

Mille et une propositions pédagogiques



© 2008 ESF éditeur
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
2^e édition 2013

www.esf-editeur.fr

ISBN 978-2-7101-2521-1
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^ea, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

André de Peretti
François Muller

Mille et une propositions pédagogiques

Pour animer son cours
et innover en classe

**esf**
EDITEUR

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessibles. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles
et sur le site www.esf-editeur.fr*

Table des matières

Avant-propos	9
--------------------	---

1^{re} partie

Outils et points d'appui personnels

1. Commencer un cours	15
Smoking or no smoking?	16
Commençons!	16
Pour conclure	25
2. Relancer un cours	27
Changement de structure de communication	27
Changement de sujet	28
Changement de perspective	28
Changement de support	28
Changement de style	28
Pour conclure	30
3. Tirer parti des cinq dernières minutes	31
Vingt-cinq manières de terminer un cours	32
Remarques méthodologiques	38
Pour conclure	39
4. Utiliser des documents	41
Quel est l'effet pédagogique recherché?	41
À quelle phase de votre enseignement correspond le document? ..	42
Quel support choisir?	44
Risques ou questions soulevés par l'utilisation d'un document ...	45
Pour conclure	46

Mille et une propositions pédagogiques

2^e partie

Outils et points d'appui professionnels

1. Explorer et découvrir la variété des méthodes pédagogiques ..	49
Classifications reconnues	49
Organisations	53
Pour conclure	54
2. Recenser la variété des techniques d'étude	57
Dix-neuf techniques pour amener les élèves à étudier	57
Pour conclure	60
3. Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée ..	61
Enseignement, équipes et rôles	61
Équipes ou sous-groupes à fonctions égales	64
Équipes ou sous-groupes à fonctions différenciées	70
Pour conclure	74
4. Trouver des alternatives dans l'évaluation	75
Coter et compter	75
Variété des formes de cotes	76
Sortir de la note sur 20	77
Vue panoramique des notations	78
Pour conclure	81

3^e partie

Outils et points d'appui institutionnels

1. Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques	85
« Potentiel de catastrophe »	85
Régulations par voie de responsabilité selon des rôles	86
Des rôles pour chaque élève	89
Répertoire d'exemples	91
Pluralité des rôles	91
Exemples de classification	93
Pour conclure	99

2. Retrouver le temps dans l'éducation	101
Le « temps retrouvé »	102
Le temps, une variable de la démarche pédagogique	107
Pour conclure	111
3. Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps	113
1 ^{er} exemple : globaliser le volume horaire d'une discipline	113
2 ^e exemple : l'organisation d'une journée scientifique	115
3 ^e exemple : le « dispositif de socialisation et d'apprentissages » ..	115
4 ^e exemple : un niveau 4 ^e annualisé	119
5 ^e exemple : favoriser le temps de vie lycéenne	124
6 ^e exemple : les modules à choix multiples	126
7 ^e exemple : une réflexion globale sur toute une structure	128
Pour conclure	130
4. Se retrouver entre collègues pour de fructueuses rencontres ? ...	131
Vingt-deux modalités de rencontre entre collègues	131
Pour conclure	134

4^e partie

Outils et points d'appui épistémiques

1. Inventaire foisonnant des points d'appui pour un enseignement	137
Liste des points d'appui à votre disposition	137
Pour conclure	147
2. Revenir à la variété des modes d'évaluation	149
Évaluer peut rendre fol!	149
La subjectivité est nécessaire, à condition d'être prudente et réflexive	150
Prendre appui sur le « socle commun »	152
Inventaire des possibilités de situations et de voies d'évaluation	153
Le choix des critères	159

Mille et une propositions pédagogiques

Le choix des indicateurs	159
Le choix de la stratégie	160
Pour conclure	161
3. Utiliser des métaphores en enseignement	163
Le « carré magique »	163
Les leviers classiques du « pilotage pédagogique »	165
P comme pratiques professionnelles	167
E comme espaces et temps du travail en éducation	171
R comme gestion et valorisation des Ressources humaines	174
F comme formation professionnelle, initiale et continue	178
Le concept de <i>clinamen</i> dans la conduite du changement en éducation et en formation	181
Variété requise des points d'appui et des ressources à disposition de l'enseignant	184
Contribuer à la dynamique professionnelle de la compétence	185
Pour conclure	186
4. Exploiter d'autres domaines métaphoriques	187
Force de levier	187
La métaphore de l'architecture	189
La métaphore marine	191
La métaphore du vélo	193
Quelques autres domaines métaphoriques	195
Sur le terme « ressources »	196
Pour conclure	197
 Conclusion : Retour vers la « Lumière »	199
 Indications bibliographiques et repères webographiques en guise de boussole	200
 Des ouvrages de fond sur la question du métier et de l'identité d'enseignant	203

Avant-propos

Tout enseignant doit disposer légitimement de ressources étendues en vue de proposer et de donner, ou de doser son enseignement aux élèves et groupes qui lui sont confiés :

- **Des dispositions organisationnelles** sont mises en place dans l'espace et le temps partagés avec les élèves, étudiants, « apprenants » : elles doivent comporter une variété de **méthodes et de moyens pédagogiques** ; elles comprennent également des procédures didactiques propres à la discipline exercée.

- **La mise en œuvre des ressources dans l'accomplissement des dix compétences¹ nécessaires à l'activité enseignante** doit, par ailleurs, pouvoir étayer ses projets cognitifs, éducatifs, culturels, à l'égard des élèves sur des points d'appui.

- La mise en œuvre des ressources et l'étayage des points d'appui doivent pouvoir s'effectuer avec les **indications apportées par des modalités d'évaluation**, non pas réduite à la notation obsessionnelle, mais rénovée, comme on le verra : il peut y avoir des « trésors cachés » mais aussi des « temps retrouvés ».

C'est donc à votre souci de méthode, selon l'élan cartésien, que nous soumettons cet ouvrage. Dans la mise en œuvre des ressources à sa disposition et qu'il importe de recenser, aussi largement que possible, selon l'esprit cartésien², chaque enseignant doit rechercher à étayer ses projets à l'égard de la diversité de ses élèves sur des points d'appui qui peuvent être les suivants : références, illustrations, mémentos, documents, citations éclairantes, métaphores et analogies, ingénierie, taxonomie mais aussi modalités d'évaluation.

Il faut également que l'enseignant puisse se livrer à l'aventure imaginative accomplie dans l'esprit de Jules Verne qui jadis nous prépara à un *Voyage au*

1. En référence au texte fondateur du *BO* du 1^{er} janvier 2007 ; après le texte de 1995 pour le premier degré et celui de 1977 pour le second degré, et sur les recommandations du Haut Conseil de l'Éducation, ce texte s'attache, dans une conception de la « formation tout au long de la vie », à détailler dix grandes compétences du métier d'enseignant, tous degrés confondus. Chaque compétence combine connaissances, attitudes et capacités, selon la même matrice que celle appliquée au « socle commun de connaissances et de compétences » pour l'élève en fin de scolarité obligatoire.

2. En référence au *Discours de la méthode* de René DESCARTES, voir le texte commenté en ligne sur <http://descartes.free.fr>.

Mille et une propositions pédagogiques

*centre de la Terre*³; peut-être vous souvenez-vous qu'un professeur se mettait en devoir de décoder une énigme runique. Pour cela, il lui fallut partir en aventures pour résoudre des problèmes « éruptifs » tels que nous pouvons encore les connaître dans notre propre monde et dans ce parcours, parfois initiatique, parfois intérieur, découvrir des minerais, des trésors, des civilisations perdues; parvenir enfin à sortir des entrailles de la Terre vers la belle Italie, paradis perdu.

C'est sur l'attrait de ce périple aux côtés de Jules Verne que nous souhaitons placer les démarches, les randonnées, les parcours, les ascensions, les croisières ou les régates auxquelles nous pensons que vous aimerez vous prêter, dans la fierté de ce difficile métier de professeur.

Hésiteriez-vous? Douteriez-vous de l'importance, en vue de maîtriser les situations d'enseignement, de recenser ou réviser la **pluralité des moyens** potentiels et des recours ou des consultations, mais aussi des instruments qui peuvent être ajustés **dans le champ des possibles**, entre lesquels la liberté d'enseigner et l'efficience de l'enseignant peuvent être assurées⁴...?

Avant d'aborder la première partie, il peut être opportun de glisser un œil sur le **losange** qui permet de voir l'étendue des références et des recours, ainsi que la complexité des interactions par lesquelles l'enseignement s'effectue et nous sollicite.

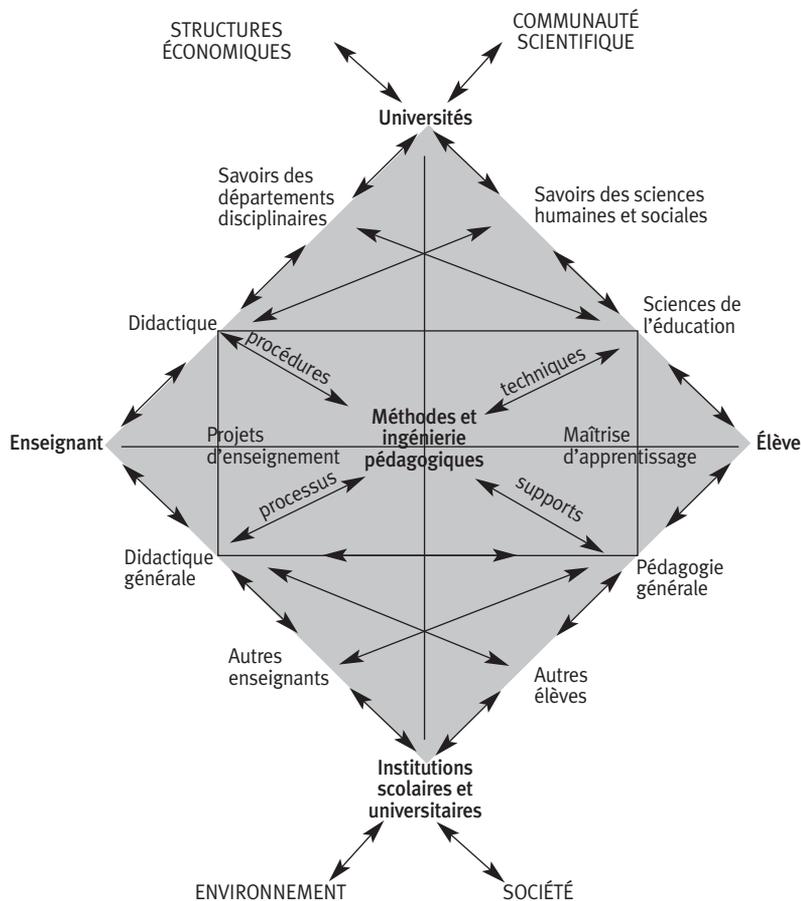
3. *Voyage au centre de la Terre* est un roman de science-fiction, écrit en 1864 par Jules VERNE. Ayant découvert un manuscrit runique ancien, un savant, son neveu et leur guide entreprennent un voyage vers le centre de la Terre en y entrant par un volcan islandais éteint. Comme à l'habitude de Jules Verne, le roman est un habile mélange de données scientifiques, d'extrapolations osées et d'aventures. L'introduction du roman reflète l'engouement d'alors pour une science jeune, la cryptologie. La suite enchaîne une description de l'Islande de la fin du XIX^e siècle, puis une vaste introduction à deux autres sciences en plein essor, la paléontologie et la géologie. L'intégralité du roman peut être écouté en mp3 sur :

<http://www.litteratureaudio.com/index.php/2007/07/17/jules-verne-voyage-au-centre-de-la-terre>

On complètera utilement l'hommage par l'analyse des dimensions de l'espace et du temps dans le roman proposée par Lionel Dupuy (<http://pagesperso-orange.fr/jules-verne/CIH2.htm>). Les titres de nos chapitres et leurs introductions s'inspirent explicitement du genre littéraire des chapitres de Jules Verne.

4. Un tel travail a été effectué dans le cadre d'une recherche à l'INRP sous la direction d'André DE PERETTI, dans la fin des années 1980, avec une centaine d'enseignants. Les données recueillies ont été publiées en 1984 sous le titre *Rapport de recherche sur les points d'appui de l'enseignant*. Après une seconde édition au début des années 1990, cet ouvrage n'a plus été édité. Nous nous sommes librement inspirés de données qu'il présentait pour les développer et les enrichir.

Losange des références et des recours institutionnels



Comme on peut le voir dans le schéma proposé ci-dessus, il y a dans la complexité des fonctions de l'enseignement **une mise en œuvre coordonnée de didactique disciplinaire et de modes pédagogiques diversifiés** qui viennent équilibrer et assurer la régulation des relations entre les savoirs et savoir-faire issus des universités, les attentes et ressources issues de l'environnement et de la société, dans la complexité des responsabilités qui lient l'enseignant et ses élèves.

Ce qu'il conviendrait aussi de voir dans les pages qui suivent, ce sont les possibilités d'équilibre et d'harmonie des exigences minimales définies par le socle commun, ainsi que des options choisies indissociables pour permettre aux élèves de s'engager de façon maximale !

Mille et une propositions pédagogiques

C'est avec cette ambition que nous allons parcourir ensemble **les quatre parties du présent ouvrage** :

- « **outils et points d'appui personnels** » : en méthodes, en documentation, en technique d'études, en temporalité ;
- « **outils et points d'appui professionnels** » : nous aborderons ici l'organisation du travail scolaire et les alternatives à l'évaluation scolaire traditionnelle ;
- « **outils et points d'appui institutionnels** » : plus collective, cette partie s'attachera à l'étude de la responsabilisation des jeunes, de la gestion de leur temps, des rencontres entre collègues et de l'utilisation d'une variété de modes d'évaluation ;
- « **outils et points d'appui épistémiques** » : cette dernière partie, plus réflexive, proposera un inventaire foisonnant des points d'appui, ainsi que le recours aux métaphores en enseignement.

1^{re} partie

Outils et points d'appui personnels



1

Commencer un cours

OÙ *L'ENSEIGNANT, QUOTIDIENNEMENT, ENCHAÎNE RITUELLEMENT, machinalement, quatre, cinq, six cours. Monotonie? Et si nous imaginions une variété de commencements, d'autres commencements? Comment « entame-t-on¹ » un cours ou comment l'enseignant peut-il faire de son entrée en matière un réel point d'appui pour emmener ses élèves.*

Nous avons à commencer un cours, comme avec vous ce chapitre : il nous faut prévoir une préparation spatiale et temporelle que connaît tout enseignant. Préparation, déroulement, clôture ; tous ces moments d'enseignement ou de lecture, nous allons les analyser en commun, sous réserve de le faire avec quelques agréments, sans compter quelques arguments, pour mieux attirer votre attention, chers lecteurs, en bonne disposition professionnelle !

Il importe en effet que notre activité professionnelle, établie dans un temps et un espace institutionnel, ou penchée sur ces pages, puisse être guidée par une réflexion et se disposer à concevoir déjà l'utilisation potentielle **de ressources, de points d'appui, d'instruments** destinés à pallier la surprise bloquante, le vide ou l'imprévu de certaines situations dans les classes, si habituelles dans notre civilisation en pleine mutation, comme dans nos mœurs ou celles de nos chers adolescents.

Nous n'hésiterons pas à utiliser **l'humour** dont nous pensons que nos collègues nous sauront gré, ne serait-ce qu'en ayant recours, pour commencer, à une métaphore cinématographique.

1. D'après un mémoire professionnel d'un étudiant suisse de l'HEP-Béthune, Jan Villat, 2007.

Mille et une propositions pédagogiques

Smoking or no smoking ?

Intéressons-nous à la réalisation de ces deux films proposés il y a quelques années par Alain Resnais².

À la fois exercice de style rigoureux dans leur construction et fantaisie, ces deux films réunis sont un exemple typique de « film multiple » de Resnais, proposant pour chacun six fins différentes à un début commun. N'est-ce pas ce qui pourrait arriver à un enseignant ? L'origine du titre réside dans le choix que fait un personnage au début de l'histoire : fumer une cigarette (dans *Smoking*) ou non (dans *No Smoking*).

Tout le cycle est construit en fonction de l'alternative de l'histoire en train de se dérouler. Du choix fait découlent des conséquences qui peu à peu transforment radicalement les suites et fins d'une histoire dont les ingrédients sont identiques au départ.

Alors, si nous visionnions ensemble le film de nos pratiques enseignantes ? Mais pas n'importe comment, en appuyant sur la touche « lecture ». Non, nous déroulerons la bande au ralenti, comme si le ralenti était l'histoire.

Nous nous attarderons ensemble, si vous le voulez bien, sur les gestes : ceux esquissés, ceux non choisis, ceux impossibles (jetés dans les « rushes », mais disponibles dans les « bonus » du film). Nous essaierons de prévoir les options et les microdécisions qui construisent, mais aussi conditionnent l'action, son succès ou son échec. Observer ce ralenti suppose pour l'enseignant une pédagogie de la patience... pour aller vite. C'est le signe professionnel par excellence, pour d'autres professions de responsabilité : en économie, en droit ou en voltige ? Il nous convient aussi dans nos pratiques enseignantes.

Commençons !

La manière de commencer un cours, délibérée ou routinière, porte en effet un sens : elle signale, dans le premier cas, une intention et dénote, dans le second, chez le professeur, une manière d'être et de se sentir (face à l'institution, face à la classe présente), générale ou au contraire très momentanée. Ce début donnera le « ton » à l'ensemble du cours ou de l'enseignement. Il importe donc d'y prendre garde et d'éviter les risques d'automatismes (trop souvent, les cours commencent par des phrases toutes faites, ou par un rite répétitif et inopérant).

2. *Smoking/No Smoking* est une série combinatoire de huit pièces de théâtre du dramaturge anglais Alan Ayckbourn, écrite en 1982 (titre original anglais : *Intimate Exchanges*). En 1993, Alain Resnais en a tiré un film français en deux parties, exploitées séparément en salles, intitulé également *Smoking/No Smoking*. Il obtient le prix Louis-Delluc en 1993 et le César du meilleur film en 1994.

Mais une manière de commencer ne renferme pas un sens en elle-même ; son sens est conditionné par le contexte, constitué par le professeur, les élèves et la situation dans laquelle ils se trouvent : par exemple, le professeur jette son cartable sur le bureau ; ce geste peut être, selon le cas, signe d'une épreuve de force ou de désinvolture, voire d'ennui. Le début doit être ajusté pour prendre un sens autant que possible pédagogique (et sensé!).

Ce sens peut être perçu plus ou moins clairement par les élèves ; il peut avoir des incidences sur la suite de la séance. Il peut éveiller leur attention intellectuelle ou affective. Il est donc important que ces débuts de cours ne soient pas totalement aléatoires et qu'ils aient été, dans chaque cas, préparés, médités, ou prémédités afin d'assurer leur variété et leur pertinence. Qu'en pensez-vous ?

Multiplicité des possibilités de choix parmi les débuts de différents types de cours

Dans la plupart des cas, les débuts procèdent de la **volonté** du professeur de mettre en place, on dirait aussi mettre en « scène », son cours (contenu et/ou organisation des activités de la séance). Les débuts procédant d'une attitude de **disponibilité** par rapport à la classe semblent moins fréquents. Ils pourraient être davantage utilisés. Dans la quasi-totalité des cas, le professeur prend la parole devant la classe qui l'écoute comme un auditoire dans une salle de spectacle. Il a confisqué la parole, quitte à la lui rendre rapidement. Serait-ce la seule façon de faire ?

Disons qu'en préparant son cours, puis en le commençant, le professeur doit viser à se rendre présent aux élèves, avec les aspects multiples et variés de sa personnalité ; il doit aussi chercher à rendre chacun des élèves présents à lui-même comme à chaque autre. Cela vous irait-il ?

Un cours, certes, ne se réduit pas à la transmission monotone ou rituelle de connaissances : c'est aussi, revenons-y, une « **mise en scène** ». C'est encore l'organisation d'un lieu de communication entre des personnes (ou des rôles) de statuts différents. Il faut donc une bonne « régie » qui marque le début, le ton, le style et le sens d'un cours (ce que d'aucuns appellent sa « théâtralité »). Mais reprenons le cours dans son « ralenti » même.

Avant d'entrer en classe

L'enseignant, vous peut-être, sortant de la salle des professeurs, se remémore naturellement les décisions d'organisation qu'il a pu élaborer au cours de la préparation de son enseignement. Il peut ensuite adopter trois comportements : entrer dans la salle de classe avant ses élèves, entrer avec eux ou encore après eux. Élémentaire tiercé de choses possibles !

Mille et une propositions pédagogiques

→ En premier lieu (ou temps), s'il lui arrive d'entrer **avant** ses élèves, il lui est possible de prendre quelques dispositions prévues dans sa préparation: l'inscription d'un **message** au tableau, la **disposition du mobilier**, tables et chaises, soit de façon circulaire, soit suivant les habitudes, en rangées. Il peut aussi tester la disposition en U, ou en « Parlement » anglais. Ou encore en série de sous-groupes. Plus généralement, il peut choisir entre **huit dispositions** intéressantes et tout à fait réalisables, en fonction des objectifs de l'enseignement (voir pages 25 et 26³).

→ En seconde possibilité, il lui est loisible de se rendre disponible, accueillant ses élèves, debout dans la classe, s'il le souhaite, dès leur entrée ou bien assis à son bureau pour saluer chaque élève qui entre. Il peut aussi les accueillir un à un à l'entrée, avec un petit mot à quelques-uns ou à tous. Il y a là une description de possibilités suivant les moments du cours et de la classe qui vont avoir lieu, lesquels gagnent à être différents en début d'année et de trimestre, comme en milieu ou en fin des périodes. Que la variété soit observée, aux fins d'ajustements à l'évolution des relations!

→ L'enseignant, dans certains cas, peut avoir eu à donner un signal pour que les élèves entrent devant lui en rang et se mettent à leur place, tranquillement le souhaite-t-on, voire en silence dans certains cas opportuns. Il est sûr que jadis, il y avait une certaine sacralisation de l'école et des classes qui appelait traditionnellement l'exigence du silence en respect à l'autorité magistrale, mais parfois brutale du maître. On en reparlera. Mais reprenons le ralenti des flashes possibles.

En entrant en cours

→ Dans le cas où l'enseignant entre **après** les élèves, il pourrait le faire quand il entend que le bruit se réduit, voire s'apaise. Ou bien quand les élèves sont encore bruyants; il peut circuler alors dans la salle de classe, s'attarder auprès de quelques-uns pour échanger quelques mots d'attention, de valorisation ou de contrôle ou au contraire aller directement à son bureau. Variété de possibilités adéquates!

Pratiques à approfondir

3. Voir aussi <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>.

Commencer un cours

→ De même, quand il entre directement **avec** les élèves, il peut les précéder, entrer après quelques-uns des élèves ou bien à la fin du groupe. Chacun de ces choix peut être spontané ou choisi délibérément en fonction des **objectifs** et du **sens** que l'enseignant entend donner à sa démarche pour un cours déterminé. Mais il n'est ni inutile ni indécemment d'y avoir réfléchi et de s'y être préparé.

→ Une fois que les élèves et lui-même sont entrés, il peut **fermer la porte** ou mieux, demander à un élève de fermer la porte ; ou même ne pas la fermer. Pratique assez répandue à présent, semble-t-il, dans des établissements difficiles, afin de manifester la présence et l'activité en toute visibilité du dedans et du dehors.

→ Bien entendu, il est possible qu'il y ait des **retardataires** : le professeur peut s'abstenir de faire une remarque ou bien au contraire leur demander une raison, ou encore les envoyer chez le CPE dans la mesure où il pense que cela serait positif pour eux. Il peut y avoir « appel » de la présence des élèves, par l'enseignant, ou à tour de rôle par un élève : là encore, il y a bien quelques marges de variété dans les formes adoptées, *hic et nunc*.

→ Il ne faut pas oublier la possibilité qu'il ait été mûrement décidé par l'enseignant d'inviter un peu avant dans la classe **quelques élèves** pour préparer un élément du travail, sinon même un collègue ou une personne de l'extérieur : toute mesure conjurant la monotonie.

→ Enfin, dans la classe, pendant que les élèves s'installent, le professeur peut **observer** la façon dont ils le font dans le cadre qu'il a choisi parmi les huit dispositions de l'espace déjà mentionnées. Il est peut-être habile de s'y reporter encore. L'enseignant peut accompagner la mise en place de remarques ou de conseils, voire expliquer son point de vue et annoncer le cadre du travail.

