fonds européen de développement régional). Ce sont des subventions européennes destinées à réduire les déséquilibres entre les régions de l'Union européenne.

Conclusion

Donc, aujourd'hui, pour aménager les territoires, de nombreux acteurs publics agissent à toutes les échelles : Union européenne, État, régions, départements, intercommunalités, communes isolées avec la participation des citoyens (en associations, conseils de quartier, débat public). Ces actions visent la réduction des disparités des territoires mais aussi la prise en compte des besoins des citoyens dans le cadre du développement durable.

Activité 1

Capacités : Relever, classer et hiérarchiser les informations contenues dans le document selon des critères donnés.

Consigne :

À partir des connaissances, compléter les bulles du schéma heuristique

Bulle 1 : Quel constat fait l'État en 1960 ?

Bulle 2 : Qu'est-ce que la DATAR ?

Bulle 3 : Quelle est sa mission principale ?

Bulle 4.1 et 4.2 : Donner deux exemples de disparités sur le territoire.

Bulle 5 : Citer 2 types de villes permettant de rééquilibrer le territoire.

Bulle 6 : Autour de quelle grande agglomération se situent les villes-nouvelles.

Bulle 7 : De quand datent les lois de décentralisation ?

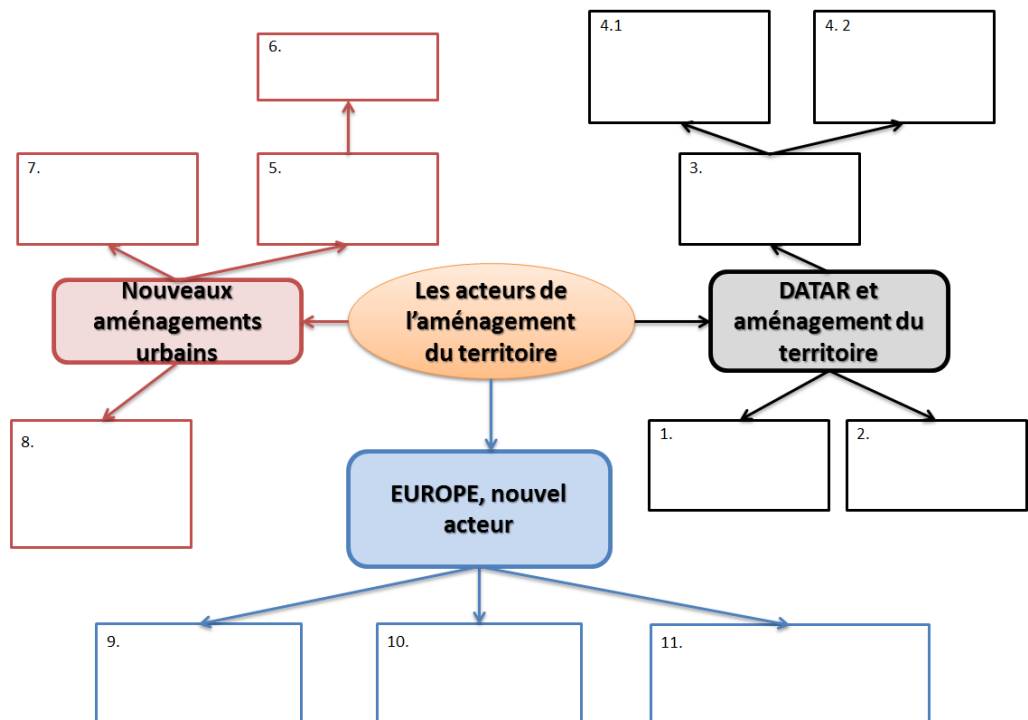
Bulle 8 : Qu'est-ce que les collectivités territoriales ?

Bulle 9 : Qu'accordent-elles aux régions en retard pour réduire les écarts ?

Citer un exemple.

Bulle 10 : Que signifie FEDER ?

Bulle 11 : Quelle est sa définition ?



Annexe 2 : Extrait du tableau d'évaluation par compétences

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	NOM DE L'ELEVE	Les capacités en GEOGRAPHIE	La France dans l'UE et dans le monde			Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires français		
			Séance 1	Séance 2	Situation	Séance 1	Séance 2	Situation
2								
3	REPÉRER LA SITUATION ETUDIÉE DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE	Localiser une situation par rapport à des repères : pays, continent, domaine climatique	V					
4		Repérer le même espace sur des cartes d'échelles et de projections différentes						
5		Lire différents types de cartes		J				
6		Utiliser l'échelle graphique						
7		Utiliser les échelles graphique et numérique						
8		Décrire une situation géographique						
9		• Décrire et caractériser une situation géographique						
10	• Distinguer la date de production de celle des faits rapportés							
11	METTRE EN OEUVRE LES DÉMARCHES ET LES CONNAISSANCES DU PROGRAMME DE GEOGRAPHIE	• Montrer en quoi la situation étudiée est caractéristique du sujet d'étude						
12		• Expliquer le contexte, le rôle des acteurs et les enjeux de la situation étudiée						
13		• Mémoriser et restituer les principales connaissances et notions	V	V				
14		• Utiliser le vocabulaire disciplinaire	V	O				
15		• Comparer des situations historiques ou géographiques						
16	• Confronter des points de vue et exercer un jugement critique							