Variété dans l'installation du cadre de travail

→ Habituellement, l'enseignant expose les **objectifs** impartis à la classe. Il peut les avoir écrits sur une feuille, les écrire au tableau, ou encore les faire écrire par des élèves au tableau. Cette dernière possibilité assure qu'ils soient clairs, sans monotonie pour la classe ou permet aux élèves de les recopier sur leurs cahiers.

→ Après la présentation des objectifs, l'enseignant peut ou non, suivant ce qu'il a décidé dans sa préparation, demander aux élèves s'ils ont des **précisions** ou des propositions relatives à ces

Pratiques
à approfondir

objectifs, voire la proposition d'un mot, d'une phrase ou d'une idée qui pourra ensuite être étudiée en classe.

→ Il peut aussi lui-même appeler ou solliciter quelques élèves afin de **rappeler** ce qui avait été fait dans un cours précédent : en termes d'objectifs annoncés, de concepts présentés et de pratiques acquises, en cohérence avec ces objectifs. Il peut être également intéressant à ce moment-là de préciser l'organisation du travail dans la classe, notamment la répartition du travail en équipe avec des rôles confiés à certains élèves, pour chaque équipe ou pour l'ensemble de la classe.

Pendant le cours

→ L'activité de l'enseignement peut avoir été conçue par le professeur en plusieurs phases. Il assurera la mise en mouvement de façon variée afin d'attirer l'attention des élèves et d'éveiller leur curiosité.

→ La phase habituelle de cours vise **l'enseignement magistral** : il peut être suivi des interactions avec les différents élèves et leurs équipes ou inversement. En variante utile, la présentation du contenu peut être faite par certains élèves : soit désignés lors de la précédente séance, soit interpellés de façon impromptue en direct, avant l'exposé professoral ou après.

→ Il peut s'agir, en deuxième phase, tout de suite ou après le préalable du cours magistral, de passer au **travail en équipe** avec éventuellement en appui des rôles assurés en responsabilités par des élèves. Nous reverrons à ce sujet une pluralité de rôles dont l'attribution et l'utilité ont été expérimentées dans différents établissements⁴. On pourra en consulter ci-après une liste, en vue d'y piocher des idées appropriées.

→ On verra dans le prochain chapitre comment l'enseignant, au cours de la classe, pourrait s'adresser à tel ou tel élève, à tel ou tel sous-groupe d'élèves, ou bien à l'ensemble de la classe, à la cantonade.

4. Vous pouvez aussi consulter une proposition de rôles multiples à attribuer aux élèves, répartis en catégories de communication, de production, de services, etc., temporaires ou durables : A. DE PERETTI, *Pour l'honneur de l'École*, éditions Hachette, Paris, 2000, p. 293-307. Également, A. DE PERETTI et alii, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF éditeur, Paris, 1998 et 2005, p.299-300 et p. 340 ; une partie en est reprise en ligne sur : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>.

Pratiques
à approfondir

Il peut le faire par des **réflexions** appelant des reparties de ses élèves. Il peut le faire sans excès sous forme de **questionnements**; il peut traduire la situation d'enseignement et d'apprentissages en termes de **synthèse** ou de **conclusion**. Encore une variété à traiter d'avance ou à invoquer sur le fait.

→ Dans cette deuxième phase, le professeur peut attirer l'attention des élèves par la **présentation d'un objet**, d'une peinture, mais aussi d'un court film ou d'un enregistrement : les échanges et commentaires permettront de renforcer le message du contenu choisi.

→ Il peut également, dans les échanges ou commentaires, utiliser avec précaution une **manière d'humour**, en évitant toute ironie, pour formuler des remarques collectives ou individuelles; il peut avoir suggéré à certains élèves de proposer des réflexions; il peut demander que des précautions de travail, notamment s'il y a matière à pailasse ou machines, soient rappelées oralement ou écrites au tableau, ou mieux encore, confiées à la vigilance d'élèves responsables.

→ Il peut, en troisième phase, à temps ou à terme, donner des **indications** de devoirs, de références à une partie d'un livre, de travaux à faire au CDI, de consultations sur ordinateur, sinon de blogs. Il peut enfin résumer le ou les concepts essentiels ressortant du travail de la séance qui se termine. Il peut aussi confier à certains élèves le soin de faire un résumé du travail de la classe, par écrit ou par oral, au prochain cours. Il est aussi intéressant de demander à la classe de faire des suggestions entre équipes ou entre camarades.

Dans ces trois phases, des choix sont donc possibles : il faut alors savoir envisager les appuis auxquels recourir parmi leur variété.

L'appui sur la diversité

→ Dans ces choix de pratiques pédagogiques, rappelons que l'enseignant doit se préoccuper des **modes de mémorisation** qui peuvent être différents suivant les élèves. Certains peuvent avoir une dominante de mémoire visuelle, et il est bon que l'enseignant puisse écrire au tableau. D'autres ont une dominante à caractère auditif et il est conseillé alors que l'enseignant reprenne oralement certains des contenus proposés. D'autres encore ont une

Mille et une propositions pédagogiques

mémoire à caractère kinésique et ont besoin d'écrire sur leur cahier. Il sera bon pour l'enseignant de veiller à ce que ces pratiques d'enseignement puissent correspondre à chacune des formes des mémoires (identifiées) ainsi que des responsabilités souhaitées⁵ par certains élèves.

→ Il peut être intéressant aussi, au début de la classe, qu'un élève ou une petite équipe puisse, à la demande de l'enseignant, présenter un **historique** relatif à des personnalités ou des savants qui entrent dans le cadre du cours, ou sur un concept, donner une **indication étymologique et lexicographique** que l'élève ou le groupe aura pu préparer avant la classe ou qu'il aura retravaillé après la classe.

→ Il peut être également utile que, dans certains cas, des élèves soient chargés de présenter une petite **revue de presse** sur des sujets importants en relation avec la discipline professée, ou bien avec la formation du citoyen, afin de les mettre au courant de l'actualité et de les préparer à formuler des jugements pondérés.

→ L'enseignant peut avoir des **feuilles ou des documents** à distribuer aux élèves; cela peut être fait par des élèves volontaires ou bien désignés. L'enseignant peut décider de porter ses documents, ce qui lui permet d'avoir un contact plus direct avec certains. Ces feuilles peuvent être regardées immédiatement ou bien simplement rangées dans les cartables. Elles peuvent donner lieu à des explications ou des consignes de la part de l'enseignant, à son choix ou selon ses objectifs.

→ Au cours de la séance, l'enseignant peut demander aux élèves de **sortir certains livres**. Il faut qu'il calcule le moment opportun pour réanimer l'activité motrice des élèves par des gestes ou pour les inviter à prendre une « respiration » par rapport au contenu.

→ Il est souvent utile que l'enseignant dise quelques mots mesurés sur des points d'actualité propres à l'établissement, à l'environnement ou au plan national ou international, quand il peut penser qu'il y a là une **mise au courant** ou une réflexion importante pour la vie de la classe ou pour certains élèves.

Pratiques
à approfondir

5. À titre d'exemple, A. DE PERETTI, dans *Pour l'honneur de l'école*, p. 305, cite Micheline Flak, enseignante d'anglais, et la distribution des rôles qu'elle effectue, ainsi que des exercices pour faire se détendre et se concentrer les élèves, comme cela est connu et pratiqué dans les milieux des sportifs de haut niveau.

→ Il est aussi sage que l'enseignant puisse avoir dans sa besace professionnelle **une petite histoire, un petit poème, une anecdote plaisante** qu'il peut placer quand il ressent le besoin de détendre les élèves et en même temps de réanimer leur concentration et leur attention. On sait que des moments de libre parole sont à présent organisés dans certaines écoles ou établissements pour que les élèves puissent s'exprimer. Notons que l'organisation de la classe peut s'effectuer en ayant donné une tâche à une partie du groupe qui travaillera en autonomie, cependant que l'enseignant communiquera avec l'autre partie.

Pratiques
à approfondir

→ Dans la même recherche de variété, la forme de la **devinette** peut être adaptée pour engager un groupe à l'approfondissement d'un problème. Lorsqu'il s'agit de faire étudier un concept, par exemple, des procédures par une libre énonciation par les élèves d'attributs possibles de ce concept ont été mises au point⁶ (par exemple, en biologie, sur la représentation de l'appareil digestif chez des élèves au collège).

Quelques débuts de cours plus inhabituels

→ Le travail d'enseignement peut aussi se concevoir dans la **variété de coopération d'enseignants** rassemblant leurs deux classes, en accord avec le chef d'établissement. Dans ce cas, les deux enseignants peuvent être de même discipline ou au contraire de disciplines différentes : ce peut être un professeur de lettres et un de langues étrangères, un de discipline littéraire et l'autre scientifique, etc. Les deux classes peuvent être alors réorganisées en sous-groupes interclasses, ou bien réunies en un groupe en relation avec les deux professeurs pour mener un dialogue philosophique. Dans certains cas, ce sont cinq classes réunies, comme cela s'est fait dans de grands lycées à Paris (Racine, Jules Ferry), mais aussi à Saint-Germain-en-Laye, en philosophie, sur des sujets tels que « le sens de la vie » ou « l'amour ».

→ En histoire-géographie, diverses expériences ont été conduites en ce sens dans le cadre des lycées, afin de préparer leurs élèves à la prise de notes indispensable à la réussite de leur première année universitaire. Des équipes disciplinaires de professeurs ont

6. Voir à ce sujet B.-M. BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction*, éditions Retz, Paris, 1982 et *Le savoir en construction*, éditions Retz, Paris, 1993.

Mille et une propositions pédagogiques

aussi fait le choix de commencer leur enseignement en regroupant **leurs classes en amphithéâtre** pour des cours de type « magistral », puis éclater les élèves en sous-groupes de travaux dirigés (TD), soit en approfondissement, soit en soutien, soit en aide au travail personnel de l'élève (ATPE), pour un volume identique de formation annuelle⁷.

→ Il est tout aussi intéressant de commencer le cours par un **questionnement partagé** avec d'autres groupes ou d'autres classes. Il convient, avec ses collègues, de regrouper ses élèves, initialement dans une grande salle. Dans ce cas, il y a présentation par les différents enseignants des objectifs, puis organisation en équipes où se retrouveront des élèves de différentes classes. Cela assurera une certaine surprise de renouvellement et pourra ouvrir des occasions d'encouragement pour certains élèves.

→ Il peut être encore opportun pour l'enseignant, dans le déroulement habituel d'une classe, en plein milieu de celle-ci, **de s'interrompre brusquement** pour surprendre la curiosité des élèves par l'évocation ou la projection de problèmes différents. Cette disposition est une préparation au vécu existentiel qui attend les élèves dans leur croissance et leur maturité au sein d'une société assujettie à des changements de plus en plus rapides et de plus en plus inattendus.

→ À l'école active bilingue Jeannine Manuel, à Paris en 2005, **l'intrusion d'un inconnu** a été organisée mais tenue secrète dans une grande salle où avaient été rassemblées plusieurs classes de 6^e. Cette surprise a été le tremplin pour faire travailler les élèves sur la relativité des sens et de la perception; s'en sont suivies des séries d'enquêtes et de contre-expertises sur les témoignages oraux, occasions d'apprendre les usages du tableau, des graphes et de la confrontation⁸. Réalités incertaines....

Pratiques à approfondir



7. Voir à ce sujet les messages sur la liste H-Français des Clionautes. Notamment les expériences de nouvelle organisation de l'enseignement d'histoire et géographie mise en place en 1998-1999 et reconduite en 1999-2000, Lycée Europe-Robert Schuman, Cholet. Professeurs : Fabienne Chevalier, Alain Joyeux, classes concernées : 4 terminales (2 TL et 2 TES). Voir aussi : « Comment rendre plus facile le passage du lycée à l'enseignement supérieur ? Bilan de l'expérience sur deux ans Lycée Jean Perrin, Rezé, Philippe Cocheril et Jean-Pierre Poisson, L'histoire-géographie en terminales ES et S ». Elles sont présentées sur le site « diversifier ».

8. Voir l'expérimentation pédagogique « itinéraires scientifiques » à l'école active bilingue Jeannine Manuel sur <http://innovalo.scola.ac-paris.fr>.

Pour conclure

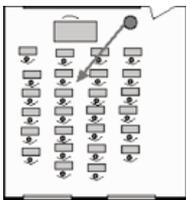
Et maintenant, finissons de commencer! Vous avez fait le choix de vos intentions et du ton à donner à votre cours, en décidant votre façon d'entrer en classe et de faire entrer les élèves, tout en ayant prévu la disposition adéquate du mobilier, en fonction des objectifs impartis à la classe.

Dans ce cadre, vous avez prévu l'équilibre entre votre enseignement magistral et les travaux en équipes de vos élèves, ainsi qu'une répartition de rôles entre eux. Vous avez décidé aussi le recours à des objets, des matériels audiovisuels ou informatiques, ou des mesures inédites (rassemblement de deux classes avec des collègues, etc.).

Alors, bon début et bonne chance !

Tableau de repérage des possibilités d'organisation spatiale d'une classe

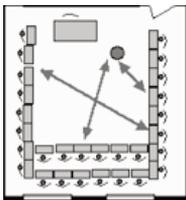
Diversifier les situations d'apprentissage, c'est aussi penser différemment l'organisation de l'espace de travail, prenant en compte les interactions fortes des élèves ou des groupes d'élèves. Le rond désigne le professeur; les flèches, les déplacements éventuels et les interactions possibles; les rectangles et les points, les élèves à leur table.



Transmission d'informations

Classe traditionnelle (en grand groupe) organisée pour un cours magistral.

Cette disposition favorise la communication en sens unique mais aussi la passivité, car elle freine les échanges au sein du groupe.



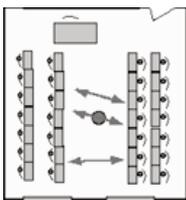
Activités de synthèse

Classe en U, notamment en grand groupe.

Selon une interactivité et participation de tous.

Le professeur se donne les moyens de focaliser l'attention sur lui ou ce qui est au tableau.

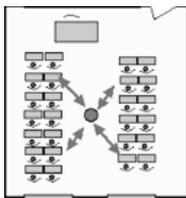
La coélaboration progressive du travail collectif est possible.



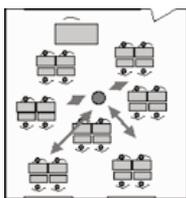
Activités de débat

Sur le modèle du Parlement anglais ou des Horaces et des Curiaces, par émulation des échanges en deux groupes.

Mille et une propositions pédagogiques

**Travail d'élèves en binômes**

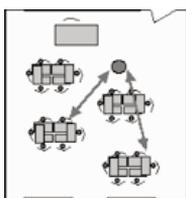
Activités de recherches, de lecture, d'écriture ou calcul à deux, guidées par le professeur itinérant.

**Activités de production sur dossier**

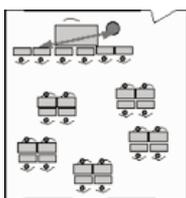
Elles se font en groupes de 4 établis par sociogramme⁹ de leur complémentarité et compatibilité.

Le professeur se déplace selon les besoins.

Une telle organisation permet d'alterner la réflexion en petits groupes et la reprise en grand groupe qui peut se faire sans changer de disposition.

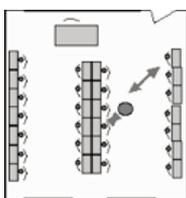
**Variante de travail sur dossier et débat**

Par groupes de 6, avec répartition des rôles d'animateur ou facilitateur, d'observateur du groupe, de rédacteur des conclusions issues des échanges, de porte-parole du groupe.

**Organisation en pédagogie différenciée**

Groupes de 4, établis selon un objectif ou un besoin.

L'intervention du professeur est centrée sur quelques élèves en aide individualisée qu'il appelle à son bureau et au tableau.

**Organisation spéciale TICE**

14 postes individuels ou en réseau répartis autour, en travail autonome (recherche ou production).

Un groupe encadré par le professeur. Ou circulation du professeur en réponse ou non à des appels.

Sur une idée de Daniel Noye, INSEP, 1989.

9. Sur la technique du sociogramme, voir la technique et les possibilités de groupement sur : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>, rubrique « sociogramme ».

2

Relancer un cours

L DEVIENT SOUVENT NÉCESSAIRE DE MODIFIER LE DÉROULEMENT PRÉVU ET planifié d'un cours : quand l'attention baisse, ou quand l'agitation semble monter. Ce peut être au premier tiers du cours, aussi bien qu'au deuxième tiers.

Dans le cas d'une agitation perceptible, il faudra faire bouger les élèves pour les réinstaller dans un dispositif d'écoute et d'échanges ; dans le cas d'une baisse d'attention, il importerait d'effectuer des changements de sujets, de perspectives et de supports.

Dans les deux situations, il peut aussi être opportun de faire effectuer un changement de structure des communications, entre les élèves comme à l'égard de l'enseignant.

Changement de structure de communication

On peut, en cas de nervosité ou d'ennui, rompre avec le type magistral d'enseignement. Dans le cours magistral, en effet, la communication est habituellement verticale : elle consiste en un échange à double sens entre le professeur et la classe. On peut également si l'on veut continuer sur le même sujet, ou sur un autre, adopter un autre type de communication :

- le professeur propose une **mise en sous-groupes**, sur place, suivant des modes variés et confie une tâche rapide avec des formes de travail en groupes qui peuvent être diversifiées (voir chapitre 3 de la deuxième partie) ;
- l'enseignant confie à des élèves qui ont compris un exercice le soin d'aider des camarades voisins, ou en bougeant à sa demande ;
- il distribue ou fait distribuer un document bref, à étudier individuellement à chaque élève (voir chapitre 4) ;
- il présente un instrument d'évaluation formative à remplir – individuellement ou en sous-groupes ;
- mais le professeur peut aussi relancer l'attention des élèves ou surprendre leur impatience par le passage à un nouveau sujet ou bien à une perspective autre.

Mille et une propositions pédagogiques

Changement de sujet

Il est possible quand l'attention cesse d'être soutenue de passer à autre chose, de changer totalement de sujet (faire une récréation, etc.) :

- pour changer de sujet, il est préférable d'avoir prévu une solution de remplacement, surtout si elle nécessite un matériel adéquat ;
- on peut aussi suspendre momentanément le cours pour faire une « récréation » interne sans autre règle qu'un échange libre entre les élèves ;
- on peut présenter un objet inattendu ou un document et demander les réactions des élèves ;
- enfin, on peut raconter ou faire raconter une histoire n'ayant rien à voir avec le sujet, en attendant le moment où le cours normal pourra être repris.

Changement de perspective

Il est possible de changer de perspective par rapport à ce que l'on a commencé : si une explication de texte ennueie, on peut faire porter les questions non plus sur le texte, mais sur le pourquoi de l'énervement ou du manque d'intérêt des élèves.

Si une démonstration n'est pas comprise, au lieu de la répéter plusieurs fois, on peut demander aux élèves d'exprimer leurs difficultés pour la suivre.

Plus généralement, on peut évoquer des questions sur les méthodes de travail des élèves, sur leur orientation, sur le climat de la classe ou sur des événements d'actualité.

Changement de support

Il peut être souhaitable de recourir à un support non utilisé jusque-là : ce peut être le support de moyens audiovisuels par projection d'une image ou d'un jeu d'images.

Il est possible également d'avoir un intermède (adoucissant et réveillant).

Il est également opportun d'utiliser l'informatique, portable ou non.

Changement de style

Nous vous proposons notamment cette liste humoristique d'exercices inattendus d'élocution.

Un enseignant peut utiliser un ou plusieurs exercices en début ou en fin de cours, s'ils sont amusants et efficaces, si on les répète souvent, quoiqu'en les variant. Bonne chance !

Relancer un cours

- Didon d'îna, dit-on, du dos dodu d'un dodu dindon.
- « Dis-moi, petit pot de beurre, quand te dépetitpotdebeurreras-tu ?
- Je me dépetitpotdebeurrerai, quand tous les petits pots de beurre se dépetitpotdebeurreront.
- Dis-moi, petite pomme, quand te dépetitepommeras-tu ?
- Je me dépetitepommerai quand toutes les petites pommes se dépetitepommeront.
- Dis-moi, gros gras grand grain d'orge, quand te dégrosgrasgrandgraind'orgeras-tu ?
- Je me dégrosgrasgrandgraind'orgerai quand tous les gros gras grands grains d'orge se dégrosgrasgrandgraind'orgeront. »
- Où tes laitues naissent-elles ? – C'est là que mes laitues naissent.
- Alerte, Arlette allaite Ailette !
- Une nouille mouillée à Neuilly.
- L'assassin sur son sein suait son sang sans cesse.
- Cinq capucins portaient sur leur sein le seing du Saint-Père.
- Un chasseur sachant chasser sans son chien est un chasseur sachant chasser.
- Un chasseur sachant chasser chasse sans cesse.
- Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches ou archi-sèches ?
- Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ?
- Combien ces six saucissons-ci ? – Six sous ces six saucissons-ci.
- Si cent scies scient cent cigares, six cents scies scient six cents cigares, six cent six scies scient six cent six cigares.
- Ciel ! Si cela se sait, ces soins sont sans succès.
- Il faut qu'un garde-chasse sache chasser tous les chats qui chassent dans sa chasse.
- Cinq ou six officiers garçons passent certain soir à Soissons marchandèrent des saucissons :
- « Combien ces cinq saucissons ?
- À vingt sous, c'est cent sous.
- C'était cent sous, ces saucissons. »
- Six chasseurs sur six chaises juchés chuchotèrent au chasseur malchanceux ; sois chanceux sans soucis, et que se sauve chat chauve sous les sauges sèches.
- Je veux et j'exige [faire la liaison !]

Mille et une propositions pédagogiques

Pour conclure

En cas d'agitation ou d'amorphisme, voire d'assouplissement, vous saurez décider, avec à-propos ou vivacité, de changer l'organisation du travail, le sujet d'étude, les raisons du climat constaté, les supports pédagogiques utilisés... Ou bien vous ferez diversion par des exercices pittoresques (ne serait-ce que l'élocution !).

3

Tirer parti des cinq dernières minutes

OÙ *LE LECTEUR FAIT UN DÉTOUR SUR LES VINGT-CINQ MANIÈRES POSSIBLES de terminer un cours pour éviter qu'il ne se fasse surprendre par la sonnerie.*

Collègues enseignants, y aurait-il une chance de voir les idées ou questions présentées au long de vos cours prendre tout leur relief et leur sens, s'éclairer et se conclure, au cours des « 5 dernières minutes » ? « *Bon Dieu, mais c'est bien sûr!* », s'écriait le commissaire Broussel, héros récurrent de la série policière télévisuelle *Les 5 dernières minutes* de la vieille ORTF¹. Cinq minutes où tout se dénoue, les choses s'ordonnent et se délient. Sans cette mise en scène de la résolution, tout le reste n'aurait servi à rien et ne pourrait rester en mémoire, non plus qu'en apaisement.

Replongeons dans les archives de l'INA : nous découvrons presque cinquante ans plus tard à l'ère de la télé-réalité, le concept originel et tout aussi original. Avant les cinq dernières minutes de leur investigation, en direct, deux candidats enquêteurs s'opposaient dans une course à la résolution de l'énigme du jour, avec possibilité de requestionner les acteurs ! Tout n'était donc pas joué, mais rien n'était clair. Et d'un coup, tout devenait utilement lumineux et marquant.

Nos heures de cours séquencées ne sont-elles pas finalement autant d'énigmes « policières » à résoudre, où peut se rejouer la scène à la Broussel ? Serions-nous tous des Broussel ? Faisons en sorte d'élaborer d'autres fins pour organiser nos cours, avec un seul souci : raconter la fin de l'histoire, sans quoi leur enseignement précédent serait vain.

En vue de différencier les formes variées suivant lesquelles une phase conclusive peut être établie dans un cours ou une séance, nous vous proposons un

1. ORTF : l'Office de radiodiffusion-télévision française (ou ORTF) était un établissement public à caractère industriel et commercial, français, en charge du service public de l'audiovisuel, en 1964 et supprimé en 1974 pour laisser la place à un PAF plus diversifié. En gros, celui que l'on connaît actuellement, sans évidemment le câble et la TNT.

Mille et une propositions pédagogiques

inventaire des comportements de professeurs, incluant paroles, gestes et attitudes en fin de cours (avant la sonnerie, ou en raison de la sonnerie), sinon après.

Nous allons faire figurer en marge du texte de carrés blancs; vous êtes ainsi invité à cocher une ou plusieurs pratiques envisagées ici, que vous pourrez expérimenter dans les prochaines séances.

Vingt-cinq manières de terminer un cours

Avant la sonnerie

→ Dans sa préparation et sa conduite magistrale, le professeur a pu envisager **d'exprimer oralement et fortement une conclusion**; au besoin, en demandant aux élèves de la prendre en note, si leur niveau le permet. Sinon, il la dicte ou encore il peut l'écrire au tableau.

Pratiques
à expérimenter

→ Ce sera la trace écrite, support de l'apprentissage pour la prochaine leçon. Un tel **temps fort** agit un peu comme le choral à la fin de chacune des 240 cantates de Bach, c'est le message que le chœur s'approprié. Qu'on n'empêche pas la musique. « *Ne impedias musicam!* », se souvenait de s'être entendu dire l'un d'entre nous par Paul Claudel!

→ L'enseignant peut aussi rappeler **une déclaration, une citation, ou des objectifs** précisés au début du cours, afin de mieux faire mesurer le chemin parcouru, en suscitant la réflexion des élèves.

→ Cependant, le professeur, de manière plus dynamique, peut avoir décidé **d'associer la classe au bilan de la séance**: il établit, en questionnant les élèves, un rappel des points essentiels abordés. Puis, il peut lui-même écrire au tableau les mots clés, les **idées-forces**; ou encore, il donne collectivement aux élèves la consigne de lui dicter leurs items suggérés et il les reporte au tableau.

→ Il peut aussi se mettre en retrait et faire venir au tableau un ou deux élèves pour écrire les items de leurs camarades.

→ En poursuivant dans cette voie, le professeur peut donner aux élèves la consigne d'écrire les **idées clés** sur des feuilles de papier qui lui sont immédiatement remises; dans quelques cas, il lit à haute voix le contenu de certaines.

Tirer parti des cinq dernières minutes

- Une étape supplémentaire serait, en reportant au tableau les items proposés par les élèves, **d'opérer une synthèse en un « bilan de savoir »** : celui-ci se ferait sous la forme d'un tableau par colonnes en différenciant les éléments de savoirs, de savoir-faire, de typologie, tous objets d'un futur contrôle de connaissances.
- Il peut aussi faire le bilan sous forme de **carte conceptuelle** dont l'élaboration serait progressive en arborescence ou en *mandala*² ; la pratique se révèle très efficace et garantit des performances plus élevées.
- Plutôt qu'un bilan, le professeur, dans les cinq dernières minutes, peut choisir **d'associer les élèves à une évaluation de la séance**. La consigne porterait alors sur une appréciation libre à rédiger, ensuite recueillie par un ou deux élèves, ou déposée sur le bureau à la sortie.
- L'enseignant pourrait reprendre aussi quelques éléments des notes prises par les élèves dans un cours précédent et inviter à répondre à un bref questionnaire, facile (« De quoi vient-on de parler ? », ou bien « Qu'est-ce qu'il y a eu de difficile dans ce qu'on vient de faire ? », etc.).
- L'appréciation demandée peut aussi s'effectuer **à partir d'une référence à un support métaphorique**. Par exemple, il interpelle un à un les élèves sur la question : « Quelle a été personnellement pour vous la couleur de ce qu'on vient d'entendre, de voir ou de faire ? » Il peut s'agir de formuler un bref message météorologique : « beau temps », « nuages », « éclaircies en fin de journée ».
- Il est parfois intéressant d'avoir aussi placé au tableau une grille comportant deux axes de référence³. Chaque élève ou apprenant est invité à choisir une case dans chacun des quatre quadrants, en vue d'exprimer son appréciation : entre réalisation et satisfaction ;

Pratiques
à expérimenter

2. Sur la méthodologie de la carte conceptuelle (ou mindmap), voir la page :

http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0102/ress/doc/p1_fad/cc.pdf

et le site de référence <http://www.petillant.com> : la carte conceptuelle permet de représenter et d'organiser de manière graphique l'univers d'un concept tel qu'il est perçu par un individu ou plusieurs. Elle permet de fournir une image plus « parlante » pour l'esprit, quand le langage écrit et parlé atteint ses limites descriptives. Enfin, elle facilite l'apprentissage et l'appropriation de concepts difficiles, et peut permettre de structurer et mettre en lien un grand nombre d'informations.

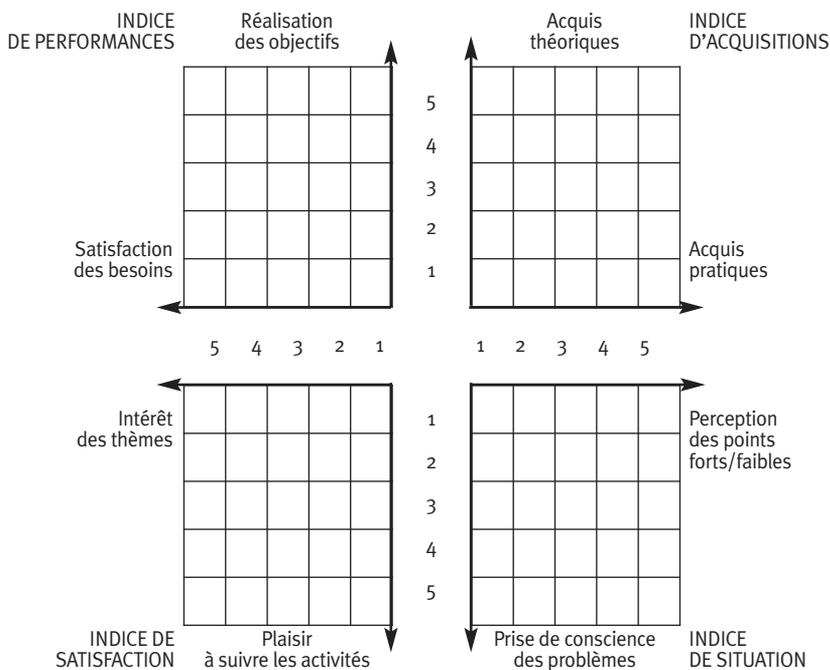
Elle est constituée de nœuds ou de cellules qui contiennent les concepts. Les liens entre les concepts sont décrits par un texte court et se terminent parfois par une flèche qui donne le sens de la relation entre les concepts.

3. Exemple cité dans A. DE PERETTI *Organiser des formations*, p. 285.

Mille et une propositions pédagogiques

Pratiques
à expérimenter

entre acquis théoriques et acquis pratiques ; entre intérêt et plaisir :
entre points faibles ou forts et pic des problèmes.



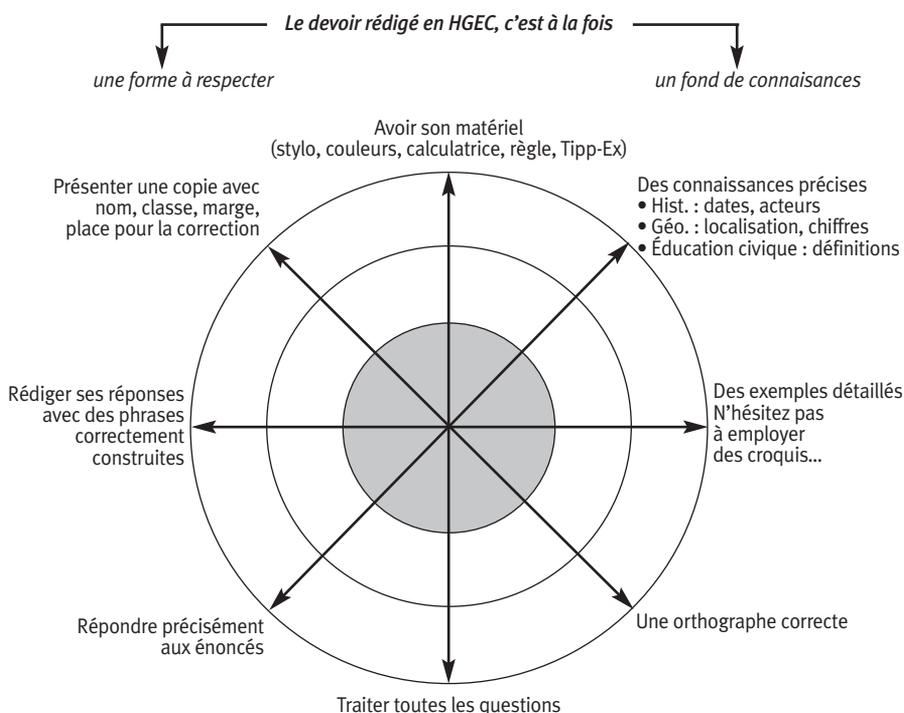
Le compte rendu peut être précisé comme « **objectif** » et factuel, et complémentirement, une appréciation « **subjective** » pour sonder le niveau de ressenti de la séance afin de réguler sa pratique, par exemple en les invitant à s'attarder sur un point qui a particulièrement retenu l'attention.

→ L'enseignant peut instrumentaliser la pratique en s'appuyant sur une planche ou une cible d'appréciation formative, à utilisation rapide, par exemple une check-list ou un graphique métaphorique⁴: de thermomètre, de cible à plusieurs axes, permettant de graduer l'intérêt ressenti et la difficulté vécue par chaque élève, sur une feuille ou au tableau. Inspirez-vous de l'exemple suivant.



4. Voir notamment A. DE PERETTI, *Recueil de processus et d'instruments d'évaluation formative*, éditions INRP-CNDP, Paris, 1981 ; certains sont reproduits sur le site : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>.

Tirer parti des cinq dernières minutes

Le devoir rédigé en 6^e – Cible d'appréciation

→ Dans un autre registre d'activité et de finalité, les cinq dernières minutes sont utilisables pour inviter à la réflexion et engager à l'évocation. Ainsi, le professeur peut **terminer le cours par une lecture ou une petite histoire** ; il a choisi un texte ou un extrait d'ouvrage littéraire ; il peut aussi évoquer un film à caractère scientifique ou culturel qui passerait à la télévision bientôt pour susciter l'envie d'aller plus loin ; il peut également faire lire un texte bref par un ou plusieurs élèves.



→ Dans le même ordre d'idées, il s'appuie sur une **anecdote** ou une histoire brève, propre à la mémorisation par le détour contextuel et métaphorique. La lecture ou l'histoire choisie peut être l'aboutissement de l'étude ou des exercices menés dans la séance ; elle peut être l'illustration du problème étudié pendant le cours. Dans ces deux cas, elle ferme le cours, mais peut aussi ouvrir à autre chose.



Mille et une propositions pédagogiques

→ C'est par exemple le cas d'une lecture sans commentaires d'un texte présentant un point de vue totalement opposé à celui étudié et analysé durant la séance. Ou bien ce peut être l'annonce du prochain cours. L'histoire peut avoir un aspect illustratif ou donner lieu simplement à un moment de relation détendue. Une vraie respiration d'humour ou de détente, pour le professeur et les élèves, avant d'enchaîner (mécaniquement) sur un autre... nouveau début de cours.



Et après, à la sonnerie ? Les cinq dernières minutes ont une fin

Serait-ce en sonnerie brutale, en sonnerie d'alarme, en sonnerie intrusive ? Aujourd'hui, les établissements sont encore peu nombreux à avoir investi dans cet aspect de l'ergonomie scolaire. Le moment est d'autant plus rude qu'il s'impose à tous. Mais si le professeur ne l'organise pas, il doit prendre la « main pédagogique » sur cet instant où se joue plusieurs fois par jour, tous les jours de la semaine, toutes les semaines de l'année scolaire, la « loi de l'école ». C'est dire l'importance stratégique de s'intéresser à cet « allant de soi », en préparation puis au moment de la « sonnerie ».

Avant que les élèves rangent leurs affaires

→ Prévenant le réflexe conditionné des élèves, le professeur peut **faire le choix, dès le début de la sonnerie, de s'arrêter sur une formule du genre** : « Nous nous arrêtons là aujourd'hui » avec, sans doute, un sentiment d'inachevé pour lui et pour quelques élèves aussi.

→ Il peut opter, c'est le cas le plus fréquent, pour au moins achever son propos, sans tenir compte de la sonnerie, mais cela peut, n'est-ce pas, occasionner un retard pour le début de son cours suivant, ainsi que du cours d'un collègue, c'est-à-dire risquer de provoquer un dérangement dans une organisation scolaire classique d'un point de vue « tayloriste », même s'il sera tenté de condenser son propos. Ce serait toujours mieux d'avoir donné l'impression de finir une séquence sans précipitation ni insistance excessive.

→ Ou alors, il peut profiter de la sonnerie comme point d'orgue pour **donner ou redonner avec concision des indications, des informations et des consignes** qu'il aurait présentées ou encore omis de signaler sur le temps du cours ou qu'il aurait expressément laissées pour la fin.

Pratiques
à expérimenter



Tirer parti des cinq dernières minutes

→ À ce point de notre réflexion, une résolution serait peut-être de **reporter aux toutes premières minutes du cours les consignes et informations destinées au cours suivant**. Une telle démarche semble originale, mais aussi efficace et, dans un certain sens, libératoire : elle libère la conscience ainsi que l'attention pour le cours plein et entier, sans se préoccuper de l'interruption qui vient de la sonnerie.

Les élèves ou une partie d'entre eux rangent leurs affaires

Si malgré tout, les élèves ou une partie d'entre eux rangent leurs affaires et commencent à bouger, la situation peut s'amorcer dans un rapport de force et d'inertie.

→ **Mais le professeur a le choix d'entériner l'état de fait**, coupant net sur une question en suspens ou une phrase.

→ Il peut cependant **faire vite noter sur le cahier de textes** un devoir, un exercice, une information pour la séance suivante.

→ Mais aussi, il pourrait **se mettre en rempart devant la porte** ou devant son bureau en affirmant une autorité, au moins verbale : « Vous ne sortirez que... » (L'auriez-vous fait ? Le referiez-vous si... ?).

→ On pourrait imaginer qu'une fois, en réaction à ce type de comportement impulsif d'élèves, le professeur lui aussi, à l'instinct de la sonnerie, se prépare à partir, presque plus vite que les élèves. Ce serait un sujet à débattre la fois suivante, sur le sens du cours, des échanges mutuels, du respect mutuel et de la relativité du signal de l'organisation. Car, en a-t-on débattu une seule fois, dans la « vie » d'un élève ?

Les élèves ont rangé leurs affaires

→ Juste avant le moment ultime de la sortie des élèves, à l'issue de la séance, et après la sonnerie, tout n'est pas (encore) fini : **le professeur peut inviter les élèves à lui rendre les copies de la tâche** qui était à réaliser (exercice sur table, réalisation de groupe, graphique, schéma, questions écrites, etc.).

→ Dans le cas d'un travail de groupe, l'enseignant, on le voit fréquemment en EPS de manière presque obligatoire, a pu organiser les choses de sorte que les élèves rangent la classe, le ou les matériels utilisés et les livres empruntés en bibliothèque. Cela s'organise par **rôles** distribués et tournants, selon une règle explicitée

Pratiques à expérimenter

Mille et une propositions pédagogiques

et bien admise dès le début d'année ou en début de grande séquence.

→ C'est encore un moment court et privilégié pour **remplir le cahier d'appel**, ou le faire remplir par un élève délégué pour ce rôle (pas forcément d'ailleurs le « délégué de classe »), si cela n'a pas été fait en début de séance. Le temps pour lui de compléter le cahier de textes en y inscrivant l'objectif, le contenu de la séance et les éventuels devoirs prescrits. C'est une obligation statutaire exigée par l'inspection.

→ La dernière minute où les élèves quittent la salle représente de la même façon un **moment informel de convivialité** où l'enseignant peut dire « au revoir », « bon courage », « bon travail », ou toute autre formule de sympathie à un petit groupe d'élèves ou à quelques-uns séparément, lançant à la cantonade « bon vent » pour la journée.

→ Dans le même ordre d'idées, **il peut éventuellement régler avec un élève plus particulièrement une question individuelle**, qu'il n'a pas pu ou voulu évoquer devant la classe au risque d'« afficher » l'élève, dirait-on familièrement, c'est-à-dire de le stigmatiser ou de cristalliser un problème. C'est alors une médiation intéressante, un pas de côté utile et toujours efficace.

→ Bien souvent, un groupe d'élèves ou quelques-uns en ordre dispersé viennent plus spontanément au bureau, soit en requête, soit par curiosité. Les échanges peuvent être détendus, parfois vifs, mais toujours courts. Rien ne peut se régler ; cela peut être cependant **l'occasion de prendre rendez-vous**.

Pratiques
à expérimenter

Remarques méthodologiques

Ultimes et préalables, ou rétrospectives et anticipatrices, sinon dissipatrices, ces remarques donneront à réfléchir au lecteur.

Il va de soi que ce qui précède se réfère à une durée fréquente de cinquante-cinq minutes ; celle-ci donne un cadre contraignant, trop étendu dans certains cas, mais trop bref dans beaucoup d'autres. Vous gagnerez à explorer un peu plus loin le chapitre sur le « temps retrouvé ».

Si les fins des cours doivent être subies, elles gagnent pourtant à être contrôlées. En premier lieu, on peut réfléchir sur les **fins subies** : elles sont soit imposées par la sonnerie, soit entraînées par l'effritement de l'attention et devraient être toujours accueillies avec bon sens. Dans l'un ou l'autre cas, elles peuvent

Tirer parti des cinq dernières minutes

être entérinées par le professeur qui accepterait aimablement le fait accompli... Il peut aussi les refuser et s'en expliquer ou non. Elles peuvent donner lieu à des activités de relance. On voit déjà pointer une petite complexité.

Quant aux fins contrôlées : une phase conclusive, on l'a vu, peut ramasser, relier ou apprécier les éléments successifs ou l'ensemble d'un cours. Il faut toutefois se garder de fausses synthèses ou de conclusions « rhétoriques » (qui ne sont sécurisantes que pour le professeur, lui donnant l'illusion que son enseignement a été cohérent). Rappelons que la phase conclusive pourra être tantôt :

- élaborée par le professeur (conclusion de cours, lecture finale) ;
- élaborée par les élèves sur consigne du professeur ;
- ordonnée selon un caractère de clôture (point final à une étude) ou un caractère d'ouverture (sur un cours prochain) ou bien vers des perspectives pour les élèves (sans prolongements prévus sur une séance suivante).

Souignons encore que, lors de la préparation du cours, le professeur aura pu se proposer une ou plusieurs de ces variantes de phase conclusive, ainsi que l'horaire qui leur correspond. Cette phase peut aussi bien être réduite à cinq minutes que plus longue. De la variété encore, en responsabilité !

Le professeur devra de toute façon chercher à obtenir un éclairage ou un point d'orgue qui ferait reprendre aux élèves, dans leurs mots du début du XXI^e siècle : « *Bon Dieu, mais c'est bien sûr !* » Pourquoi pas ? Ceci concédé, ne nous faut-il pas revenir vers la pluralité des méthodes pédagogiques qui peuvent donner des possibilités, des ressources, à notre enseignement au-delà des commencements, des relances et des finitions ?

Pour conclure

Voilà ! Vous avez, en effet, pu disposer d'un choix de pratiques terminales, en ayant coché des carrés *ad hoc* : conclusions ou citations, dites ou mises au tableau, bilan rapide avec les élèves, spontanément ou avec l'aide de supports métaphoriques (cibles, etc.), annonces pour le prochain cours et consignes de travail, ramassage de copies ou encouragements pour les tâches à accomplir, au besoin règlement des questions personnelles avec un élève ou quelques-uns, ou bien prise de rendez-vous... Et reprise du souffle !



4

Utiliser des documents

OÙ *LE LECTEUR (RE)DÉCOUVRE QUE L'ENSEIGNEMENT NE PEUT ÊTRE seulement oratoire ou allusif. Et qu'il conviendrait alors de s'appuyer, personnellement, en esprit scientifique, autant qu'en souci culturel, sur des documents, doctes par exemple.*

Alors, quelle quête de documents pourrez-vous convenir en toutes parties ou moments de votre enseignement? Il peut être sage d'en faire un **recensement sensé**, en adéquation avec vos visées disciplinaires, et aussi, votre bonne humeur ou votre inspiration du moment.

Allons! Vous faites bien faire des révisions à vos élèves! Alors, **réviser** en gence préparation votre gestion habile des documents probants et illustrant votre cours.

Ne peut-il être avisé ici comme ailleurs de cocher les listes ci-jointes des catégories de documents, par vertu méthodologique et pour vous permettre de maîtriser des choix nouveaux. Car il vous importe naturellement d'agrémenter votre « magistère » par le charme tangible d'une véritable richesse documentaire. Ohé!

Pratiquement, le document peut être choisi, élaboré et utilisé pour l'enseignement dans des modalités diverses :

- selon l'effet pédagogique recherché ;
- selon les phases affectives ou informatives du travail scolaire ;
- selon le support matériel adéquat ;
- selon les difficultés ou risques éventuels.

Quel est l'effet pédagogique recherché ?

Selon l'effet pédagogique recherché, un document peut être **élaboré**, ou **choisi** et **utilisé**, en vue d'amorcer votre enseignement, de le situer clairement dans votre cours, de l'illustrer ou encore d'en assurer un suivi.

L'élément préparatoire :

- amorce un développement ;
- alerte sur un travail préalable ;

Mille et une propositions pédagogiques

- pose une interrogation à laquelle le cours devrait répondre ;
- énonce des objectifs d'apprentissage ou d'application ;
- appelle une attitude d'écoute ;
- suggère la mise en œuvre d'une méthode de travail.

Le document de mise en œuvre :

- souligne un point de départ ;
- forme un relais entre deux séquences d'exposés ou d'échanges ;
- assure un repos entre deux exercices ;
- offre un divertissement pour compenser une tâche austère ;
- prépare l'unification des idées élaborées dans les équipes dans le groupe-classe ;
- présente un plan par table des matières ou index.

Le document d'accompagnement :

- illustre un argument et une logique ;
- apporte des références ;
- propose une synthèse partielle ;
- rappelle des étapes successives d'un développement ;
- introduit un texte de base ou des formes à compléter ;
- scande une conclusion.

Le document « de suivi », après un enseignement ou une séance de travaux pratiques :

- réactive des informations ;
- évalue des connaissances et savoir-faire acquis ;
- apporte des éléments de complément ;
- prépare des rebondissements ;
- propose des travaux à parachever ultérieurement ;
- apporte un texte de synthèse finale.

À quelle phase de votre enseignement correspond le document ?

Suivant les phases de votre enseignement, le document utilisé peut servir à expliciter vos objectifs, à temps voulu.

En amont lointain du cours, le document :

- annonce le prochain sujet du cours à venir ;
- explique les objectifs impliqués ;
- pique la curiosité de la classe ou de certains élèves ;
- invite à une recherche d'autres documents.

En amont immédiat du cours, le document :

- soutient une investigation préparatoire ;
- amorce une procédure particulière ou nouvelle ;
- indique une lecture préalable à faire ;
- fait expliciter, par un ou quelques élèves, des réflexions à propos de ce document.

Au début du cours, il donne :

- l'indicatif du cours en ouverture ;
- le programme ;
- l'idée éventuelle à retenir ;
- des suggestions de lecture à faire.

Au milieu du cours, à titre de :

- illustration ;
- relance de l'attention ;
- ponctuation et pause ;
- mise au point intermédiaire ;
- appui de mémorisation, renforcement.

À la fin du cours, comme :

- résumé global ;
- appui de mémorisation et de renforcement des raisonnements énoncés ;
- clôture ou adieu ;
- extraits bibliographiques.

En suite immédiate du cours, il apporte :

- des compléments instantanés ;
- une mise au point ;
- des exercices d'application ;
- une incitation à des initiatives.

En aval lointain, en tant que :

- rappel de notions successivement enseignées ;
- relance de bibliographie ou de visite de bibliothèque ;
- amorçage de nouveaux développements ;
- proposition de rôles à prendre.

Il va de soi que tout document doit être projeté, reproduit ou distribué, et consulté ou compulsé : à un moment où son examen ou son écoute ne provoque aucune perturbation dans l'attention ou la stratégie, mais au contraire, où peut se produire l'effet recherché, et non pas l'inverse.

Mille et une propositions pédagogiques

Quel support choisir ?

Suivant son support (qui pourrait être une inférence ou une référence sensible), le document peut servir de relais pour des informations qui peuvent être d'ordre **visuel, sonore ou tactile**.

Le support peut être unique ou multiple.

- Il peut être **fixé** (sur un mur ou un écran, un appareil de reproduction sonore, un bureau, un établi, une paillasse).
- Il peut être **mobile**, circuler de main en main, ou être remis en exemplaire individuel à chacun.

Les supports documentaires peuvent être utilisés de façon individuelle, en sous-groupes ou en grand groupe dans la classe. Supports à choisir et variables entre le commencement, le début, le milieu ou la fin de la séance de cours.

Les documents peuvent être utilisés sous la forme de documents visuels, sonores, audiovisuels ou tactiles.

Documents visuels

- Feuille(s) manuscrite(s) ;
- feuille(s) dactylographiée(s) ;
- feuille(s) photocopie(s) ;
- photo(s) sur feuille(s) ;
- calques ;
- série de calques ;
- diapositives ;
- affiche, dessin ou peinture ;
- schéma ou graphique.