interlignes

Annexe 3 : La classe en îlots



La classe est en activité. Les élèves ne font pas le même travail. Selon le $\frac{1}{2}$ groupe auquel ils appartiennent, les consignes sont affichées sur une diapositive au tableau. Les îlots sont composés d'élèves appartenant au même $\frac{1}{2}$ groupe.



Dans chaque îlot, les élèves développent un travail d'entraide, utile pour traiter les activités d'une séance.



C'est beau des élèves qui travaillent !



Et qui sourient !

L'apprentissage par la prise de notes

Prendre des notes pour mieux apprendre, cela peut sembler une évidence, mais pour nos élèves de lycée professionnel cela ne va pas forcément de soi. Comment alors « apprendre à apprendre en prenant des notes » et en induisant chez les élèves des comportements plus autonomes ?

Mes premiers souvenirs de prise de notes remontent à l'université, mais j'imagine l'avoir pratiquée dès le lycée. Cette incertitude de ma mémoire signifie sans doute que l'apprentissage de cet exercice ne m'a pas posé problème, ce qui n'est pas le cas, selon leurs dires, de la grande majorité des élèves de baccalauréat professionnel. Difficile de comprendre et d'affronter les multiples résistances qu'ils manifestent face à cet outil. Je le présente, pourtant, comme étant d'un grand intérêt pour eux et précise, par ailleurs, qu'il s'agit d'un apprentissage progressif et pouvant être accompagné en suivi personnalisé. Mais les réticences, liées à de nombreux facteurs, parmi lesquels le manque de motivation, mais aussi et surtout la méfiance par méconnaissance et le manque de confiance en soi, dépassent la force des arguments du professeur... Il faut donc faire preuve de beaucoup d'énergie et de patience pour résister en retour ! Le résultat obtenu au bout de quelques mois en vaut la peine.

Comment accompagner les élèves dans l'apprentissage de la prise de notes ?

Tout d'abord, il me paraît essentiel d'expliquer rapidement et clairement aux élèves et aux familles les enjeux de cette pratique, même ceux qui peuvent nous sembler les plus évidents. La prise de notes facilite l'autonomie et l'apprentissage, il faut le dire et le répéter haut et fort ! Avec les élèves, nous menons un travail progressif.

Dès le commencement du cycle, je ne note au tableau que les titres, problématiques et notions clés. Prenons un exemple en français ; la séquence, lancée à l'aide d'un document accroche, est ainsi introduite au tableau :

« Objet d'étude : Des goûts et des couleurs, discutons-en. »

« Problématique : Les goûts d'aujourd'hui sont-ils meilleurs que ceux d'hier ? »

Notions importantes : « subjectivité/objectivité », « individualité/universalité », « canons et modes ».

L'essentiel est de favoriser la concentration et d'habituer les élèves à reformuler les idées à retenir. Pour ce faire, lorsque je dicte, ce qui arrive très rarement, je ne répète jamais plus d'une fois et refuse que les élèves le fassent à ma place ! Il s'agit d'éviter la dispersion de l'attention. Je veille, par ailleurs, et après avoir dicté, à valoriser toute tentative individuelle de reformulation.

Petit à petit, nous avançons sur la piste (balisée !) de la prise de notes : 2 à 3 minutes au départ, en fin de séance. Les consignes sont simples : travailler au brouillon, ne pas écrire de phrases, s'en tenir aux idées clés, ne pas abandonner si on perd le fil. Il est inutile et, à mon sens contre-productif, de multiplier les abréviations ; seules les plus courantes seront proposées.

L'exercice de reformulation collaborative est ensuite incontournable. Les élèves comprennent que la prise de notes n'est qu'une trace écrite intermédiaire.

Une prise de notes de 2 à 3 minutes peut nécessiter un quart d'heure de reprise : « Qu'avez-vous retenu ? Comment peut-on formuler cette idée sous forme de phrase ? Avez-vous d'autres propositions ? » Il est important de montrer que plusieurs

formulations sont acceptables et d'insister sur le fait qu'une formulation erronée se retravaille. Je considère ce temps, non comme perdu, mais comme moment d'apprentissage, de « répétition générale ».

J'évalue ensuite tous les écrits des élèves. Ceux qui ont essayé obtiennent un « bonus » (point-s- de valorisation) ; les autres un commentaire individualisé rappelant l'importance de l'exercice.