Documents sonores ou audiovisuels

- Lecture à haute voix, par un élève ou par plusieurs élèves ;
- exécution, par un élève ou plusieurs élèves, sur un instrument ;
- chant, en solo, en chœur ;
- disques ;
- enregistrement(s) sur bande ou cassette(s) ou mp3 ;
- montage avec diapositives ou vidéoprojection ;
- films et autres DVD à présent très accessibles ;
- télévision (les ressources du site TV et de l'INA à destination de l'Éducation) ;
- sur Internet, sur poste informatique.

Documents tactiles

- Livre, dictionnaire ;
- plaquette ;
- revue ;
- maquette ;
- pièces découpées (puzzle) ;
- objet (unique ou multiple) ;
- outils ;
- instruments.

Risques ou questions soulevés par l'utilisation d'un document

Comme toute bonne chose, l'utilisation d'un document peut avoir des effets non recherchés, sinon, disent les sociologues, « pervers ». Disons qu'ils peuvent aussi avoir des risques, à l'inverse des effets qu'on veut en attendre. Ainsi, des risques ou questions peuvent être soulevés par leur utilisation.

- Le document est-il un « médium » neutre ou, est-il au contraire chargé « émotionnellement » pour certains, ou pour tous ?
- Le document peut-il éveiller des mécanismes de défense ou de rejet ?
- La multitude des informations contenues dans un document peut-elle être « décondensée » ?
- Le message complexe supporté par le document entraînera-t-il, chez les élèves, les effets d'effacement répartis sur des segments distincts du document ?
- Le document induit-il pour les jeunes des phénomènes d'identification à des personnages particuliers ou d'intégration à des rôles ?
- Les identifications et les effets d'effacement différentiel ont-ils pour conséquence de détruire la cohésion, l'unité d'un groupe-classe ?
- Le document est-il susceptible d'entraîner chez les élèves des luttes plus ou moins transférentielles, de réveiller des conflits internes et des contradictions ?
- Quelle est la probabilité de créer une sécurité ou, au contraire, des incertitudes par l'imposition du document ?
- Le document peut-il provoquer ou non une chute de tension dans le groupe-classe ou auprès de certains élèves ?
- Le document peut-il servir d'alibi pour faire une acquisition ou une analyse ?

Mille et une propositions pédagogiques

Face à ces risques, quelles précautions ?

Ajournement ? Explication préventive ? Discussion avec les élèves ?

Il est indispensable d'exercer les élèves à la consultation active d'un document et plus généralement à la recherche documentaire, notamment en coopération avec les documentalistes ou autres bibliothécaires.

On peut utiliser à cet effet, par exemple sur les méthodologies nombreuses, variées et complémentaires proposées sur le site Educnet¹, chapitre « Initiation à la recherche documentaire » : le guide méthodologique, mais aussi les étapes de la recherche documentaire, selon les niveaux d'enseignement, les travaux sur les représentations, les modes d'évaluation et la conception d'un *portfolio*, la gestion d'un carnet de bord et les démarches pour problématiser. Là encore, la gamme est riche.

Pour conclure

Vous avez à bon escient recensé votre richesse de documents disponibles et révisé leurs emplois : qu'ils soient préparations ou qu'ils servent de relais, d'accompagnement ou de suivi ; en les ayant prévus dans le temps et suivant leurs supports (visuels, sonores, tactiles), en ayant réfléchi à leurs avantages, à leurs risques et aux précautions à prendre dans leur utilisation. Bons choix et bonne méthode !

1. <http://www2.educnet.education.fr/sections/cdi/pedago/formation/eleves/methodologie>.

2^e partie
Outils
et points d'appui
professionnels



1

Explorer et découvrir la variété des méthodes pédagogiques

OÙ LE LECTEUR PEUT S'ENRICHIR TOUT D'ABORD DE NOMBREUSES CLASSIFICATIONS ou taxonomies des méthodes pédagogiques : plus de quatre-vingts approches, d'après une étude québécoise de 1980¹. Leur inventaire peut aider à situer et préciser ce que l'on fait et ce que l'on veut faire professionnellement en tant qu'enseignant.

Pouvez-vous le parcourir **en cochant vos préférences** ou vos besoins d'information **afin de faire le point** ? À grande allure ! Car les autres chapitres vous attendent.

Classifications reconnues

Classifications à deux catégories

Selon l'étude québécoise citée et quelques autres, des classifications à deux catégories discriminent les méthodes selon divers critères.

- **La situation dans le temps séparant les méthodes de :**

- l'école traditionnelle
- l'école nouvelle ou innovante

- **Les processus pédagogiques, opposant les méthodes de :**

- transmission directive
- appropriation responsable et non directive

- **La situation spatiale :** Abraham Moles distingue par exemple les méthodes d'enseignement selon :

- la concentration dans l'espace (l'école)
- l'autodidaxie (ainsi que le télé-enseignement et la formation en ligne)

1. Y. BERTRAND et P. VALOIS, *Les options en éducation*, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1980.

Mille et une propositions pédagogiques

- **La centration séparant les méthodes centrées sur :**
 - le professeur et l'institution (pédagogocentriques)
 - l'élève et son développement (pédocentriques)
- **La fonction de l'enseignant conçue comme un rôle de :**
 - accompagnement
 - encadrement
- **La primauté accordée :**
 - au sujet (et au subjectif)
 - à l'objet (et à l'objectivation)

Classifications à trois catégories

Les classifications à trois catégories reposent sur des catégorisations :

- **De modèle de personnalité ; celui-ci peut être :**
 - extérieur à l'élève
 - intérieur à celui-ci et dégagé en lui
 - résultant de l'interaction de l'individu et de l'environnement
- **D'une idéologie dogmatique :**
 - religieuse
 - laïque
 - marxiste
- **De référence culturelle, à sensibilité :**
 - classique
 - romantique (et foisonnante)
 - progressiste (et aventuriste)
- **D'orientation intellectuelle, de type :**
 - rationaliste
 - libertaire (et rousseauiste)
 - coopératiste
- **De structure institutionnelle, sous formes :**
 - atomisées
 - multidimensionnelles
 - intégrative (Freinet)
- **De matériels didactiques :**
 - ponctuels
 - programmés
 - foisonnants et pluridimensionnels (par variété souple)

Explorer et découvrir la variété des méthodes pédagogiques

Classifications à quatre catégories

Des classifications à quatre catégories peuvent porter sur des distinctions :

- **De capacités recherchées :**

- en traitement de l'information
- en maîtrise de comportements
- en croissance de personnalité
- en amélioration des relations aux autres

- **De procédures facilitant :**

- le transfert de connaissances théoriques
- l'accès à la compétence technologique
- l'éducation personnalisée
- l'ouverture à la recherche et à la méthode

- **Des structures de curriculum :**

- à caractère encyclopédique
- à options sur des contrats fermés
- à caractère de choix de contenus contractuels (ouverts)
- à caractère de communauté expérimentale axée sur un projet progressif

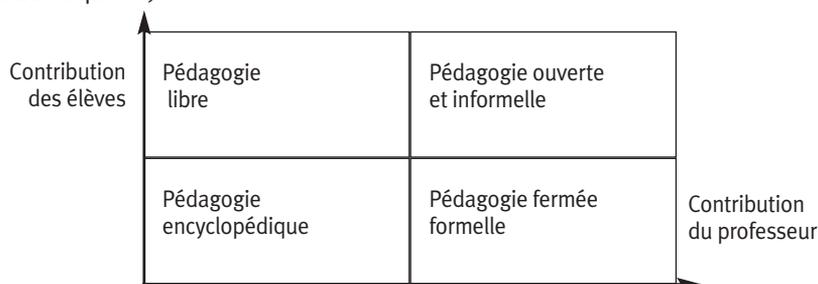
- **D'accent d'importance placé sur la relation entre :**

- professeur et élèves
- professeur et classe
- élèves et contenu
- élèves et monde extérieur

- **De rapport aux normes sociales ; il y aura des méthodes de :**

- structuration normatives
- inspiration humaniste et libérale
- conscientisation populaire
- pédagogie communautaire (intérieure à l'école)

Des contributions soit du professeur, soit des élèves en quatre combinaisons (Claude Paquette) :



Mille et une propositions pédagogiques

Classifications à cinq catégories

Les classifications à cinq catégories ou plus font apparaître des mixtes des critères précédents. Elles dénotent :

- **Les curricula :**

- de rationalisme académique
- de développement des processus cognitifs
- des capacités technologiques
- d'autres développements
- de reconstruction sociale

- **Les orientations à caractère empirique ou idéologique discriminant :**

- des méthodes traditionnelles
- des méthodes optimistes
- d'organisation scolaire
- adaptées à l'enfant
- fondées sur la vie sociale de l'enfant (Guy Palmade)

- **Des « paradigmes² » pour lesquels les Québécois ont proposé une typologie ordonnent des méthodes contrastées sur le paradigme :**

- rationnel centré sur la connaissance et des valeurs dominantes
- technologique centré sur l'efficacité de la communication éducative
- existentiel centré sur le développement de la personne
- de la pédagogie institutionnelle centré sur l'abolition des rapports entre dominants et dominés
- inventif centré sur la construction de communautés de personnes

- **L'école-institution qui se définit différenciellement comme :**

- courroie de la machine économique et sociale
- centre intégrateur des apprentissages techniques
- laboratoire de formation scientifique
- appareil technico-bureaucratique
- milieu de transmission culturelle
- phalanstère « communard » (des divers membres)
- contre-pouvoir « néocorporatiste » (des professeurs)

2. Le « paradigme socio-culturel » est défini par Yves Bertrand et Paul Valois, *op. cit.* p. 63 : « *Un ensemble de croyances, de conceptions ou généralisations et de valeurs comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs – intérêts, une façon de faire, un sens global qui, d'une part sous forme d'exemples, définissent et délimitent pour un groupe social donné, son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relation unanimistes.* »

Explorer et découvrir la variété des méthodes pédagogiques

- milieu communautaire
- lieu de développement personnel

• **Des « procédures » d'enseignement et d'intervention** que l'on a souvent distinguées depuis Guy Palmade (repris par Goguelin) et qui peuvent être à dominante d'inculcation ou d'appropriation ; cochez ce que vous préférez ou que vous voudriez tenter d'expérimenter.

Inculcation :

- expositive (le cours magistral)
- démonstrative (par modèle produit)
- interrogative (par questions posées)
- d'entraînement mental (étude méthodologique de problème pour systématiser la démarche)

Appropriation :

- active (d'exploration et de découverte guidée)
- coopérative (de production organisée entre élèves)
- maïeutique (d'explicitation des questions latentes)
- non directives (d'accompagnement des démarches dans un cadre large d'initiatives progressives)

Organisations

Tâchons maintenant d'organiser de façon pratique la répartition ou typologie arborescente des méthodes que nous venons de mentionner.

Il nous a paru possible **d'ordonner la typologie des méthodes en discernant les processus** qu'elle propose **pour l'acquisition et l'assimilation des savoirs et des capacités**. Ceux-ci peuvent s'effectuer par des principes variés, en vue de prêter attention et de traiter, dans les larges marges laissées par l'institution :

- les difficultés affectives, **angoisses de déséquilibre et mises en cause de l'individu en formation** (ou en scolarité) dans ses démarches tâtonnantes, d'autonomie, d'apprentissage, de savoirs nouveaux et plus généralement d'actualisation de ses énergies. Car l'adoption du langage et des savoirs, dans un cadre collectif et avec le surplomb des adultes, ne peut manquer de mettre en malaise l'individu : il peut même être mis en stress, en raison de la majorité qu'il peut donner aux exigences qu'il attend de lui ;
- **ses incertitudes pratiques et les doutes** au cours des relations sociales sur la place et le rôle qui lui sont concédés, avec des risques de complexe d'infériorité, voire de supériorité, dans les émulations et les oppositions avec les autres élèves qui risquent d'entraîner des crises de confiance en lui.

Mille et une propositions pédagogiques

Les principes de traitement de ces oscillations existentielles peuvent être alors en **mode** de :

- **mise en condition** sous contrainte ;
- **appropriation expérientielle par initiative** ;
- **dosage de ces deux modes** dans une zone de leur compatibilité (voir le tableau 1, page 55, sur lequel vous pouvez souligner vos préférences).

Faisons cependant attention : les méthodes qui dérivent peuvent également s'altérer selon des degrés de rigidité et de structuration de leur principe. Ainsi, le mode de mise en condition peut s'exagérer en conditionnement strict : le mode d'appropriation expérientielle peut aussi dégénérer à l'autre extrémité en laxisme non directiviste (voir à ce sujet le tableau 2 et souligner ce qui vous convient).

Remarquons également – l'auriez-vous constaté? – que les modes et les méthodes qui résultent des deux principes peuvent également être appliqués :

- dans des formes isolationnistes aux élèves ;
- ou bien dans des formes coopératives : il y aura une « mise en condition » individualisée ou bien « émulation » d'une part ; une « appropriation expérientielle » autonomisante ou bien coopérative par « autoorganisation » du groupe d'élèves d'autre part.

En fait, ces principes, modes et méthodes peuvent encore être infléchis par le rapport (strict ou flexible) à un modèle d'identification ou à des références (d'incitation ou d'émulation).

Toutefois, l'ensemble des principes et de leurs modalités d'application peut être toutefois regroupé en deux sous-ensembles antagonistes (voir le tableau 2, page 56, sur ses extrêmes) :

- les méthodes à philosophies mécanistes (et béhavioristes) ;
- les méthodes à philosophies organicistes (et humanistes).

Ces deux sous-ensembles peuvent s'organiser en compatibilité et permettre une distribution des diverses méthodes selon un *continuum* (voir encore la partie centrale du tableau 2).

Pour conclure

Vous avez pu, ci-dessus, sans vous attarder, prendre ou reprendre une vue panoramique sur la dense arborescence des méthodes pédagogiques : selon des ramifications de classement qui en soulignent, distinctement, les caractérisations et potentialités. Un tel survol a pu vous permettre de marquer vos préférences pour certaines procédures méthodiques, en raison de leurs effets prévisibles et de leurs références resituées, en attendant d'y introduire l'emploi de telle ou telle technique d'étude.

Explorer et découvrir la variété des méthodes pédagogiques

Tableau 1 – Les méthodes pédagogiques

Par imposition de contraintes avec soumission ou adhésion	Peuvent traiter chez le formé: – les angoisses existentielles, – les incertitudes pratiques! – les doutes intellectuels		Par accompagnement d'initiatives avec autonomisation ou contredépendance
ALAIN PIAGET			
Inspiration des philosophies « organicistes », « humanistes »	Pavlov Thorndike Watson Pieron Skinner Dololey Carrard Decroly	Rousseau Dewey Lewin Rogers Montessori Freinet Pistrak O'neil Tolstoï	Inspiration des philosophies « organicistes », « humanistes »
<i>Caractéristiques</i> – d'identité des approches (unidimensionnalité) – de contrôle incessant		<i>Caractéristiques</i> – de variété des approches (multidimensionnalité) – de confiance vigilante	
<i>Mise en oeuvre de:</i> – réflexes conditionnels – habitudes par répétition – sur programme plus ou moins fermé		<i>Mise en oeuvre de :</i> – expériences réfléchies – apprentissage par essai/erreur – dans des cadres plus ou moins ouverts	
<i>Inconvénients</i> – formation statique – manque de souplesse et d'adaptation – dépendance des individus	<i>Avantages</i> – rapidité – économie des coûts – sécurisation	<i>Avantages</i> – profondeur des acquisitions – évolution potentielle – responsabilisation	<i>Inconvénients</i> – coût de temps notable – exigence des individus
<i>Accentuée par les risques de</i> – conditionnement – directivisme	– mise en bonne condition – directivité	– accompagnement créateur – non directivité	<i>Accentuée par les risques de:</i> – indifférence – laisser aller – non directivisme
<i>zone de dégénérescence</i>	<i>Zone stable</i>		<i>Zone de dégénérescence</i>
TABLEAU 2	Possibilité de compatibilité par dialectique		TABLEAU 2

Mille et une propositions pédagogiques

**Tableau 2 – Les méthodes pédagogiques,
zones de validité et de dégénérescence**

Principe de contrainte	Quotient entre principes - Équilibre dialectique des méthodes ZONE STABLE DE COMPATIBILITÉ POUR UNE UTILISATION COMBINÉE		Principe d'initiative
ZONE DE DÉGÉNÉRESCENCE	Méthodes à dominante de contrainte (et de « teaching »)	Méthodes à dominante d'initiative (et de « learning »)	ZONE DE DÉGÉNÉRESCENCE
Déviations par appesantissement et raideur	Mise en « bonne condition » Entraînement des comportements efficaces et à l'inculcation de savoirs par montage progressif de réflexes (mais marges d'autonomie reconnues)	Mise en apprentissage actif Accompagnement de conduites progressives favorisant une implication responsable et un savoir-faire entreprenant (mais séquences d'entraînement assurées)	Déviations par entraînement en dogmatisme
Conditionnement trop strict par excès d'anxiété et de zèle chez le formateur	Objectifs : Économie des incertitudes grâce à : – des habitudes acquises – la maîtrise des réflexes	Objectifs : Rendre possibles des expériences significatives : – en affrontant des incertitudes – sur des risques calculés et modérés	Manipulation faussement permissive avec reprise en main
Dressage Pédagogie impatiente et pessimiste	Modalités Conditionnement de type pavlovien ou skinnerien pour des réflexes efficaces – par association de stimuli et « renforcement » – suivant des sanctions externes – par des répétitions	Modalités Invitation à la découverte de processus efficaces et assimilés : – par proposition de situations significatives et variées – suivant des démarches intériorisées et variées – par tâtonnements et « essais-erreurs »	Laxisme Laisser-aller Négation de la pédagogie (conception erronée de la non-directivité)
Entraînement coercitif à des comportements définis restrictivement	Avantages : Rapidité de mise en œuvre et sécurité relative, en raison de : – réduction des incertitudes – facilités de contrôle de la formation – possibilités d'application directe de savoir-faire acquis	Avantages : Acquisitions en profondeur par suite : – richesse d'adaptation et de créativité – sens des responsabilités et esprit d'initiative développés – perfectionnement continué	Absence totale de références et modèles
Le « drill » à la prussienne	Inconvénients : Acquisitions sur des niveaux encore superficiels de la personnalité, par suite : – difficulté d'adaptation aux changements – moindre autonomisation (si les marges d'autonomie sont trop restreintes) – résistance au perfectionnement	Inconvénients : Lenteur initiale et insécurité relative en raison des : – démarrage plus lents ou plus inquiets (si les séquences d'entraînement sont insuffisantes) – efforts initiaux plus incertains – difficultés d'intégration des individus dans les secteurs rigides de la société	
Modèles schématiques et rigides	Méthodes – positives – démonstratives – interrogatives – à entraînement mental	Méthodes – actives – coopératives – maïeutiques – non directives	
	Moyens – Groupement homogène d'individus considérés comme identiques – Travaux dirigés systématiquement, voire programme – Modèles uniformes de comportements	Moyens – Groupe hétérogène de participants à besoins différenciés – Exploration réfléchie d'expériences significatives et ouvertes – Références incitatives de conduites personnelles	

2

Recenser la variété des techniques d'étude

OÙ *LE LECTEUR S'APERÇOIT QU'IL NE SUFFIRAIT PAS DE RASSEMBLER vingt, trente élèves dans une classe, avec un enseignant pour que le « miracle » de l'étude et de la méthode adoptée se produise.*

Dix-neuf techniques pour amener les élèves à étudier

L'enseignant a besoin d'**organiser la réflexion et les interactions** dans le groupe pour engager les élèves à l'étude. Il est intéressant alors de pouvoir opter pour une ou **plusieurs techniques d'étude**, d'en tester quelques-unes, en rapport direct avec son objectif pédagogique et en prenant soin de les adapter aux âges des apprenants.

- **Technique de la carte conceptuelle ou « carte mentale »**: une recherche volontariste de mots associés est effectuée en groupe, à propos d'un paradigme déterminé; ils sont placés ensuite dans une arborescence ou un *mandala*, en accentuant les liens, les hiérarchisations, les champs sémantiques, chacun soulignant ou barrant des relations explicitées par d'autres.

- **Technique du conceptogramme**: des mots sont associés à un **concept** étudié, proposés spontanément par chacun ou en écriture automatique; mise en commun de ces mots et choix dans la série produite de trois mots (1: le mot ayant eu le plus de mentions; 2: celui le plus à distance; 3: un mot pris au hasard).

- **Technique des idéogrammes**: pour exprimer une représentation, des caractérisations, pour figurer une structure, sont recherchés créativement et progressivement un **symbolisme** ou un code de signes et/ou de couleurs.

- **Technique de recherche de métaphores**: comme nous le faisons avec la notion de « point d'appui », on peut chercher, dans divers registres animés ou inanimés, à sélectionner et explorer des **images**, convenant à une situation, explorant le parallélisme de la situation à certains processus (cf. l'écluse, entre un amont et un aval,

1. Voir A. DE PERETTI, F. MULLER, *Contes et fables pour l'enseignant moderne*, éditions Hachette Éducation, 2007 : trente métaphores développées en éducation et en formation pour mieux appréhender la complexité avec les élèves et avec les enseignants. Certaines sont en ligne sur: <http://francois.muller.free.fr/contes/index.htm>.

Mille et une propositions pédagogiques

entre un enseignant et ses élèves, entre les corps d'inspection et les personnels). Il faut faire attention aux limites de la comparaison et aux alertes que l'on peut en tirer¹.

- **Technique de modélisation (avec des cubes ou des gobelets)** : sur une consigne de description d'un organisme, d'une structure ou d'un vécu commun, après discussion des règles de déplacement des cubes ou gobelets, effectué tour à tour par chacun des participants, un projet d'une « construction » silencieuse avec les objets et en fonction de règles formulées (un seul objet au plus déposé par chacun à la fois, accord de tous et donc droit de veto ou non pour chaque déposition d'objet, règle du silence, droit ou non à des alliances entre participants, droit ou non de toucher ou de faire bouger les objets posés par d'autres participants) ; ou bien règles librement inventées et débattues ; ou bien absence de règles. La construction réalisée fait ensuite l'objet d'une analyse de ce qu'elle peut signifier concrètement et symboliquement : chaque participant peut exprimer les impressions qu'il a ressenties ; cette technique peut permettre des échanges formatifs ultérieurs.

- **Technique du photolangage** : chacun choisit une ou plusieurs photographies les plus variées possibles, issues d'un ensemble de documents préparés à l'avance ou extraits de revues personnelles ou collectives ; chacun présente la ou les photographies qu'il a choisies, expliquant son choix par référence au thème étudié². Bien connue, cette technique d'étude, comme les autres présentées ici, permet de s'approcher au plus près de l'expression souvent dissimulée des personnes. Chacun peut au moins « montrer » à défaut de dire ; chaque élève, chaque adulte produit quelque chose pour la collectivité. En cela, cette technique est « démocratique ».

- **Technique d'étude à partir de problèmes personnalisés** : un participant ou plusieurs proposent des anecdotes liées à leur « vie », professionnelle ou personnelle, dont le rapport avec le thème étudié est exploré ; s'il y a plusieurs anecdotes, il peut s'effectuer une combinaison de leurs diverses caractérisations.

- **Technique d'étude avec supports de condensation des idées** : rappelons l'utilisation de technique de supports tels que les blasons³, ballons, bicyclettes, voitures, projecteurs... pour étudier certaines situations, certaines activités, certaines méthodes de travail. Ces supports sont remplis individuellement ou bien en petits groupes ; ils sont réunis ou mis en circulation avec des commentaires et des comparaisons. Il peut en résulter des problématiques à élucider.

- **Technique de mini-script de film** : les élèves sont invités à chercher en équipe des mini-scripts permettant de positionner certaines questions essentielles de l'enseignement en cours. Les scénarios sont ensuite expérimentés selon un jeu de rôles improvisé.

2. Sur la technique du photolangage, voir : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/le8.htm>.

3. Sur la technique du blason, voir : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>, rubrique « blason » et A. DE PERETTI, J.-A. LEGRAND, J. BONIFACE *Techniques pour communiquer*, éditions Hachette, 1994.

Recenser la variété des techniques d'étude

- **Technique d'étude de scénarios contrastés** : ces différents scénarios schématisent des hypothèses opposées sur le devenir de certains problèmes ou de certaines situations (économique, culturelle, sociale, sanitaire, critique, etc.).

- **Technique d'exploration par plans multiples d'exposition** : un thème est successivement abordé, de façon schématique, en essayant des plans variés : de type historique, géographique, logique, génétique, dialectique, sociologique, psychologique...

- **Technique de théorisation d'une pratique ou d'une expérience** : dans l'analyse de celle-ci sont recherchées les déterminations : des concepts clés, des points d'appui de l'action, des non-dits ou des hypothèses implicites, des dimensions ou des articulations essentielles, l'étude des quantités (temps, volume des groupes, acteurs...), l'analyse à partir de fiches d'inventaire des activités possibles, la mise en perspective dialectique avec thèse et négation de la thèse par une hypothèse elle-même niée dans son inertie possible par une synthèse dynamique, par mise en jeu de **dialogiques** (cf. Edgar Morin).

- **Technique de synthétisation** : à partir d'un dossier simple ou riche d'informations, établir des analyses ou résumés avec recherche des convergences, des oppositions, des sous-entendus à partir desquels on peut aboutir à une synthèse. Il peut être suggestif de jouer avec les premières lettres des mots clés exposés pour composer un sigle ou un mot mémorisable.

- **Technique « Delphi »** : une consultation sur un document en cours d'étude est demandée à cinq ou six experts ou groupes. Les propositions en retour de ces experts ou groupes, qui ne se savent pas les uns les autres consultés, sont regroupées et leur sont envoyées avec l'objectif de faire un compromis ou une synthèse des diverses propositions. Les compromis ou synthèses recueillis sont ou non à nouveau adressés aux consultants pour aménagements ou conciliation jusqu'à ce qu'un résultat relativement stable et satisfaisant paraisse atteint.

- **Technique d'étude de situations** : un problème est abordé par une suite de situations qui appellent des solutions dont on analyse les tendances en termes de catégories d'attitudes, de comportements ou de moyens (exemple : catégories de « Porter » dans le dialogue et l'entretien).

- **Technique du Q-sort** : une série de définitions, de citations, de caractérisations ou de comportements par rapport à un thème, un concept, un problème ou un rôle sont présentés en désordre. Il est demandé à chacun de proposer un ordre préférentiel des définitions qui paraissent les plus importantes ou qui tiennent le plus à cœur à l'individu, d'autres encore qui sont intéressantes, puis certaines qui lui apparaissent neutres ou moyennes, suivant des items qui lui semblent contestables, ou encore celles qui doivent être fondamentalement rejetées. Ces listes préférentielles déterminées par chaque personne servent à établir une liste

Mille et une propositions pédagogiques

moyenne ; celle-ci peut donner lieu à des comparaisons individuelles, collectives, permettant des échanges et des mises au point.

- **Technique du risque ou des obstacles :** on demande à chacun des élèves de rechercher puis d'exprimer les difficultés ou les blocages qui lui paraissent gêner la mise en œuvre d'activités scolaires ou bien l'application de consignes relative à l'étude d'un problème. Ce travail de recherche peut s'effectuer en accueil d'imagination et en créativité. Les idées exposées et écrites au tableau sont ensuite classées. Dans une troisième phase, on cherche les remèdes à chacun des obstacles ou difficultés, qui ont été recensés. Les petits groupes se partagent éventuellement les catégories diverses reconnues.

- **Technique des mini-cas :** chaque élève est invité à rédiger sur une feuille, de façon anonyme, en 5 à 10 minutes, un cas illustrant une difficulté qu'il a rencontrée dans son travail. Les cas individuels sont ramassés et lus à haute voix. Chacun, à tour de rôle, reprend un cas qu'il n'a pas rédigé, écrit un commentaire et des propositions qu'il passe ensuite à une autre personne et ainsi de suite jusqu'à ce que l'auteur du cas retrouve, après deux, trois ou plus de commentaires, son cas et les annotations qui lui ont été suggérées. Ou bien, on choisit un seul cas pour le groupe : chacun écrit lisiblement un commentaire anonyme ; la lecture en est faite, puis la grande discussion est alors organisée.

- **Technique d'étude interdisciplinaire :** une équipe d'enseignants propose un ou plusieurs thèmes à étudier par des groupes suivant diverses approches disciplinaires. Les groupes d'élèves peuvent se poser des questions réciproquement. À l'issue des travaux, les échanges sont communiqués au groupe et analysés par les enseignants.

Pour conclure

En revisitant, présentées de façons différentes, la quinzaine de techniques d'étude exposées, peut-être avez-vous découvert l'une ou les autres que vous auriez pressenties comme adéquates en vue d'organiser, par la suite, les travaux de vos élèves en équipes ou en groupes. Bonne inspiration !

3

Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée

OÙ *LE LECTEUR COMPREND QUE SI LES ÉLÈVES NE SONT PAS ORGANISÉS dans chaque classe comme de petites sociétés, des risques de désordre à la Panurge, selon la vie animalière, en troupes, s'avèrent élevés; en douteriez-vous? Le commencement de toute société humaine n'apparaît que s'il y a une répartition de fonctions, de liens et de responsabilités dans un groupe.*

Dans les établissements d'enseignement, chaque classe d'élèves fonctionne donc comme un embryon de société, imbriquant les élèves dans une relation responsable avec chaque enseignant. Il est à cet effet indispensable de ne pas laisser les élèves dans une classe, réduits à leur narcissisme ou à leurs rivalités. Il importe plutôt de les mettre dans des structures de relation coopérative aussi bien entre eux que vis-à-vis de l'enseignant lui-même.

Enseignement, équipes et rôles

Cette perspective s'impose, que l'effectif de la classe oscille entre dix et quarante (voire plus) élèves. L'organisation du travail dans chaque classe incline à établir avec les élèves leur répartition en petits groupes ou équipes, susceptibles eux-mêmes d'une petite organisation interne de rôles responsables : indispensable pour leur effet d'acculturation persévérante.

Car, rappelait Jacob Moreno : « *Les aspects saisissables de ce qu'on appelle le "Moi" apparaissent dans les rôles où il est opéré. C'est par les rôles et les relations entre les divers rôles que se révèle le mieux une certaine forme de culture*¹. »

Là encore, il ne se présente pas une seule forme ou quelques rares formes d'organisation éducative et culturelle qui ne soient possibles et utiles. Mais une **variété d'organisation en sous-groupes** est, et peut être, largement développée. Elle mérite d'être reprise et poursuivie par vos initiatives.

1. J. MORENO, *Fondements de la sociométrie*, PUF, Paris, 1964, p. 29. L'auteur assure, à la même page : « *Ce ne sont pas les rôles qui émergent du Moi, mais le Moi qui peut émerger des rôles.* »

Mille et une propositions pédagogiques

Notre intention cependant n'est pas de conseiller telle ou telle configuration, mais bien d'inviter tout lecteur à varier les modes de groupements, en ajustement à ses propres objectifs, au temps du travail, aux âges et eu égard aux récents progrès de la psychologie cognitive.

L'éventail des possibilités est assez développé pour qu'en une année vous puissiez, en bonne humeur, vous réserver l'opportunité d'en tester quelques-unes. Nous vous engageons dans la foulée à prendre, incidemment, des avis de vos élèves (voir le chapitre « Tirer parti des cinq dernières minutes », p. 31) ; vous serez toujours surpris par leurs suggestions et appréciations.

Nous allons donc exposer, pour soutenir hardiment votre réflexion, une variété potentielle d'organisations des sous-groupes et équipes : en leur attribuant soit des **fonctions égales**, soit des **fonctions différenciées**. Et dans chacune de ces grandes catégories, nous vous proposerons quelques organisations répartissant les élèves dans les sous-groupes : en **rôles égaux différenciés** ou **instrumentés**.

Nous vous invitons de nouveau à cocher les modes d'organisation, qui au fil de vos lectures vous apparaîtront utiles et propres à être mises en application par vous. « *Ne glissez pas, mortels* » sur nos simples évocations.

Pratiques, à titre d'exemples

Mais pour anticiper la présentation des organisations possibles dans une classe, nous vous soumettons un premier exemple de pratique, expérimentée avec succès, dans un lycée réputé pour la violence de ses élèves. Une professeure de français mit au point l'organisation suivante pour sa discipline : dans sa classe de trente-trois élèves difficiles, elle demanda, deux semaines après la rentrée, à huit élèves qu'elle avait remarqués s'ils consentaient à être responsables du travail d'une équipe de quatre élèves (dont une de cinq). Après leur accord, elle mit en place avec eux et leurs camarades huit équipes. Mais elle eut l'idée de demander aussitôt que dans chacune d'elles, chaque autre élève ait un rôle, selon leur entente et leur choix, soit de responsable de la coopération et du climat de l'équipe, soit de conteur (ou compteur) des succès des camarades de l'équipe, soit, pour les moins avancés, de responsable du matériel utile au travail de l'équipe (crayons, gommes, papier, livres, etc.). Elle prit soin, en outre, d'afficher au tableau la liste d'une douzaine d'autres rôles destinés à faciliter les relations de la classe et des élèves avec l'extérieur, pour lesquels elle demanda des volontaires².

Comme on le voit, une telle organisation pouvait s'étendre sur un trimestre, ou sur une année.

2. Voir A. DE PERETTI, *Pour l'honneur de l'école*, éditions Hachette, Paris, 2000, p. 300. On trouvera plus loin une variété des rôles de relation vers l'extérieur au chapitre 1 de la troisième partie.

Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée

Un autre exemple de pratique est celle d'une organisation de la classe en équipes réunissant six élèves, dont l'un d'eux assure un rôle d'interrogation de ses camarades et dont un autre en sera le porte-parole.

L'enseignant peut, devant ses équipes, alterner des phases d'enseignement magistral, des phases de leur travail en équipes et des phases de mise en commun. Une telle structure a été pratiquée avec efficacité aux États-Unis.

On peut aussi rappeler qu'il y a eu des organisations d'équipes d'élèves, ayant à produire une prestation, récompensées par des jurys professionnels. Également, dans de multiples collèges, des élèves de 6^e ont été regroupés en équipes, avec des élèves volontaires de 3^e. Dans tous ces collèges, tous les élèves de 3^e se portèrent volontaires et ce fut avec profit pour eux et pour leurs petits camarades. Mais il peut être favorable d'organiser des **regroupements différenciés** entre des élèves de niveau différent et de classes diverses sur certaines disciplines.

On peut encore rappeler l'utilité de concours, entre des classes d'établissements différents, qui furent proposés par de grandes entreprises et des départements ministériels. Les classes se sont alors organisées en équipes coordonnées et ont produit un objet (par exemple, une moto, un livre, etc.) ou un projet (une « griffe » pour des vêtements originaux). Ces prestations ont été jugées selon leur valeur et récompensées par les jurys³.

Revenons aux généralités temporelles

La répartition en sous-groupes peut être instituée dès le début du cours et pour toute sa durée, ou bien à un moment donné et pour une partie du temps; cette répartition peut avoir été faite au début de l'année. Elle peut également être renouvelée et changée en cours d'année.

En ce qui concerne les **durées** des travaux en équipes dans la classe, on pourra utiliser des procédures d'un recours bref des échanges en sous-groupes, ou bien à des durées allongées. Si on désigne par M le nombre de minutes consacrées à l'activité d'échanges et par E le nombre d'élèves dans les sous-groupes, le sigle ME peut indiquer un temps de M minutes de travail entre E élèves : M pouvant aller de 4 à 6 minutes jusqu'à 20 ou 30 minutes; de même que E peut aller de deux à six élèves au choix de l'enseignant entre 4×4 et 6×6 .

Après ces préliminaires, nous allons donc exposer, pour votre réflexion, la variété potentielle d'organisations des sous-groupes et d'équipes, en leur attribuant soit des fonctions égales, soit des fonctions différenciées. Et dans chacune de ces grandes catégories, nous vous proposerons quelques organisations des

3. Voir notamment les concours actuels proposés par l'ADEME, la RATP, etc.

Mille et une propositions pédagogiques

élèves dans les sous-groupes : en rôles égaux, différenciés ou instrumentés. Cela sera-t-il convaincant pour expliciter votre liberté d'organisation créative⁴.

Les sous-groupes d'élèves peuvent comporter deux individus (nous les appellerons binômes), trois élèves (par exemple des triades), ou encore quatre ou six élèves (équipes). Ils peuvent être placés dans des dispositifs où les équipes effectueront des tâches identiques ou différentes, selon des consignes égales ou complémentaires, en matière d'objectifs, de thèmes, de productions et de durée.

Dans ces perspectives, l'enseignant peut opter entre deux familles de dispositifs de travail. Dans ces dispositifs, le travail des équipes peut s'effectuer avec fonctions égales ou différenciées, et avec des moyens divers.

Équipes ou sous-groupes à fonctions égales

Équipes avec des fonctions égales entre élèves

L'enseignant peut organiser un dispositif de travail en groupes à fonctions égales, c'est-à-dire en leur attribuant les mêmes tâches, les mêmes thèmes, les mêmes consignes en matière d'objectifs de production et de durée.

S'il organise chaque groupe avec des rôles égaux entre élèves, il peut opter notamment entre quatre dispositifs de travail.

→ Il peut songer à un fonctionnement des sous-groupes en une « **élaboration progressive** ». Dans une première phase de travail, les binômes d'élèves (avec éventuellement une triade dans le cadre d'un nombre impair) travaillent sur une consigne.

Puis dans une deuxième phase, les binômes se regroupent dans la classe au sein d'équipes de quatre à six élèves afin d'élaborer une première mise en commun et une synthèse du travail d'échange d'idées dans des binômes. Chacun exposant à l'équipe les idées de l'autre, avant une discussion générale d'équipe.

Enfin, dans une troisième phase, chaque équipe communique ses résultats à la classe entière : oralement par l'un de ses membres ou bien par écrit, sur papier, sur transparent ou encore au tableau. La synthèse s'élaborera donc par des échanges, progressivement,

J'essaie Plus tard

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

4. Pour une présentation plus détaillée, vous pouvez vous référer à A. DE PERETTI *et alii*, *Techniques pour communiquer*, éditions Hachette, Paris, 1994, p. 39-56, et également, *Organiser des formations*, p. 221 et p. 227.

Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée

rapidement, par comparaison de ce qui est présenté, et de manière constructive et consensuelle.

→ À l'inverse, l'enseignant peut tabler sur la variété des productions et la diversité des propositions des élèves : il met alors en place une « **élaboration dégressive** ». Pour ce faire, dans un premier temps, la passation des consignes se fait en classe entière, puis elle est réalisée en équipes de six personnes ; ensuite, une phase d'approfondissement se conduit par binômes. Les résultats des travaux peuvent s'afficher en arborescence ou en carte conceptuelle, faisant explicitement apparaître la diversité des représentations pour un même concept par exemple.

→ Dans une démarche de « **résolution de problèmes** », comme on peut le voir apparaître dans le cadre de « l'heure de vie de classe », le professeur peut également organiser une procédure de « consultation sur place » : la pratique de type connu **Philips 6 x 6** (ou de type M x E), par exemple, semble efficace : des équipes de six élèves échangent sur une problématique, sous l'angle d'une première exploration pendant 6 minutes. Au bout des 6 minutes, un élève de chaque équipe présente oralement les quelques idées qui ressortent de la cogitation. Le travail peut être renouvelé ou l'on peut au contraire continuer à partir des idées émises par les élèves suivant un travail conduit par l'enseignant, afin d'aboutir à une synthèse. On peut enfin réitérer le 6 x 6 pour faire émerger des propositions de résolution de problèmes.

→ Un quatrième dispositif est envisageable, celui du « **mini-cas** » (voir p. 60). Cette appellation signifie la présentation par l'enseignant d'un texte court décrivant une **situation vécue** dans l'établissement ou dans la cité, et ne pouvant s'appuyer sur une simple réponse immédiate.

→ Chaque élève rédige par écrit, en 5 minutes, quelques idées ou sentiments que lui suggère le problème ou la situation vécue présentée par l'enseignant.

→ Ces écrits anonymes sur le mini-cas (donc rédigés lisiblement) sont lus publiquement, puis étudiés tour à tour. Choisir sinon entre trois formules :

- tous rédigent un commentaire sur un même écrit ;
- des écrits sont répartis dans les équipes, les élèves écrivant alors un commentaire sur l'écrit attribué qui est ensuite

J'essaie Plus tard

Mille et une propositions pédagogiques

transmis à une autre équipe qui le commente à son tour, etc.;

- enfin, les écrits produits par chaque équipe sont confiés à une autre équipe qui les étudie suivant l'une des deux formules précédentes.

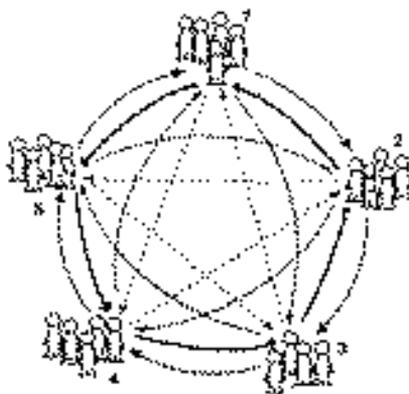
Notons que les mini-cas présentés peuvent porter aussi bien sur des difficultés que sur des réussites.

Nous pouvons à présent regarder des organisations du travail comportant des rôles différenciés confiés aux élèves.

Équipes avec fonctions différenciées confiées aux élèves

Le professeur, tout en maintenant le parti des sous-groupes ou équipes à fonctionnement égal, peut envisager un enrichissement de ceux-ci en attribuant des rôles différenciés à des élèves dans les équipes, de sorte à jouer sur les interactions entre ceux-ci. Nous pouvons ici proposer encore quatre configurations.

Schéma de la communication rotative



→ La technique dite en « **communication rotative**⁵ » s'avère dynamique ; elle demande de sortir du temps réduit à une seule heure par classe. Elle s'effectue selon un rythme de phases successives : les sous-groupes ou équipes travaillent d'abord sur une durée limitée, de 15 à 30 minutes.

Dans une deuxième phase, un **élève messager** part de chaque sous-groupe et va s'insérer dans un autre sous-groupe au sein

J'essaie plus tard

5. Vous pouvez retrouver une page détaillant la démarche sur : http://francois.muller.free.fr/diversifier/la_communication_rotative.htm ; elle est extraite de A. DE PERETTI, *Techniques pour communiquer*, éditions Hachette, Paris, 1994, p. 47 sq.

Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée

duquel il va travailler pendant une nouvelle durée, y apportant un écho des idées de son précédent sous-groupe.

Dans une troisième phase, un autre **élève messenger** part de chaque sous-groupe, en sens inverse, vers un autre sous-groupe et ainsi de suite. Ce dispositif permet une communication et une mise à niveau progressive de l'ensemble des réflexions conduites au sein de chaque groupe. Il permet à certains élèves de retrouver, en changeant de sous-groupes, des camarades avec lesquels il lui sera plus facile de travailler ; et inversement, il laisse la place à un messenger d'un autre sous-groupe, qui lui aussi peut apprécier d'œuvrer avec d'autres camarades. Une telle organisation permet aux élèves d'approfondir, plus que par d'autres dispositifs, la compétence de communication et de régulation.

→ L'organisation en « **triades** » peut sembler plus classique car elle respecte la vie de chaque sous-groupe : elle se construit par la prise, fixe ou tournante, de rôles et donc de responsabilités par chaque élève de chaque triade. Les rôles complémentaires peuvent être : **intervieweur, interviewé, observateur, ou facilitateur, chercheur, secrétaire**, etc. On peut aussi songer à des « **tétrades** ». L'intérêt est ici de travailler plus particulièrement la question des « **points de vue** » personnels des élèves et de leur écoute mutuelle.

→ Dans l'optique d'une consultation ou d'une séance consacrée à l'émergence de représentations relatives à une problématique ou à un concept, en vue de gagner du temps, tout en travaillant les interactions dans la classe, l'enseignant peut proposer un dispositif dynamique en « **alternative de voisinage** » : l'enseignant demande à chaque élève, en partant d'un côté de la classe, de se compter « un » ou « deux ».

Ensuite, il demande à chaque « deux » d'interroger son voisin « un » à sa gauche et de transmettre son message (attentes, idées, questions, etc.) à son voisin « un » de droite. Puis, tous les « uns » sont invités par l'enseignant à inscrire sur des panneaux les messages reçus qui sont ensuite reclassés sous la direction de l'enseignant.

Cette synthèse estompe rapidement le possible sentiment de frustration des « deux » qui n'ont pu exprimer directement leur point de vue. C'est une pratique rapide qui montre que le grand groupe est ressource pour chacun.

J'essaie Plus tard

Mille et une propositions pédagogiques

→ Au lieu de s'arrêter de compter à un ou deux, il est tout aussi possible de demander aux élèves de se compter, **en voisinage**, successivement de « un » à « six ». À chaque « six », une équipe est constituée et le cycle reprend ; une fois toutes les équipes constituées dans la classe, réparties dans des coins de la salle, chaque « trois » demande aux élèves affectés des numéros « un », « deux », « quatre » et « cinq » leurs idées sur la problématique présentée par le professeur, cependant que le « six » prend des notes et observe ses camarades d'équipe. Ensuite, c'est le numéro « six » qui aura à présenter les résultats des échanges devant la classe⁶.

→ Enfin, s'il s'agit d'exercer les élèves aux compétences d'argumentation, l'enseignant peut s'appuyer en organisant la classe en « **débatteurs assistés** » : la classe est fragmentée en un sous-groupe d'élèves-débatteurs, chacun assisté à ses côtés par un élève-consultant (et éventuellement derrière lui par un « observateur »). L'étude du sujet à l'ordre du jour s'effectue par une série de phases de débats de 10 minutes d'échanges entre « débatteurs », suivie d'une consultation de 5 minutes pour chaque « débatteur » avec son « consultant » (devant l'observateur, s'il en est un). À un temps donné, les rôles peuvent être échangés. Il est utile d'avoir confié des rôles de secrétariat à certains élèves pour noter les arguments énoncés au cours des différentes phases.

J'essaie Plus tard

Nous avons jusqu'ici présenté des organisations d'échanges et de discussions sans recours à des moyens particuliers, mais il peut être opportun et utile à l'enseignant de s'appuyer sur une ingénierie pédagogique.

Organisation de la classe avec des moyens développés

S'engager dans un travail de groupe sollicite de la part de l'enseignant une capacité à s'appuyer sur une ingénierie pédagogique certaine, qu'il sait utiliser par ailleurs dans une configuration plus classique. Mais il est évidemment important qu'il puisse recourir aux moyens actuels, mis à disposition dans les établissements.

C'est même une chance pour l'enseignant d'approfondir certains aspects du « matériel » à sa disposition et d'élargir ses instruments, ses outils et ses recherches ; c'est en même temps une possibilité pour les élèves d'avoir accès à des supports souvent inédits.

6. Cette façon de faire nous avait été demandée au cours d'une formation de professeurs de mathématiques en Haïti. Elle s'avéra féconde dans son application aux élèves.

Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée

→ L'enseignant peut avoir préparé un jeu de reproductions photographiques suffisamment évocatrices, très diversifiées, plutôt en noir et blanc, pour défricher un thème, une problématique, une situation à explorer. Ce peut être, par exemple, le problème du racisme et du respect d'autrui en éducation civique, les problèmes d'orientation professionnelle en fin de cycle, mais aussi une présentation personnelle d'idées d'avenir dans le cadre de l'éducation à l'orientation, ou des questions d'ordre philosophique sur des « valeurs » ou artistiques, même en petite classe, quand les « mots » ne sont pas encore posés ou trouvés.

→ Au plan organisationnel, les vues peuvent être exposées sur une « table centrale ». Dans une première phase, chacun est invité à choisir la ou les vues qui correspondent le plus à son sentiment par rapport à la consigne ; puis, dans une deuxième phase, au sein de son équipe, il montre aux autres son choix, d'abord en le décrivant, puis en explicitant les raisons de son choix. Un secrétaire de séance note les différents choix dans l'équipe pour les exposer lors d'une troisième phase au grand groupe.

Ce procédé de détour par l'imagerie, appelé **photolangage**⁷, se révèle efficace pour faire émerger des aspects nouveaux, souvent difficiles ou méconnus relatifs à la question posée. Il facilite l'expression des élèves les plus timides ou les moins loquaces. On peut noter que chacun des choix doit être accueilli objectivement, souvent avec une note d'humour que tous apprécient, mais jamais avec ironie ou rejet.

→ L'enseignant peut aussi, pour chacun des groupes, préparer des « **études de cas** » à travailler ou de **situation problème**. Chaque équipe dispose d'un dossier thématique du cas ou du problème proposé, qui peut être identique ou différent entre les équipes. Ce dossier peut être composé, au choix, d'écrits, d'images ou photos, d'éléments vidéo, de textes, d'exercices mathématiques ou physiques, etc. Ces études de cas peuvent donner la possibilité de jouer, en **jeux de rôles**, le cas exploré avec ses difficultés, ses conflits et leur aboutissement ainsi que leur éclairage.