Au terme d'une séquence, il peut être intéressant d'interroger les élèves : la prise de notes a-t-elle facilité l'apprentissage (entendu comme mémorisation de connaissances et capacité à expliquer) ? Les élèves sont souvent nombreux à répondre que c'est efficace, mais difficile, dans la mesure où « il faut être tout le temps attentif en cours ». Dernièrement, concernant la notion de « mondialisation » traitée en première, les élèves que j'ai en responsabilité depuis le mois de septembre ont, pour la plupart, reconnu que la prise de notes, dans ses différentes étapes, les avait aidées à apprendre.

Les prises de notes des élèves en difficulté sont régulièrement vérifiées et les cahiers ou classeurs corrigés au bout de quelques mois ; ainsi, on a une idée précise du travail fourni par les élèves, en cours et à la maison (prise de notes retravaillées sous forme de phrases).

Certains, mais de moins en moins nombreux, résistent de plus en plus face à cet outil qui exige d'intenses efforts de leur part. Il me semble utile de préciser, cahiers à l'appui, aux élèves persuadés « d'avoir droit » à de meilleurs cours lorsqu'ils sont notés au tableau ou dictés, que les erreurs de copie ne sont pas rares !

Loin de moi l'idée de présenter une méthode miracle, mais après de nombreux tâtonnements et convaincue de possibles perfectionnements, j'expérimente chaque année depuis cinq ans l'efficacité de cette pratique. En effet, au bout de six mois en moyenne, la grande majorité des élèves se montre autonome en prise de notes.

Stéphanie Vienco
Professeure de lettres-histoire
Lycée Léopold Sédar Senghor, Magnanville
Académie de Versailles

Association *interlignes*¹²⁹

BUREAU

Présidente

Françoise Girod

IA-IPR honoraire, Académie de Versailles

Vice présidente

Annie Couderc

IEN, Académie de Versailles

Rédactrice en chef

Suzanne Boudon

Professeure honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles

Secrétaire

Françoise Bollengier

Professeure honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles

Trésorière

Chantal Donadey

Professeure lettres-histoire Académie de Versailles
Formatrice ÉSPÉ, Université de Cergy-Pontoise

Chargé des relations avec le site et des publications

Pierre Brunet

Professeur honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles

Mise en ligne et communication

Catherine Donnadiou

Professeure lettres-histoire
Académie de Versailles

Stéphane Renault

Professeur lettres-histoire
Académie de Versailles

¹²⁹ Association des professeurs de lettres-histoire-géographie, en lycée professionnel, dans l'académie de Versailles (association loi 1901)

Parole de maître des cols !



**Propos recueillis
par notre envoyé spécial sur le Tour de France 1910¹³⁰**

Image détournée, clin d'œil de Pierre Brunet,
fervent cycliste avec son co-équipier Georges Bénét, équipe des relecteurs

¹³⁰ Octave Lapize dans l'ascension du Tourmalet, pendant le Tour de France 1910, voir l'article *Octave Lapize* de Wikipédia.

Réalisation du numéro 45

Nous remercions tous ceux qui ont proposé les articles, les élèves du lycée Robert Doisneau à Corbeil qui ont contribué à la mise en page du numéro, l'équipe qui a préparé le numéro 45 et qui a organisé *Le rendez vous d'interlignes 2015*, le 20 mars à Antony sur le thème des gestes professionnels avec Dominique Bucheton.

<p>Françoise Bollengier Professeure honoraire Lettres-histoire Formatrice IUFM</p> <p>Suzanne Boudon Professeure honoraire Lettres-histoire Formatrice IUFM</p> <p>Georges Bénét Professeur Lettres-histoire Lycée professionnel A. Perret, avenue de la liberté, 91000 Évry</p> <p>Pierre Brunet Professeur honoraire Lettres-histoire Académie de Versailles</p> <p>Alain Clech Professeur Lettres-histoire Lycée polyvalent J.P. Timbaud 4, rue Henri Douard 91220 Brétigny sur Orge</p>	<p>Chantal Donadey Professeure Lettres-histoire Lycée professionnel Henri Matisse Formatrice en Lettres Université de Cergy Pontoise, ÉSPÉ de Versailles</p> <p>Françoise Girod IA, IPR honoraire Académie de Versailles</p> <p>Smina Graïne Professeure Lettres-histoire Lycée Henri Matisse 55, rue de Montfort, 78110 Trappes</p> <p>Laurence Mengelle Professeure Lettres-histoire Lycée Paul Belmondo, Arpajon Formatrice, Académie de Versailles</p> <p>Stéphane Renault Professeur Lettres-histoire Lycée professionnel Jean Moulin 18 rue du docteur Audigier 78150. Le Chesnay</p>
--	--

Mise en page du numéro

<p>Pauline Marchon Wijdène Bourras</p> <p>Élèves en classe de TGA2 Lycée Robert Doisneau</p>	<p>Florence Cabaret Professeure Gestion Administration Lycée Robert Doisneau Avenue Jean Jaurès 91100 Corbeil-Essonnes</p>
--	---