Une approche plus expérimentale, aussi bien en collège qu'en lycée, désormais plus rapide grâce aux équipements en petites

J'essaie

Plus tard

7. Voir le site de référence : <http://www.photolangage.com>, complété de quelques exemples développés en formation sur : <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/former/equipe/outils/photolangage/index.htm> ; voir également p. 58.

Mille et une propositions pédagogiques

caméras numériques, consistera pour l'enseignant à filmer « en vidéo » des phases de travail accompli par des élèves au cours d'une activité, qui peut être professionnalisante, mais aussi théâtrale, sportive, ou d'une présentation personnelle, y compris de « jeux de regards ». Les séquences filmées seront ensuite analysées en **autoscopie** par et avec les élèves. Ces mêmes séquences pourraient être soumises à l'examen d'un ou de plusieurs groupes sur des consignes déterminées.

→ Ce procédé, utilisé dans certains laboratoires du CNAM, prend le nom « **d'autoconfrontation croisée**⁸ » : c'est-à-dire comment l'analyse d'une phase de travail d'autres personnes et le discours analytique produit à l'occasion permet d'apprendre sur son propre fonctionnement et d'améliorer sa propre présentation et/ou sa participation à la vie de la classe.

→ Les groupes à fonctionnement égal peuvent se transformer en groupes de « **production** » : à l'invitation de l'enseignant sur une consigne précise, chaque groupe peut avoir à élaborer, fabriquer, produire, combiner ou monter un ensemble de photos, d'images, de dessins pour exprimer une synthèse, un projet, une évaluation, un bilan de séquence, etc. Une synthèse collective permet ensuite d'exposer les différents travaux en l'état, quitte à les finaliser en vue de la prochaine fois.

À la variété des organisations en sous-groupes fonctionnant de façon identique, peut s'adjoindre la variété des mises en équipes travaillant en fonctionnement différencié.

Équipes ou sous-groupes à fonctions différenciées

Il est possible d'aller plus loin et l'enseignant est tout à fait à même d'envisager un fonctionnement de classe plus complexe, en organisant des sous-groupes à fonctionnement différencié et en proposant alors des tâches, des thèmes ainsi que des consignes tout aussi diversifiées.

Une telle organisation peut se faire en répartissant des rôles identiques ou différents aux élèves dans les sous-groupes ou équipes. À l'expérience, sa mise en œuvre s'avère aisée et productive.

8. Des vidéos d'élèves en situation d'autoscopie sont visibles sur le site du lycée hôtelier de Paris, mais aussi dans un collège « ambition réussite » de Paris, le collège Utrillo : <http://innovale.scola.ac-paris.fr>. Pour aller plus loin sur ce dispositif de travail, se reporter à : http://p7app.geneve.ch:8007/f30405/article.php3?id_article=36.

J'essaie Plus
tard

Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée

Équipes avec fonctions égales (des élèves de chaque sous-groupe)

→ Pour renforcer la compétence de l'autoévaluation⁹, celle qui donne l'une des clés de la réussite scolaire, l'enseignant a intérêt, à un moment donné de la progression de son enseignement, à instaurer un dispositif en « **observations réciproques** » des équipes : chaque équipe est à tour de rôle actrice d'une tâche puis observatrice d'un autre sous-groupe attaché à une tâche identique ou autre. L'analyse de l'activité, de la coopération, de la restitution des observations représente des moments précieux d'apprentissage collectif et d'autopositionnement pour chacun des élèves, invité à une métacognition et à une relativisation de ses avis.

→ Nous pourrions alors évoquer une configuration inspirée du Parlement anglais pour l'organisation des sous-groupes dits « **en argumentation** » : deux binômes s'opposent sur un thème, sous le contrôle d'un binôme d'animation, pendant que les autres participants se déplacent avec la consigne d'aller se placer derrière un binôme-débatteur chaque fois qu'il a énoncé un argument digne d'être discuté ou réfuté (même si l'on est hostile à cet argument ou à la thèse qu'il est censé appuyer).

→ Une organisation « **démocratique** » peut être proposée : en trois sous-groupes « pour, contre, neutre ». Un sous-groupe « neutre » reçoit, après concertations internes des sous-groupes « pour » et « contre », alternativement un partisan du « pour » et un partisan du « contre », jusqu'à épuisement des sous-groupes. Chacun a 1 minute pour présenter son argument. Le sous-groupe neutre indique son évaluation. Les trois sous-groupes peuvent avoir un volume équivalent ou non.

→ Dans l'air du temps des consultations et des sondages franco-français, l'enseignant peut, sur un sujet de société ou problématique, en histoire par exemple, organiser la classe en « **panel-discussion** » : un sous-groupe d'élèves « échantillon » discute devant le groupe « observation » où chacun note ses observations et les communique par écrit à un sous-groupe d'« animation ». Celui-ci réintroduit les messages soit à temps fixe (toutes les 20 minutes par exemple), soit en fonction de leur opportunité.

J'essaie Plus tard

9. Ainsi que l'avait défini Bloom dans son échelle taxonomique. Pour plus de précisions sur cette échelle d'objectifs, voir : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/taxonomi1.htm>.

Mille et une propositions pédagogiques

Équipes avec fonctions différenciées

Ici, sont abordées des organisations plus élaborées, utiles pour des **classes nombreuses ou des regroupements de classes**. L'enseignant doit accepter ce qu'il peut prendre comme une prise de risque et une certaine perte de maîtrise, c'est-à-dire de réactivité et d'ajustement de son guidage : d'emblée, c'est bien le groupe tout entier, lui compris, qui est en situation d'apprentissage. En cela, c'est un facteur de réussite.

→ La configuration en « **commande réciproque** » : un sous-groupe G1 définit en 20 minutes un thème ou une méthode de travail pour un autre sous-groupe G2 qui l'étudiera en 40 minutes, pendant qu'un troisième sous-groupe G3 observe les diverses phases d'échanges et d'étude, et communique ses réactions et propositions à un quatrième sous-groupe G4 qui classe ces messages et assure l'examen final de productions faites ainsi que de leurs vécus. Cette configuration s'est toujours montrée productive et formative : même pour des promotions d'élèves de l'ENA!

→ De manière plus commune, dans le cadre d'un projet, en début de phase d'étude, l'enseignant doit opérer une dévolution des objectifs du projet à ses élèves. Pour cela, l'organisation de groupes en « **étude des risques** » (obstacles ou difficultés) est tout à fait conseillée. Chacun, dans la classe, est d'abord incité par un animateur à énoncer des risques, obstacles ou difficultés, des manques de temps ou de moyens, des incertitudes à première vue qui menacent un projet, une activité ou une étude. Tout ce qui est dit de ces risques ou hésitations (même si cela est tiré par les cheveux, imaginaire et sans censure) est écrit sur un tableau (ou panneau de papier).

Une classification de tous les risques en quatre ou cinq catégories est alors faite : les individus (ou enseignants) se répartissent en équipes qui choisissent une catégorie de risques, afin d'essayer de décrire les voies de réduction de chacun des risques de cette catégorie repris sur le tableau. Il y a ensuite mise en commun. Ainsi, le groupe dans son ensemble s'est approprié les dimensions complexes de la conduite d'un projet et a pris en partage les objectifs. Tout peut commencer : le terrain est déminé.

→ En poursuivant l'aventure du projet, l'enseignant peut envisager une phase de régulation, en s'appuyant sur un moment consacré à une « **étude d'incidents** » : un incident est présenté ; le groupe se partage par vote en équipes opposées sur les solutions

J'essaie Plus tard

Organiser le travail en équipes et en groupes de façon variée

présentées ou envisageables. Une suite d'études en sous-groupe puis de phases de négociation sont ensuite arbitrées par un sous-groupe d'animation.

→ Plus exceptionnellement, le professeur, avec grandes précautions, peut organiser la classe en « **mise sur la sellette** » : un individu ou une équipe est mis au centre du « questionnement » des autres équipes, à propos d'un objet, d'une problématique ou d'une production. Une équipe de « modérateurs » veille à ce que cette mise sur la sellette reste mesurée et chaleureuse. L'École ouverte des Bourseaux de Saint-Ouen-l'Aumône s'est utilement appuyée, en classes multi-âges sur cette pratique¹⁰.

J'essaie Plus tard

Ce type de pratique se rapproche beaucoup de formes mises en pratique par la « pédagogie institutionnelle », c'est-à-dire où le cadrage formel et l'institutionnalisation des échanges permettent de préserver la personne et d'élever la nature des dialogues. Ce sont des caractéristiques que l'on retrouve dans le GAP (Groupe d'approfondissement personnel ou professionnel¹¹).

Avec moyens projectifs

La mise au travail en équipes des élèves est un dispositif approprié pour démultiplier les réflexions et la **créativité**, parfois difficile en classe du fait du plus grand nombre. En équipe, les interactions sont à la fois nombreuses et plus riches, les possibilités d'expression personnelle plus importantes. De ce fait, il peut être utile de recourir à trois dispositifs de travail invitant à la **prospective**, c'est-à-dire à une imagination d'une donnée à définir dans l'avenir.

→ Le plus connu, mais aussi plutôt cité que bien mené, est le dispositif en « **brainstorming** » : l'élaboration progressive de suggestions imaginatives peut se faire en deux temps. D'abord, une expression orale ou écrite personnelle sur Post-it est demandée. Puis une mise en commun en équipe sur panneau : cette phase permet de distinguer des ensembles qui peu à peu s'organisent. Enfin, la communication des panneaux de chaque équipe au grand groupe fait apparaître un ensemble cohérent de propositions dont il importera de distinguer des priorités et un plan d'action.

10. Voir P. CLERC, ancien enseignant de l'École des Bourseaux, *Une école différente*, CDDP 95, 2005 et le site de l'école : <http://www.aeob.net>.

11. Un colloque interuniversitaire sur « Le métier d'enseignant et l'analyse de pratiques » s'est déroulé les 20 et 21 mai 2005, à l'université de Reims. La pratique du GAP et son extension ont été étudiées en ateliers et en séance plénière.

Mille et une propositions pédagogiques

→ Un autre dispositif invite les élèves à se mettre en « **exercice de prospective** » : des équipes ont à imaginer ce que pourrait être une institution (l'école, une université, une entreprise, ou une technique, etc.) dans un avenir lointain (dans dix ans, en l'an 2020, etc.). Il faut entraîner les individus à laisser leur imagination se débrider, en utilisant des procédures de créativité. Parmi la multiplicité des dispositions imaginées, il est possible de finir en décidant les 10 % qui seraient immédiatement réalisables parmi les dispositions imaginées. On peut aussi bâtir en rétrospective.

J'essaie	Plus tard
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ L'enseignant peut préférer partir d'un cas plus concret pour faire évoluer une situation, un projet. Le « **jeu méthodologique de transposition**¹² » est un exercice progressif : un « présentateur » (élève ou enseignant) décrit une procédure ou démarche, un cas réussi ; de petits groupes essaient de transposer celui-ci en déformant ou modifiant **créativement** tous ses éléments dans une entraide d'imagination. On peut instrumenter la réflexion en donnant quelques indications sur les différents niveaux à étudier (acteurs, objectifs, objets, méthodes, effets, méthodes, etc.).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

→ Plus simplement, l'enseignant peut enfin engager les équipes en « **recherche d'innovation** » : dans une situation de « simulation » avec documents, données chiffrées, images ou films proposant des « scénarios ».

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

→ Rappelons pour finir que ces organisations variées en sous-groupes peuvent être réalisées par deux ou plusieurs enseignants en regroupant leurs classes et en permettant la constitution d'équipes interclasses. De telles organisations ont été effectuées par nombres d'enseignants et se sont avérées stimulantes et productives pour les élèves. Alors ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Pour conclure

En ce chapitre, vous avez donc pu faire le tour de vingt-six organisations diverses des rapports de travail proposables à vos élèves : en sous-groupes ou groupes qui peuvent œuvrer avec la responsabilité de fonctions égales ou différenciées, assurées selon des rôles identiques ou différents, en vue d'aider au développement de personnalités qui soient solidaires.

12. Une fiche technique est disponible sur : http://francois.muller.free.fr/diversifier/le_jmt.htm ; voir aussi un exemple de pratique lors d'un séminaire consacré au thème « *Travailler avec des élèves* » : est alors proposée une « table de transposition » riche et foisonnante en ligne sur : <http://innovallo.scola.ac-paris.fr/ACTUALITES/transposition.htm>.

4

Trouver des alternatives dans l'évaluation

***SI** VOUS N'ÊTES PAS D'AVANCE OU APRÈS UN PLUS OU MOINS LONG pèlerinage professionnel lassé de ponctuer sans cesse, par des « notes » qui n'ont rien de musical ou de mélodique, des activités et des parcours ou des acquisitions imposés à des esprits (et cependant incorporés) qui vous sont institutionnellement confiés, alors ne vous risquez pas à lire ce chapitre. Passez dignement votre chemin de « bien-notant ».*

Mais si le désir vif vous prend de sortir de tout ce qui devient machinal, et trivial sinon pervers, dans les gestes de repérage, d'orientation, d'acquiescement ou de refus, d'encouragement ou de regret (sinon de gronderie), voire (au pire, imprudemment) de stigmatisation, dévolue selon des chiffres aux productions ou prestations requises de vos élèves zélés ou à leurs êtres mêmes (respirez ici!), alors, prenez le risque de vous aventurer, avec un air futé, dans les lacis autour des massifs d'essences multiples, qui conduisent au délicat chevet de la « Belle (évaluation) au Bois Dormant ».

Coter et compter

Au moins, si vous croyez que les contes nous mènent aux bons comptes et qu'ils peuvent élargir la générosité de nos accompagnements des jeunes pousses dans leurs apprentissages en agrandissant les bons côtés (et bas côtés) du « noter » par ceux du grand « coter » (et pas seulement en « Bourse »).

Car évaluer serait-ce seulement possible par des façons et modes de notes, en donnant des chiffres étalonnant des actes et des prestations? Nous le croyons souvent (sinon systématiquement?): par habitude, par remise à quelque sens commun pressant et obsédant, tétanisant; par l'inertie des routines tranquillissantes, par absence de perspectives autres, qui ne sont pas traditionnellement ouvertes. Mais jamais par simplisme!

Mais contrairement à ces pesanteurs bien françaises, eh bien, osons d'abord situer clairement l'opération de noter parmi ses cousines de cotes: il serait avisé de tirer quelque jours des applications consenties dans le vécu scolaire et cognitif, mais

Mille et une propositions pédagogiques

que chacun ou certains utilisent déjà parfois (ne serait-ce que dans la finesse motivante d'appréciations annotées extérieurement au petit monde du chiffre!).

Sans nous perdre dans une revue approfondie, exhaustive, de la pluralité des modalités de cotation¹, mise à l'écart ou à part de l'usage de notes qui en fait partie, esquissons quelques ramifications benoîtes qui tiennent la cote.

Variété des formes de cotes

Allons, en premier lieu, du côté des localisations brèves ou marquages nets, de potentiels décelés ou de résultats constatés. On peut coter entre autres :

- entre des lettres (A, B, C, D, E, formes appréciées outre-France) ;
- parmi des « très bien », « bien », « moyen », « passable », « faible » sur des listes de reconnaissance (ou « d'admission ») ;
- par des comptages de votes à main levée ;
- dans des tableaux (à double entrée ou non) ;
- sur des « cibles » indicatives (ou des « marguerites » de spécification!) ;
- sur des graduations lisibles (« thermomètres » d'intérêt marqué ou de difficultés rencontrées) ;
- sur des « bilans » condensés en « points forts » et en « points faibles ».

N'avez-vous jamais eu la fantaisie de recourir à l'une ou l'autre de ces formes ?

Si on se place du côté des mensurations plus détaillées, la cotation peut assurément s'effectuer en « encerclant », en « cochant » (cochon qui s'en dédie!), en « cliquant » ou en biffant (sans rebiffer) des cases ou des lignes sur des référentiels ou des profils cadrés, modélisant géographiquement de la sorte des caractères, des contours professionnels ou culturels, des cartes de compétences ou de savoirs, des choix et/ou des objectifs, des savoir-faire, des types de qualités et d'expériences, etc. N'y avez-vous pensé ?

Dans le cas de cotation en acte, en vue de vérifier, *illico* mais non pas *presto*, des possibilités latentes en des individus, on peut tabler sur un pourcentage défini de « bonnes réponses » à une série d'interrogations ou interpellations réparties dans des questionnaires ou des tests doctement validés : par exemple, le bien connu « questionnaire à choix multiple » (QCM) ; le non ignoré « QI » et son conjoint « QE » (intelligence et émotivité en « quotients »), sans oublier des répartitions statistiques de mesures selon des « écarts types », des « quartiles » et autres affinements probabilistes. En avez-vous l'usage, à petite, académique ou nationale échelle ? Est-ce profitable alors ? Mais oui !

Il reste que la cotation peut encore être marquée par l'utilisation symbolique de formes ou objets, en signification de distinction, de mérite (« émérite »), de satisfaction, de réussite, aussi bien en normalité qu'en exception éventuelle : « bons points »,

1. Pour plus de précisions et de développement, voir A. DE PERETTI, J. BONIFACE et J.-A. LEGRAND, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF éditeur, Paris, 1998.

« belles images », « étoiles », badges, félicitations officialisées, ouvrages offerts, décorations ou titres décernés... En aurez-vous été bénéficiaires ou initiateurs, voire décideurs ?

Mais laissons ce rappel, ou cet égarement, perpétré sur la pluralité des cota-tions disponibles pour les bons goûts ou les bonnes volontés novatrices. Et revenons à notre incoercible solution « notatoire » (y aurait-il eu, en notre hexagone, la greffe d'une « vessie notatoire » ?). Nous aurions tort de croire, indépendamment des facilités et des apparences d'objectivité qu'elle procure, qu'elle ne se permet pas elle-même de se ramifier en juste complexité : en sorte de nous permettre, si l'on veut bien, conjurer les risques de monotonie et de banalisation, et surtout d'imperfection et d'injustice qu'un usage restrictif des formes de notation peut comporter. Sachons oser une variété, enrayant les routines éculées et les trompeuses précisions non suffisamment relativisées. Courage !

Sortir de la note sur 20²

Car enfin, sera-t-il un jour possible de sortir de l'impasse d'une note de 9,23/20, fixée tout de go impérialement à visée d'impasse pour l'élève mais aussi pour l'enseignant ? Car quel sens peut-on donner à cette hyperprécision, si ce n'est qu'elle ne se dévalue d'elle-même ; sa détermination quasi scientifique n'est que formelle et rien ne peut, en doutez-vous, la différencier dans les faits d'un 8,85 ou d'un 10,01, tant que nous y sommes. Son seul effet est d'inviter à la comparaison publique, qui peut être ambiguë ou dissuasive pour certains inutilement. Il en est de même du classement au mérite sur des bases beaucoup trop fragiles et difficilement justifiables, et fondé sur la compétition individuelle, souvent délétère dans une classe.

La note « parle » : elle donne ainsi des renseignements précieux... Sur l'enseignant lui-même : car il croit pouvoir y exprimer, en toute bonne foi, la rigueur de sa méthode, la justesse chirurgicale de son expertise, le pouvoir discrétionnaire et imprescriptible, mais responsable, tout en cachant ou oblitérant sa subjectivité et ses choix inconscients d'humeur, à défaut de barème (national ?) de référence³.

2. D'après A. DE PERETTI, *Encyclopédie de l'évaluation et de la formation*, ESF éditeur, Paris, 1998, p. 33 sq., disponible sur : francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm.

3. Voir A. DE PERETTI, *Pour l'honneur de l'école*, éditions Hachette Éducation, Paris, 2000, p. 375, citant A. PIERON, à l'origine dès 1920 de la docimologie, sur des notes d'examen en université : « Les autorités nous donnèrent le résultat de compositions d'histoire, pour le certificat d'études supérieures, de quinze élèves qui avaient reçu exactement la même note moyenne. Nous enlevâmes cette note marquée sur les compositions et nous donnâmes celles-ci à quinze autres examinateurs spécialistes d'examens dans un autre district scolaire. Ces quinze examinateurs donnèrent 40 notes différentes, allant de mal à très bien. 12 et 19 mois plus tard, ces manuscrits furent à nouveau soumis – après qu'on eut effacé les notes – à quatorze de ces quinze examinateurs. Il y eut chaque fois des notes différentes. » Extrait d'A. PIERON, *Examens et docimologie*, PUF, Paris, 1963, p. 15.

Voir également J. SAMUEL, *Cahiers d'évaluation*, éditions CIEP de Sèvres, p. 18, repris dans A. DE PERETTI, *id.* p. 374 : « Il y a quelques années, lors d'un colloque à Sèvres sur le thème de l'évaluation, une copie de classe terminale, un essai, fut distribué à 60 professeurs. La note obtenue a varié de 6 à 16/20. Ce qui m'avait frappé, c'est que chacun des professeurs a pu expliquer le pourquoi du résultat, exposant les critères choisis. Ils étaient différents mais surtout l'importance accordée à chacun d'eux expliquait ces différences d'appréciation. »

Mille et une propositions pédagogiques

Nous doutons cependant que ce type de métrologie puisse aider efficacement l'élève dans son travail.

Et néanmoins, la pratique de la notation sur 20 semble à présent arriver, avec la technologie des tableurs et des progiciels d'aide à la décision des conseils de classe, à des excès qu'il importe de dénoncer. Car la même production d'un même élève recevra une valeur assez différente par tout autre professeur. Nous avons un habillage de type scientifique pour une démarche qui relève bien plus d'une pratique sociale toute relative. La docimologie, discipline d'origine française, prévenant sur les risques de fausses précisions et de dissuasion injuste, sera-t-elle connue, reconnue, enseignée, consultée en France ? Oseriez-vous l'espérer ?

La notation sur 20 rend compte finalement de l'impossibilité pour l'enseignant qui la pratique universellement, en tout lieu et en toute circonstance, de penser autrement, sinon en cachant routines et mouvements d'humeur, le compte rendu de son évaluation. C'est donc par défaut que la notation s'exprime et renforce son habillage techniciste, afin d'éviter toute contestation potentielle. Comme un fait qui voudrait s'imposer, irréductible, réalité intangible puisque chiffrée, entraînée dans une inertie à une monotonie redoutable.

Mais puisqu'on y tient en France, alors nous vous proposons, dans la continuité de l'étude sur la **variété requise des points d'appui et des ressources** pour l'enseignant, quelques autres pratiques possibles de restitution de la valeur d'un travail écrit ou oral, qui nous semble plus performantes que la pratique scolaire traditionnelle.

Il s'agit d'élaborer en une vue panoramique les multiples possibilités de construction d'une note sur 20 ou sur 100, en vue de qualifier ou estimer un travail, un projet, une copie, une réponse, une prestation orale ou écrite, un dossier, etc. (en compétition ou hors compétition). Regardez avec quelque dessein ou au moins avec une curiosité affable.

Vue panoramique des notations

Nous allons avoir à nous déplacer entre une première façon de faire et une 22^e ou 23^e manière distincte ou autre. Nous le ferons souvent sous la forme interrogative si habituelle à notre culture du questionnement incessant, sinon immodéré, alors que toute question devrait être mûrement élaborée. Commençons par une première question.

Trouver des alternatives dans l'évaluation

Questions	Je sais le faire	J'essaierai un jour	J'essaie aujourd'hui
Que pensez-vous d'une estimation globale au jugé , c'est-à-dire à vue de nez ou « au pif », pour l'ensemble d'une prestation : en deux coups (ça va, ça va pas ?) ou en trois (bien, moyen, nul) ?			
Pourriez-vous vous contenter d'appréciations concentrées sur un élément partiel volontairement pris en considération, en pédagogie avisée, ou pour une évaluation différenciée ajustée à chaque élève ? Vous donneriez-vous la permission d'en faire usage ?			
Serait-il opportun de vous astreindre à une soustraction à 20 ou à 100 du nombre d'erreurs relevées, avec ou sans référence à un barème personnel ? Ou alors en ayant annoncé « la couleur » d'avance à la classe. Affaire à suivre ?			
Ou bien choisiriez-vous une addition , à 0 ou à 10, de points positifs relevés ou non par référence à un barème communiqué ? Mais serait-ce trop dur pour vous d'oublier les erreurs, les « fautes » ?			
À moins que ce ne soit pas un mode d'addition et de soustraction : appliqués à 10 ou à 50, 100, sans référence, à quoi vous vous appliqueriez, évitant toute perplexité, voire...			
Autrement fait, proposeriez-vous à vos élèves une sommission de notes partielles établies pour les différentes parties d'une même copie ou prestation ou dossier, selon des critères explicites : – par exemple : la compréhension du sujet, la logique, la pertinence du plan, la clarté du style, l'argumentation, la qualité des références, mais aussi l'originalité, le travail, l'exactitude des opérations ou calculs, le raisonnement, la valeur des graphiques ou schémas ; – ou encore l'intérêt des exemples présentés, l'écriture, l'orthographe, la présentation, la concision, la précision, la complétude, l'habileté, la communicabilité, la correction formelle, etc. ?			
Auriez-vous recours à des moyennes de notation diverses appliquées à différents éléments, parties, exposés, exercices ou épreuves aux coefficients spécifiques ? Ou bien, opteriez-vous pour une fixation à partir d'une idée intuitive de la moyenne accessible pour une production ou prestation donnée ?			
Pratiqueriez-vous peut-être déjà une notation bienveillante, accompagnant chaque élève, établie pour une masse d'épreuves et de productions faisant application d'une courbe en J (peu d'échecs et dominante de succès) ?			

Mille et une propositions pédagogiques

Questions	Je sais le faire	J'essaierai un jour	J'essaie aujourd'hui
Ou plutôt, et plus classiquement, préféreriez-vous une notation effectuée en répartissant des copies ou des prestations en trois lots (une fraction de bons, une large moyenne et un lot nécessaire opportunément mauvais), en application discutable de la courbe de Gauss, valable uniquement sur de très grands nombres d'éléments indifférenciés ?			
Vous adviendrait-il d'adopter une application sélective de la courbe en L, c'est-à-dire de ne reconnaître que peu de réussites et de consacrer pour le plus grand nombre la médiocrité et l'échec ? Certains ne croiraient-ils pas tirer de cette pratique une fierté de professeur de haut niveau, fidèle officiant de leur discipline ? Sans remords...			
Suivant des convenances outre-Atlantique, auriez-vous tenté une notation traduisant en chiffres le pourcentage de réponses exactes à un questionnaire à choix multiples (QCM), largement en usage dans les études de médecine ? Une telle forme sur ordinateur n'économiserait-elle pas les astreintes de correction d'évaluation, restrictives pour les élèves, et que les enseignants s'imposent ?			
Vous référeriez-vous seulement ou de préférence à un contrôle continu, pratiquant une péréquation de notes, c'est-à-dire une moyenne de moyennes de moyennes, et trop rarement des accumulations de points ?			
Vous est-il arrivé de demander aux élèves de s'autoévaluer sur une tâche ou sur une prestation, en responsabilité, voire sur la progression d'un trimestre, mais aussi rectifiant après discussion avec l'élève chaque note proposée en vue d'aboutir à votre évaluation professionnelle ? Cette procédure permet de rendre l'élève davantage responsable.			
Avez-vous demandé à vos élèves de travailler par équipes pour fixer des notes en coévaluation de leurs prestations personnelles dont les résultats pourraient être ensuite commentés dans la classe ? Cela permettrait de préparer les élèves à comprendre les exigences de l'évaluation et de la notation.			
Penseriez-vous aussi à donner une notation portant sur la qualité d'une autocorrection d'un élève ? Pourquoi pas sous la forme de « bonus » dans le résultat final ?			
Avez-vous pratiqué des croisements de copies en complémentarité avec des collègues de votre discipline en vue d'exercer un équilibre et une régulation de vos notations propres ? Cette pratique ravit les élèves, par seul effet de variété ; elle « ouvre » l'intimité.			

Trouver des alternatives dans l'évaluation

Questions	Je sais le faire	J'essaierai un jour	J'essaie aujourd'hui
Peut-être vous serait-il arrivé de participer à une péréquation et à une notation qui auraient été données par des experts consultés mais sans relation entre eux ⁴ ?			
Utiliseriez-vous la référence à une moyenne définie autour de laquelle vos notations oscilleraient suivant les satisfactions obtenues, étape par étape, en référence à des exigences spécifiées d'emblée ?			
Privilégieriez-vous une notation valorisant le degré d'exactitude de l'autoappréciation par l'élève de ses réponses dont un élève témoignerait ? Vous introduiriez ainsi au sentiment de la relativité et à l'expression éprouvée d'une certaine complexité.			
Pencheriez-vous à attribuer des notes à partir d'un échelon d'exactitude atteint, exercice par exercice, le long d'une échelle de progression ? Ne peut-on s'intéresser à des modalités mises en valeur dans le cadre de la natation ou du ski, que l'on retrouve adaptées d'une certaine façon dans le domaine linguistique comme le CECR ?			
Enfin, avez-vous déjà utilisé une détermination de notes en fonction d'un barème de notation, élaboré en négociation avec les élèves ou apprenants à partir d'un tableau de critères, établissant même des profils différenciés ?			

Pour conclure

Vous est-il possible, et cela vous tenterait-il, d'utiliser plutôt que la notation, des formes variées de notation, souvent plus réalistes et davantage motivantes pour les élèves ? Et, en final, la motivation des élèves au travail est-elle un objectif pertinent pour la mise en œuvre de l'évaluation, princesse encore endormie, oui ou non ?

4. Méthode dite Delphi. La méthode Delphi a pour but de mettre en évidence des convergences d'opinion et de dégager certains consensus sur des sujets précis, grâce à l'interrogation d'experts, à l'aide de questionnaires successifs. L'objectif le plus fréquent des études Delphi est d'apporter l'éclairage des experts sur des zones d'incertitude en vue d'une aide à la décision (voir p. 59).



3^e partie
Outils
et points d'appui
institutionnels



1

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

OÙ *LE LECTEUR REPREND À SON COMPTE UNE FINALITÉ RÉAFFIRMÉE DANS le système scolaire et universitaire et non pas une fantaisie en marge des programmes. Le texte tout récent sur « le socle commun de connaissances et de compétences » marque avec éclat que nous nous dirigeons vers une pédagogie qui doit mettre en valeur, par des choix d'options, le souci de responsabiliser les jeunes, d'aider à ce que leur apprentissage soit soutenu et non pas indifférencié ou sanctionné.*

La vraie sanction est l'épanouissement de chacun, l'insertion dans la réalité scolaire. Dans cette vue, il faut considérer par logique que nos élèves ont à jouer, au-delà de fonctions momentanées, des **rôles** de plus en plus complexes dans nos établissements. On n'attend plus d'eux qu'ils soient au sortir de l'école des agents inactifs ou passifs dans la vie professionnelle qui les attend, mais des créateurs, des personnes responsables. Car même dans des emplois qui ne sont pas de direction, on a un besoin de gens attentifs, parce que, dans chaque rôle moderne, détenu par chacun, il y a un « potentiel de catastrophe », comme le signale Jacques Ardoino.

« Potentiel de catastrophe »

L'un d'entre nous a connu le cas d'une raffinerie de pétrole où, une nuit, il y a eu une rupture de conduite de pétrole brut. Le seul ouvrier qui était là à ce moment dans la salle des contrôles avait deux décisions à prendre : soit appeler l'équipe d'intervention, les pompiers et courir le risque que toute la raffinerie et les alentours sautent pendant l'attente, soit arrêter la raffinerie. C'est ce qu'il a fait en définitive. Cette décision a entraîné des pertes économiques et financière énormes : une semaine sans fabrication pour une raffinerie qui produit dix millions de tonnes de produits pétroliers par an, des coûts importants de remise en fonctionnement car il a fallu refroidir les fours, faire venir des centaines d'ouvriers spécialisés et des ingénieurs du monde entier. Mais cette nuit-là, il n'y avait pas d'ingénieur, de

Mille et une propositions pédagogiques

responsable qui puisse prendre une décision d'une telle gravité. C'est un simple ouvrier qui a dû décider, à propos d'un sujet de sécurité qui était largement au dessus de sa mesure. Et il a pourtant été cité en exemple et complimenté.

L'accident de Tchernobyl est, là aussi, pour nous démontrer à quel point des étourderies et des insouciances à certains niveaux peuvent provoquer des catastrophes. Même pour des métiers où les gens n'ont pas de rôle considérable, ils ont tous une responsabilité croissante. Elle doit être préparée et exercée à l'école.

Régulations par voie de responsabilité selon des rôles

Nous vivons dans un univers social fait à la fois d'extraordinaires facilités et de risques immenses. C'est un monde de plus en plus baroque, foisonnant, bizarre – la télévision, c'est le baroque, l'effervescence, le foisonnement, la richesse, le contraste, la multiplicité, de même que la musique rock (ba-rock). C'est une vitalité qui est le signe de notre époque, avec ses dangers bien sûr, mais aussi avec ses aspects d'espérance.

Alors, soyons « baroques » : c'est-à-dire organisons les choses de façon qu'au moins ce soit un style qui ressorte, un style qui essaie de rétablir une mesure dans le foisonnement, d'équilibrer des rôles, de réguler une richesse dans les interactions entre les personnes.

Nous avons une belle époque à vivre pour nos jeunes. Il faut que nous nous montrions enthousiastes avec eux et pour eux : et donc, il nous fait être ingénieux dans les propositions de prises de responsabilité formalisées dans les rôles qu'il nous importe de leur présenter dans les classes et les établissements. Pour être compétitif, il faut coopérer avec d'autres, c'est une dialectique. Les Japonais l'ont bien compris en introduisant la coopération à l'intérieur des entreprises. C'est l'idée des cercles de qualité. En France, nous ne sommes pas compétitifs parce que nous axons tout sur la compétition et non sur la coopération.

Pour être compétitif, il faut être coopératif, il faut une émulation créatrice, un étayage réciproque et non une méfiance généralisée. La compétition d'ailleurs, au sens étymologique (*cum petere*), c'est demander, gagner ensemble. Ce n'est pas une idée nouvelle puisqu'au XIX^e siècle, Lazare Carnot avait créé l'enseignement mutuel qui a été supprimé par Octave Gréard en 1881, en instituant le monopole de l'enseignement par les instituteurs.

Chaque rôle peut être occasionnel, semi-permanent ou permanent. L'élève peut être volontaire, choisi (par l'enseignant, par ses camarades) ou reconnu pour ses aptitudes. Pour que cela tourne, on aura donc besoin d'un élève chargé de l'organisation (inscription pour le prochain exposé, veiller à ce que tout le monde passe), une sorte de secrétaire ou de « régisseur ». Ce qu'il ne faut pas oublier,

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

c'est que, d'une part, le rôle est toujours de responsabilité et que, d'autre part, chaque élève ne doit jamais travailler sur un seul registre. Plus vous aurez une variété de rôles entrecroisés, plus vous aurez un tissu riche.

Loin d'être un éclatement de la structure, l'introduction de rôles propose une organisation coopérative. Le cours, la classe, tels qu'ils existent sont, en réalité, amorphes (au sens physique). Les élèves sont des éléments mis côte à côte sans aucune réciprocité de service.

Est-il possible d'envisager une variété de rôles pour les élèves ?

À titre d'exemple stimulant, voyez cette fiche de rôles recueillie dans un cahier de textes de **6^e d'un collège de Montpellier en 1990** : chaque rôle fait l'objet d'une attribution à un, mais le plus souvent, à deux élèves, et chaque élève peut être amené à assurer plusieurs rôles pour une durée de trois mois.

.....

La fiche de rôles

- Observateur des problèmes et du climat de travail en classe
 - Secrétaire suivant les disciplines
 - Responsable de tableau
 - Responsable des craies et du chiffon
 - Responsable de l'armoire
 - « Entraîneur » des garçons
 - « Entraîneur » des filles (et non pas « entraîneuse »)
 - Responsable des copies
 - Délégué à la compréhension, aux hypothèses
 - Délégué à la lecture des consignes
 - Planificateur du travail auprès des professeurs
 - Gardien du temps auprès de l'enseignant
 - Détecteur de talents dans la classe (pour soutenir les timides)
 - Responsable de la sécurité
 - Délégué auprès du CDI et de l'administration
 - Vérificateur des travaux
 - Délégué à la relation avec les familles
 - Délégué à l'humour
 - Collectif des dessinateurs
 - Porte-parole auprès des professeurs
-

Mille et une propositions pédagogiques

Mais il y avait aussi une organisation du réseau d'aide téléphonique : deux élèves sont nommés sur huit disciplines avec leur téléphone pour faire le relais et jouer les ressources au besoin.

Il y eut aussi, dans ce collège, un rôle de « délégué à la mémoire profonde » ; celui-ci avait à rappeler aux enseignants des diverses disciplines, en accord avec eux et avec le professeur principal, d'interroger, dans le cadre du premier tiers de l'heure, la classe sur ce qui avait été retenu du précédent cours : chaque élève était ainsi stimulé à faire jouer sa mémoire, « on se remémorait ensemble » et chaque enseignant pouvait constater ce qui était ou non passé de son enseignement, permettant les rectifications ou compléments à faire ou à prévoir. Cela se révéla productif.

.....

Exemple d'organisation en groupes

Poirier¹ organise une classe de trente élèves en groupes de cinq ou six. Dans chaque groupe, on trouve un chef de groupe, un second, deux moyens et un ou deux élèves plus en difficulté. Le chef d'équipe explique, le second médiatise, le petit groupe est organisé. Plutôt que cette structure hiérarchisée intéressante, je préférerais la référence à des rôles plus symboliques.

De tels exemples peuvent nous porter à réfléchir aux formes de responsabilisation qu'il sera utile – ayant donné un coup d'œil aux valeurs sous-jacentes à la culture et à la citoyenneté – de faire jouer par des élèves ou « apprenants », selon des rôles susceptibles de signifier de telles valeurs.

.....

1. Voir *L'étude en équipes*, Paris-Bruxelles, éditions Nathan, Paris, 1975.

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

Les valeurs de la citoyenneté en pédagogie²

Pôle axiologique (axiologie = théorie des valeurs)	Pôle praxéologique (praxis = activité humaine visant à transformer le monde)	Pôle théorique (théorie [par opposition à pratique] connaissance spéculative, pensée désintéressée)
Les valeurs démocratiques : valeurs développées dans la classe pour permettre la socialisation et l'apprentissage : respect, coopération, équité, solidarité.	Apprendre à vivre ensemble, manières de se conduire, d'agir, d'être aux autres et au groupe. « Socialisation démocratique ». Travail de groupe, esprit d'équipe, discussion rationnelle, écoute, non-violence.	Les différents savoirs scolaires susceptibles de rendre le monde plus intelligible. Jugement exercé par l'usage de la raison. Compréhension des phénomènes historiques, sociaux, économiques, culturels, institutionnels, scientifiques. Développement de l'esprit critique et de l'autonomie de jugement.
Limites : si l'on n'enseigne que les valeurs, on sombre dans l'idéalisme moral (le « cours de morale ») sans ancrage dans des connaissances et des comportements concrets.	Limites : si l'on se limite à la socialisation, on perd de vue les valeurs démocratiques qui orientent vers la citoyenneté et les savoirs nécessaires pour comprendre son environnement.	Limites : il ne suffit pas de connaître les droits de l'homme pour y adhérer et encore moins les vivre.

Des rôles pour chaque élève

L'amorce d'une réalité sociale se situe toujours dans une répartition de rôles entre les individus d'un groupe humain (c'est déjà vrai dans les spécialisations observables chez des animaux et, notamment les insectes, pensons aux abeilles³!).

On ne saurait donc initier progressivement des enfants et des jeunes à la vie sociale sans organiser leurs relations dans les établissements et les classes où, nous, adultes, nous les plaçons : de telle sorte que les enfants ne soient pas en rapport d'indifférence, mais en correspondance de rôles complémentaires, d'entraide dans leurs apprentissages des savoirs et des savoir-faire.

2. D'après M. Tozzi, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Montpellier, in *Les cahiers pédagogiques*, « L'éducation à la citoyenneté », suppl. au n° 4, oct.-nov. 1998.

3. Au lycée Maurice Ravel, à Paris, sur plusieurs années, c'est bien toute l'équipe des enseignants qui s'est structurée en « essaims » de bourdons : animal sans reine et sans hiérarchie, collaborateur et contributeur au service d'une cause commune ! L'organisation avait initialement pour fin de trouver des solutions adéquates à l'effritement du recrutement des sections BTS trilingues. L'objet médiatisé a été l'élaboration du site Internet comme moyen d'information et de communication autour des sections ; le travail a eu comme impact interne de fédérer les énergies, de « mettre tout le monde au travail », l'enrichissement a été notable, durable, car chacun a eu un rôle et des responsabilités en toute visibilité. Pour en savoir plus, voir : <http://www.lycee-maurice-ravel.fr/bourdons/index.htm>.

Mille et une propositions pédagogiques

Disons-le une fois de plus, nos classes ne peuvent être des microfoules sans ordonnance et pour lesquelles le seul mobile serait d'apprendre et de réussir contre les autres. Le signifiant démocratique, laïque et humaniste de nos mini-institutions doit, en revanche, être : « **Tu dois apprendre et réussir pour toi et pour les autres, par toi et par les autres, avec les autres.** » Il est sûr que beaucoup d'entre nous peuvent convenir de ces évidences qui ont, comme toujours, été relativement oubliées. Mais comment faire ?

Il nous faut affirmer quelques principes et déployer un éventail de possibilités ouvertes à chaque enseignant pour qu'il puisse y puiser des idées de rôles qui conviendraient à son tempérament, à sa discipline et à ses élèves.

Principes pour une pédagogie des rôles

1. Il s'agit en premier lieu de ne pas se cantonner à des habitudes de **rôles stéréotypés** et notamment de « chef », de « leader », de « délégué », etc. Il est souvent adéquat de donner aux rôles proposés des noms originaux ou des références plaisantes, sinon opératoires.
2. Il est opportun de penser les rôles non d'une manière linéaire ou unilatérale, mais par petits ensembles complémentaires afin de renforcer la signification de **réciprocité** que chaque rôle implique entre les membres d'une société, fût-elle petite.
3. L'attribution de rôles aux différents élèves doit se produire par des **voies multiples** : la désignation par l'enseignant, le volontariat par proposition des camarades, sans oublier les diverses formes de tirage au sort, ou de prise de rôle par alternance.
4. Chaque rôle permet à la fois aux individus de percevoir de nouveaux aspects de la vie sociale et de la citoyenneté, mais aussi de se révéler à eux-mêmes. Le créateur du psychodrame, Jacob Moreno, rappelait que la personnalité peut émerger de rôles multiples qui aident à développer, en chacun, des traits importants de lui-même. L'enseignant doit donc veiller à ce que **les élèves puissent s'exercer à des rôles variés**, en vue de mieux découvrir les autres et eux-mêmes par le moyen de responsabilités concrètes assumées.
5. Rôles et responsabilités allant de concert, il importe, par bon sens, de faire exercer ceux-ci sur des durées variables : un cours, une semaine, un mois, un trimestre ou l'année, selon l'âge des élèves et la personnalité de l'enseignant, **variété de temps** !
6. En organisant sa classe de telle manière que la conduite du travail scolaire ne soit pas seulement déterminée sur lui, l'enseignant admet un réel partage de responsabilité, sinon d'autorité et de pouvoir, dans la confiance avec ses élèves. Cela peut être apparemment contraire à des conceptions trop habituelles d'un rôle social selon lesquelles un enseignant absorbe toutes les fonctions d'inculcation ou alors d'apprentissage et centralise tous les pouvoirs. Ces conceptions ont été anciennement

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

développées mais sont de moins en moins adaptées, à la fois, aux développements culturel, démocratique, humaniste et scientifique des peuples de nos pays ainsi qu'aux exigences de l'économie. De plus en plus, nos cités ne peuvent subsister que si chaque individu sent qu'il y a une place, une fonction et des responsabilités vis-à-vis des autres et en solidarité avec eux.

Répertoire d'exemples

Si l'on admet ces principes, il convient que les enseignants découvrent eux-mêmes, avec leur ingéniosité, suivant les moments de l'année, en fonction de l'âge et du développement des enfants, des combinaisons, de durées variées, de rôles à mettre en place avec la coopération des élèves. Il faut néanmoins convenir que nos inventions de rôles à proposer et à induire gagent à être soutenues par des répertoires d'exemples de rôles qui ont déjà été pratiqués par d'autres collègues et entre lesquels il devient possible de choisir ou de créer de nouvelles formes de responsabilités.

Nous voudrions donc, dans une série de tableaux, proposer des premiers essais d'un répertoire qui pourrait être complété par les uns et par les autres.

Pluralité des rôles

Remarquons que si longue soit-elle déjà, notre énumération restera bien en deçà de toutes les possibilités tenant à la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous n'avons voulu, quant à nous, qu'annoncer la mise à jouer d'une pluralité de rôles dont la plupart ont été ou sont déjà mis en œuvre, même s'ils ne sont pas organisés d'une façon suffisamment méthodique. Il pourra être intéressant de découvrir, avec les élèves eux-mêmes, des formes de rôles, de même qu'il sera opportun de leur donner parfois des dénominations tirées de registres multiples de la vie professionnelle ou sociale.

À titre d'exemple, on peut répartir des rôles avec des titres pris dans divers registres de la vie professionnelle, ceux des sports, des transports, du monde judiciaire, du cinéma ou de l'**aviation** : en ce domaine, on peut distinguer : un pilote, un second, un navigateur, un radio, des hôtesses, des passagers, des mécaniciens, des responsables d'escale, etc., mais il y a bien d'autres registres utilisables pour faire ressortir des complémentarités entre les rôles.

Étant donné la grande richesse que nous constatons actuellement dans les activités pédagogiques et les initiatives créatrices des enseignants, on peut espérer que des formes variées d'organisation de rôles pourront voir le jour, avec originalité et humour.

Mille et une propositions pédagogiques

Exemples de classification

Classification selon le niveau

Des rôles peuvent être institués au niveau : d'une équipe d'élèves, de la classe, de l'école ou de l'environnement familial et civique.

- **Dans une petite équipe de quatre :**

- un responsable du travail de l'équipe ;
- un responsable de la coopération entre camarades et dans l'équipe ;
- un responsable du petit matériel utile au travail de l'équipe ;
- un responsable de présentation des résultats du travail de l'équipe à l'enseignant ou à la classe.

- **Dans le cadre de la classe :**

- instructeur sur des points précis ;
- contrôleur des présences ;
- distributeur de textes ;
- responsable du matériel ;
- messenger vers d'autres classes ;
- correspondant de la BCD ou du CDI ;
- préposé à la consultation des camarades ;
- responsable d'une discipline ;
- vérificateur des travaux ;
- relation avec les familles ;
- délégué à la bonne tenue du cartable ;
- responsable de la musique ;
- soutien des timides ;
- parrain.

Dans ce même cadre, il peut y avoir un rôle de documentaliste, de dessinateur, de secrétariat et de mémoire de l'équipe, de facilitateur de l'autoévaluation du travail et des progrès, de distributeur de la parole, de sélecteur des difficultés rencontrées, etc.

- **Au niveau de l'école :**

- responsable de la sécurité des trajets ;
- médiateur ;
- journaliste ;
- photographe-reporter ;
- responsable des objets perdus ou trouvés ;
- délégué auprès du personnel de service.

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

- **Au niveau des relations avec l'environnement :**

- membre des conseils municipaux d'élèves ;
- délégué aux associations sportives et culturelles ;
- correspondant des CIO ou des bibliothèques ;
- correspondant d'autres établissements scolaires ou des entreprises.

Classification selon les rôles

Une deuxième classification pourrait être de distinguer des rôles : d'instruction proprement dite, d'animation de la vie scolaire, d'encadrement et d'entraide, de services, ou de liaison et correspondance.

- **Si l'on revient aux aspects didactiques, on peut voir l'intérêt de fonctions confiées à deux ou trois élèves comme :**

- responsables de l'étymologie des mots ;
- petits spécialistes des verbes irréguliers ou des ponctuations ;
- et plus généralement de responsabilités partagées sur les diverses articulations du langage en français ou en langues étrangères, en mathématiques ou dans les diverses sciences.

- **Pour ce qui est de l'animation, on peut concevoir des responsabilités de :**

- régulateur auprès de quelques camarades ;
- ramasseur de copies ou travaux ;
- observateur de la vie de la classe ;
- « régisseur » des rôles veillant à ce qu'ils soient reconnus et remplis.

- **Concernant les rôles de liaison, on peut également concevoir l'utilité d'élèves :**

- préposés aux relations avec leurs camarades absents ou malades ;
- poètes pour la classe ;
- illustreurs des activités successives de la journée, de la semaine ou du mois ;
- conducteurs des acclamations à l'issue d'un travail réussi ;
- lecteurs pour la classe.

Une part importante des rôles doit être consacrée à des activités d'entraide aussi bien à l'intérieur des équipes qu'entre les classes. La pratique de l'entraide peut convenir non seulement à des « forts », mais aussi à des élèves qui s'aperçoivent qu'ils peuvent apporter à des plus jeunes ou des moins avancés des savoir-faire ou des savoirs.

- **Au plan des services, on peut énumérer tout ce qui concerne la prise en charge :**

- des tâches de propreté et de soin des animaux ou des plantes ;
- de responsabilités dans les foyers socio-éducatifs et plus généralement toutes les activités coopératives.

Mille et une propositions pédagogiques

En ce qui concerne la liaison et les correspondances, il est possible de proposer des rôles de rédacteur de journaux de classe ou d'établissement, de correspondant de pays étrangers, de responsable de la diffusion d'informations, d'intermédiaires, ou d'agents de liaison auprès des professeurs.

Classification selon le type de responsabilité

Une troisième classification pourrait concerner des responsabilités :

- de sécurité ;
- d'opérations techniques (comme pour assurer l'imprimerie ou la radio à l'école) ;
- d'ordonnance pratique (par rapport au matériel scolaire) ;
- de sauvegarde (des horaires...) ;
- de gestion (des fêtes, des activités, des rôles...).

• **La sécurité** : outre le responsable pour les trajets, on peut concevoir des « sécuritaires » dans les laboratoires, les ateliers, les cours, les ateliers, etc.

• **À propos des équipes techniques**, on peut répartir des fonctions de maintenance ou d'opérations sur des installations ou des matériels divers (imprimerie, prise de son, prise de vue, mécanique générale, électricité).

• **L'ordonnance pratique du matériel scolaire** peut requérir des rôles d'arrangement des tables, de nettoyage des tableaux, de mise en place des cartes ou de panneaux, de placement des appareils, d'obscurcissement de la salle.

• **La sauvegarde des relations** suggère des responsables des horaires (horlogers), de l'installation au travail, du rappel des devoirs à remettre, des révisions à faire, des informations à transmettre aux familles, des livres à apporter, du petit matériel dont se munir.

• **Les rôles de gestion** peuvent être appliqués à l'organisation de rapports des élèves autour des délégués de classe, à la réalisation de fêtes ou à la célébration d'anniversaires, à des ventes ou à des quêtes, etc.

Classification selon le type de rôle scolaire

Pour une quatrième classification, on peut se fonder sur cinq types possibles de rôles scolaires :

- rôles d'instruction (prestations de connaissances, mais aussi de méthodes à des camarades) ;
- rôles de communication (pour l'organisation et la régulation de la classe) ;
- rôles de technicien (spécialiste linguistique et/ou scientifique) ;
- rôles d'évaluation (pour les tâches opératoires et de contrôle) ;
- rôles d'investigation (pour la documentation et les liaisons) ;
- rôles d'encadrement.

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

On pourra ainsi consulter les listes suivantes et y rechercher des idées de fonctions, de tâches, de rôles, de services pour la classe, d'approfondissement personnel, ou de digressions créatrices, mais aussi de dénominations légèrement décalées qui permettent d'en assumer collectivement la responsabilité, avec humour. C'est vrai pour un groupe d'élèves, c'est d'autant plus efficace pour un groupe d'adultes.

Liste des rôles consultable (à cocher selon votre projet d'enseignement, et à destination de vos élèves)

Rôles d'instruction pour les savoirs (tenus personnellement ou en équipes)	Rôles d'instruction pour les méthodes
<input type="checkbox"/> conférencier <input type="checkbox"/> prestataire d'une explication écrite ou orale <input type="checkbox"/> « exposant » d'un thème à travailler par le groupe ou l'équipe <input type="checkbox"/> pourvoyeur d'exemples ou d'arguments <input type="checkbox"/> rapporteur de synonymes ou d'analogies, « linguiste » <input type="checkbox"/> expert des conjonctions et autres articulations du langage <input type="checkbox"/> historien d'une discipline et des raisonnements, « érudit du jour » <input type="checkbox"/> spécialiste de la richesse lexicale <input type="checkbox"/> gardien de la prononciation <input type="checkbox"/> responsable des étymologies <input type="checkbox"/> poète de service (ou « styliste ») <input type="checkbox"/> vérificateur de calculs <input type="checkbox"/> énonciateur de théorèmes <input type="checkbox"/> responsable d'hypothèses en sciences <input type="checkbox"/> pourvoyeur de solutions élégantes	<input type="checkbox"/> pilote d'une étude, d'un travail, d'un devoir <input type="checkbox"/> moniteur d'un exercice <input type="checkbox"/> répétiteur de camarades plus jeunes <input type="checkbox"/> entraîneur à l'exercice d'une technique <input type="checkbox"/> « commis » à la créativité <input type="checkbox"/> responsable de révision de cours <input type="checkbox"/> classificateur de termes, de méthodes, de points de vue <input type="checkbox"/> analyste de tâches données <input type="checkbox"/> spécialiste de la logique et des définitions <input type="checkbox"/> gardien des accords et des règles de composition <input type="checkbox"/> délégué aux lectures des consignes <input type="checkbox"/> « amoureux » des verbes irréguliers <input type="checkbox"/> démonstrateur d'expériences (en sciences, en technologie) <input type="checkbox"/> conducteur de travaux d'atelier <input type="checkbox"/> préposé à la manipulation ou au réglage d'appareils <input type="checkbox"/> introducteur à un stage en entreprise
Rôles d'instruction pour les productions	Rôles d'instruction pour des évaluations
<input type="checkbox"/> annonceur des théories à utiliser <input type="checkbox"/> rédacteur de projets ou de fiches techniques <input type="checkbox"/> préposé aux critiques <input type="checkbox"/> fournisseur de synthèses <input type="checkbox"/> inspirateur de techniques <input type="checkbox"/> comparatiste de productions (d'équipe ou de groupe) <input type="checkbox"/> dessinateur d'équipe ou de groupe <input type="checkbox"/> enquêteur ou questionneur <input type="checkbox"/> documentaliste, responsable de la bibliographie <input type="checkbox"/> gardien de l'orthographe, du style et des « parenthèses » (maths, lettres) <input type="checkbox"/> enregistreur d'entretiens ou de débats	<input type="checkbox"/> conducteur de coévaluation ou d'autoévaluation (ou d'autocorrection) <input type="checkbox"/> « examinateur » d'une séquence d'apprentissage <input type="checkbox"/> détecteur de succès (de chaque apprenant) <input type="checkbox"/> statisticien <input type="checkbox"/> rapporteur des difficultés d'une tâche donnée <input type="checkbox"/> distributeur d'outils d'évaluation <input type="checkbox"/> responsable des liens et de la cohérence entre un cours précédent et le cours actuel <input type="checkbox"/> « surveillant » <input type="checkbox"/> releveur de sondages auprès des apprenants <input type="checkbox"/> responsable de la passation de QCM et tests standardisés

Mille et une propositions pédagogiques

Rôles d'instruction pour les productions	Rôles d'instruction pour des évaluations
<input type="checkbox"/> preneur de vues (photos, films) <input type="checkbox"/> metteur en page et imprimeur <input type="checkbox"/> réalisateur <input type="checkbox"/> rédacteur en chef <input type="checkbox"/> éditeur, promoteur	<input type="checkbox"/> compteur d'appréciations dans la consultation d'un groupe ou d'une classe <input type="checkbox"/> « révélateur » de non-dits <input type="checkbox"/> responsable du rappel des objectifs (et de l'ordre du jour) <input type="checkbox"/> évaluateur des rôles confiés aux apprenants <input type="checkbox"/> découvreur de talents (en chacun) <input type="checkbox"/> dessinateur de graphiques collectifs et de profils individuels
Rôles d'animation pour l'organisation (à titre individuel ou en équipe)	Rôles d'animation pour les communications (tenus à titre individuel ou en équipe)
<input type="checkbox"/> « metteur en ordre » des lieux <input type="checkbox"/> responsable des tableaux et panneaux <input type="checkbox"/> délégué à l'élaboration des emplois du temps <input type="checkbox"/> ordonnateur des matériels et instruments <input type="checkbox"/> gardien des horaires <input type="checkbox"/> veilleur sur l'ordre du jour <input type="checkbox"/> planificateur des devoirs et des échéances <input type="checkbox"/> pointeur des présences et des absences <input type="checkbox"/> distributeur de rôles <input type="checkbox"/> régisseur des rôles (reconnaissance et accomplissement) <input type="checkbox"/> responsable de la sécurité (ateliers, laboratoires...) <input type="checkbox"/> délégué-élève <input type="checkbox"/> responsable de la propreté et de l'hygiène, « écologiste » <input type="checkbox"/> préposé aux absents et aux malades <input type="checkbox"/> bibliothécaire, documentaliste du groupe ou de la classe <input type="checkbox"/> centralisateur des suggestions et demandes	<input type="checkbox"/> président de séance <input type="checkbox"/> rapporteur de projet <input type="checkbox"/> porte-parole de sous-groupe <input type="checkbox"/> secrétaire <input type="checkbox"/> observateur de ce qui est fait ou se dit dans les groupes <input type="checkbox"/> observateur de ce que fait et dit le professeur <input type="checkbox"/> contradicteur, interpellateur, « avocat du diable » <input type="checkbox"/> clarificateur des échanges <input type="checkbox"/> interprète, traducteur <input type="checkbox"/> commentateur, réverbérateur des significations <input type="checkbox"/> responsable de comptes rendus de cours et travaux <input type="checkbox"/> présentateur de revues de presse (professionnelle, culturelle) <input type="checkbox"/> gardien de l'écoute et des suggestions <input type="checkbox"/> temporisateur, médiateur, arbitre, interrupteur des bavards <input type="checkbox"/> intervieweur, questionneur, interpellateur <input type="checkbox"/> détecteur de talent et soutien des timides

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

Rôles d'animation pour les relations et les liaisons (tenus à titre individuel ou en équipe)	Rôles d'animation pour la vitalité et le climat de la classe
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> représentant auprès de la direction <input type="checkbox"/> agent de liaison avec les professeurs <input type="checkbox"/> correspondant d'organismes extérieurs (CIO..) <input type="checkbox"/> délégué auprès des associations de parents d'élèves <input type="checkbox"/> facilitateur de rencontres intercatégorielles ou interdisciplinaires <input type="checkbox"/> conseiller au service des camarades <input type="checkbox"/> messenger (entre les sous-groupes, les groupes, les classes) <input type="checkbox"/> « envoyé spécial » à des manifestations extérieures <input type="checkbox"/> ramasseur, collecteur de copies ou de travaux <input type="checkbox"/> membre d'un comité d'accueil <input type="checkbox"/> responsable des cahiers de classe ou de groupe <input type="checkbox"/> « questeur » des objets perdus ou trouvés <input type="checkbox"/> délégué aux activités sportives <input type="checkbox"/> guide de visites dans l'institution ou l'établissement <input type="checkbox"/> mandataire à des jumelages avec l'étranger <input type="checkbox"/> organisateur de participations à des olympiades ou des championnats 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> réalisateur de festivités, de concours, de championnats <input type="checkbox"/> chef d'orchestre ou de chorale <input type="checkbox"/> metteur en scène, présentateur <input type="checkbox"/> auteur, chansonnier, poète, scénariste <input type="checkbox"/> acteur, comédien, mime, magicien <input type="checkbox"/> instrumentiste <input type="checkbox"/> décorateur, dessinateur <input type="checkbox"/> choriste, danseur <input type="checkbox"/> délégué, humoriste du groupe <input type="checkbox"/> « naïf » de service, répartiteur d'incertitudes <input type="checkbox"/> entraîneur de sous-groupes, de groupes ou de classe <input type="checkbox"/> lecteur de textes à haute voix, déclamateur <input type="checkbox"/> « rêveur » au service du groupe, fantaisiste <input type="checkbox"/> responsable des « détenteurs », divertisseur, conteur <input type="checkbox"/> animateur d'un comité des fêtes <input type="checkbox"/> vigile pour les anniversaires à célébrer
Rôles de « service technique » par des activités de sécurité	Rôles de « service technique » pour des opérations techniques
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> gardien des consignes de sécurité en laboratoire <input type="checkbox"/> acteur de prévention en activité d'atelier <input type="checkbox"/> « vigile » ou veilleur dans les transports scolaires ou en commun <input type="checkbox"/> préposé, « pompier » pour les risques d'incendie <input type="checkbox"/> responsable de la fermeture des locaux <input type="checkbox"/> « inspecteur » des mécanismes de protection aux machines <input type="checkbox"/> vérificateur des installations sportives <input type="checkbox"/> veilleur pour la sauvegarde des matériels <input type="checkbox"/> démonstrateur d'opérations de réaction à des sinistres <input type="checkbox"/> secouriste de premier secours <input type="checkbox"/> soigneur dans les activités physiques ou récréatives <input type="checkbox"/> accompagnateur des malades ou des blessés à l'infirmerie <input type="checkbox"/> agent de la circulation dans les parkings et les lieux <input type="checkbox"/> vigile pour la protection des deux-roues <input type="checkbox"/> veilleur à la propreté des lavabos et des toilettes <input type="checkbox"/> « ralentisseur » des mouvements de foule 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> typographe, imprimeur, metteur en page <input type="checkbox"/> préposé à la photocopie, au fax <input type="checkbox"/> photographe <input type="checkbox"/> préposé aux reliures <input type="checkbox"/> preneur de son et enregistreur <input type="checkbox"/> preneur de vue en vidéo et cinéma <input type="checkbox"/> monteur, dépanneur <input type="checkbox"/> spécialiste des appareils (rétroprojecteur, épidiastroscope...) <input type="checkbox"/> responsable d'émissions en circuit fermé <input type="checkbox"/> participant à des activités multimédias <input type="checkbox"/> projectionniste de films <input type="checkbox"/> agent à l'obscurcissement des salles <input type="checkbox"/> régleur d'appareils <input type="checkbox"/> réparateur de première urgence <input type="checkbox"/> distributeur d'outillage <input type="checkbox"/> « magasinier » des fournitures

Mille et une propositions pédagogiques

Rôles de « service technique » pour des activités informatiques	Rôles de « service technique » pour le fonctionnement (tenus à titre individuel ou en équipe)
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> « informaticien » de sous-groupes, d'équipes <input type="checkbox"/> coordonnateur d'informaticiens débutants <input type="checkbox"/> consultant au service des équipes <input type="checkbox"/> surveillant de la protection des données <input type="checkbox"/> présentateur de matériels <input type="checkbox"/> introducteur au maniement des ordinateurs <input type="checkbox"/> entraîneur à l'emploi de l'informatique <input type="checkbox"/> responsable des disquettes <input type="checkbox"/> introducteur à l'Internet <input type="checkbox"/> consultant de cibles sur Internet <input type="checkbox"/> rédacteur de messages sur Internet <input type="checkbox"/> responsable de communications externes <input type="checkbox"/> présentateur de logiciels <input type="checkbox"/> « banquier » de données 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> organisateur de votes <input type="checkbox"/> scrutateur au déroulement des votes <input type="checkbox"/> proclamateur des résultats du vote <input type="checkbox"/> assesseur de camarades en conseil de discipline <input type="checkbox"/> promoteur de réunions générales <input type="checkbox"/> décorateur des lieux de travail et de circulation <input type="checkbox"/> responsable d'ambiance musicale <input type="checkbox"/> « arrangeur » de salles et de fléchage <input type="checkbox"/> placeur d'appareils <input type="checkbox"/> préparateur de manipulations en expérimentation <input type="checkbox"/> conservateur d'archives et de réserves (technique, instruments, documents...) <input type="checkbox"/> « importateur » d'innovations <input type="checkbox"/> répartiteur de moyens (feuilles, feutres, etc.) <input type="checkbox"/> distributeur de tâches et de responsabilités <input type="checkbox"/> synthétiseur de phases de travail <input type="checkbox"/> « vérificateur » de dossiers, de cartables...
Rôles d'encadrement pour l'équipe	Rôles d'encadrement pour le groupe ou la classe
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> responsable du travail de l'équipe <input type="checkbox"/> garant de la coopération entre les membres de l'équipe <input type="checkbox"/> préposé au petit matériel utile au travail de l'équipe <input type="checkbox"/> présentateur des résultats du travail de l'équipe <input type="checkbox"/> directeur de discussion <input type="checkbox"/> rapporteur du thème étudié <input type="checkbox"/> secrétaire <input type="checkbox"/> observateur du travail et des échanges <input type="checkbox"/> distributeur ou « donneur » de parole et de tâches <input type="checkbox"/> « synthétiseur » des points de vue <input type="checkbox"/> rédacteur <input type="checkbox"/> porte-parole de l'équipe <input type="checkbox"/> modérateur <input type="checkbox"/> présentateur de thèses ou d'hypothèses <input type="checkbox"/> réacteur subjectif <input type="checkbox"/> analyste des travaux 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> délégué du groupe ou de la classe <input type="checkbox"/> inscripteur de solutions ou de suggestions au tableau <input type="checkbox"/> organisateur du travail des équipes <input type="checkbox"/> ramasseur des productions individuelles ou d'équipes <input type="checkbox"/> distributeur de textes <input type="checkbox"/> questionneur de la classe ou du groupe sur des savoirs acquis récemment <input type="checkbox"/> vérificateur des travaux <input type="checkbox"/> gardien des échéances <input type="checkbox"/> assistant du formateur ou de l'enseignant (notamment le professeur principal) <input type="checkbox"/> correspondant de la bibliothèque et de la documentation <input type="checkbox"/> mémorialiste du groupe ou de la classe <input type="checkbox"/> dessinateur au service du groupe ou de la classe – responsable de la discipline – hôte d'accueil (des visiteurs, des « nouveaux », etc.) – parrain ou tuteur de camarades (malades, en difficulté, etc.) – détecteur de talents (et soutien des « timides »)

Responsabiliser les jeunes par des rôles réciproques

Rôles d'encadrement pour l'établissement scolaire	Rôles d'encadrement au plan de l'environnement
<input type="checkbox"/> « médiateur » des conflits entre élèves <input type="checkbox"/> sécuritaire pour la circulation intérieure <input type="checkbox"/> responsable des objets perdus ou trouvés <input type="checkbox"/> délégué auprès des personnels de service <input type="checkbox"/> journaliste de l'établissement <input type="checkbox"/> consultant ou intervieweur/ sondeur des apprenants <input type="checkbox"/> illustrateur ou photographe-reporter <input type="checkbox"/> afficheur des messages personnels des apprenants <input type="checkbox"/> coordonnateur des groupes ou des classes <input type="checkbox"/> délégué au conseil d'administration <input type="checkbox"/> planificateur (pour les travaux et les emplois du temps) <input type="checkbox"/> annonceur des informations collectives <input type="checkbox"/> responsable des foyers socio-éducatifs <input type="checkbox"/> gestionnaire de photocopiés ou documents <input type="checkbox"/> « intendant » d'une caisse des élèves <input type="checkbox"/> « conservateur » de comptes rendus et de dossiers	<input type="checkbox"/> préposé aux médiations à l'extérieur <input type="checkbox"/> ordonnateur des sorties hors des locaux (« Bison Futé ») <input type="checkbox"/> recours (au téléphone, en secteur d'habitation) pour les besoins d'information ou d'aide <input type="checkbox"/> délégué auprès des forces de sécurité <input type="checkbox"/> mandataire de l'institution ou de l'établissement auprès de la presse locale <input type="checkbox"/> collaborateur des radios locales <input type="checkbox"/> correspondant des autorités communales <input type="checkbox"/> intermédiaire ou représentant auprès d'entreprises <input type="checkbox"/> associé à des bibliothèques, musées <input type="checkbox"/> correspondant des centres d'information et d'orientation, ANPE, etc. <input type="checkbox"/> envoyé vers d'autres institutions ou établissements <input type="checkbox"/> délégué aux relations avec des auteurs étudiés <input type="checkbox"/> président de l'association des élèves ou des stagiaires <input type="checkbox"/> représentant à l'association des anciens élèves <input type="checkbox"/> correspondant d'associations sportives ou culturelles <input type="checkbox"/> collecteur de moyens ou d'espèces

Pour conclure

Il est permis, d'escompter au terme de ce chapitre que vous ayez pu enregistrer – sur les exemples présentés et les quatre classifications répertoriées – la riche et ingénieuse variété des rôles attribuables aux élèves, en responsabilisation éducative : dans la classe, dans l'établissement, dans l'environnement. On peut espérer que vous avez pu ou pourriez, par référence à ce que vous auriez « coché », retirer des idées et schémas de rôles à organiser, sous votre responsabilité ou en concertation avec des collègues, dans votre propre enseignement, créativement, en attendant de vous interroger sur les temps.



2

Retrouver le temps dans l'éducation

« Le temps est ce qui se fait,
et même ce qui fait que tout se fait. »

Henri Bergson

OÙ LE LECTEUR EST INVITÉ À UN HOMMAGE AUX TRAVAUX D'ANIKO HUSTI pour s'attacher à l'étude du temps scolaire et à sa nécessaire diversification dans l'espoir d'un nouveau lycée plus convenable pour nos jeunes élèves dans le cadre européen.

L'institution, en ses *missi dominici* modernes que sont les inspecteurs généraux Dominique Borne et François Perret, ouvre le rapport de novembre 2001, sur l'organisation du temps mobile dans les lycées¹.

« À la différence de la question des rythmes scolaires, celle de l'organisation du temps de l'enseignement ne paraît pas avoir retenu l'attention des historiens de l'éducation. Tout se passe comme si le temps scolaire, organisé autour d'unités fixes (l'heure de cours) et de la répétition hebdomadaire d'un même schéma, apparaissait comme une donnée immuable, quasi naturelle, qu'il convient d'accepter comme telle et qui ne serait pas justiciable d'une réflexion particulière. Il est vrai que ce modèle a montré une remarquable permanence en dépit des innombrables réformes qui ont touché le système éducatif français. Une des dimensions les plus périmées de l'enseignement secondaire, écrit Aniko Husti, est certainement son utilisation du temps, puisque l'institution éducative a adopté et imposé tout au long de notre siècle le même concept de temps, tout en fixant continuellement des objectifs nouveaux. »

Eux-mêmes rendent hommage aux travaux solides et encore trop méconnus de notre collègue et amie Aniko Husti². Les choses seraient-elles donc en train de

1. Rapport de l'IGEN, 2001, disponible sur le site : <http://education.gouv.fr>.

2. Sur le site <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>, on peut accéder directement à quatre vidéos produites alors par l'INRP sur le « Temps mobile ». À compléter avec « Organisation de l'enseignement et gestion différenciée des groupements d'élèves dans les établissements scolaires », d'après A. DE PERETTI, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, Guide pratique*, ESF éditeur, Paris, p.296 sq., extrait des *Cahiers pédagogiques*, n° 239.

Mille et une propositions pédagogiques

changer ? Et de confirmer que dans notre grande maison, il faudrait vingt ans pour acter une évolution, si ce n'est une réflexion ?

Car c'est à l'examen d'un problème primordial que nous a conviés, avec ténacité et pertinence, Aniko Husi : celui du **temps**, regardé en face et sous toutes ses faces, en ce qu'il conditionne nos vies et nos chances d'apprentissage.

C'est un paradoxe, pourtant, que sa prise en considération soit souvent reléguée en arrière-plan, sinon escamotée, dans notre système d'enseignement et d'éducation : par le jeu d'unités fixes (« l'heure de cours ») et d'« emploi » hebdomadaire répétitif, quels que soient les contextes et les individus ou les groupes concernés.

Aussi bien, la redécouverte de son importance et de sa spécificité qualitative, comme de son dynamisme, vient à son heure. Car, assurent Ilya Prigogine et Serge Pahaut : « *Il semble que l'on puisse affirmer que la redécouverte du temps soit l'événement majeur de notre époque*³. »

Le « temps retrouvé »

Il était « temps » ! Nous sortons d'une époque où ledit « temps » avait été historiquement localisé en seconde zone, comme variable terne et monotone, asservie depuis Descartes à l'« étendue », c'est-à-dire à l'espace plus ou moins absolutisé par Newton. La rotation prétendue régulière de la Terre et des planètes autour du Soleil, le comptage mécanique des durées par des horloges (dont la fabrication connaît un développement spectaculaire au début du XIX^e siècle), le triomphe corrélatif du machinisme dans la révolution industrielle ont conduit à exercer obstinément une logique « coupante » : il a pu s'agir de réduire la fragmentation d'instantanés identiques, selon un déterminisme crispé, l'évolution mouvante, « créatrice », des réalités cosmiques, sociales ou personnelles, séparées et cloisonnées.

Sans doute, jadis, ou naguère, la relation des hommes au temps avait été plus étale, détendue, accordée aux rythmes de la nature ; il pouvait y avoir comme un rapport fondamental des hommes au sacré, révérend dans la fidélité aux anciens ou aux « Pères fondateurs » : on ne peut oublier le culte si général qui fut rendu aux ancêtres, gardiens des temps, sinon aux dieux (même si en Grèce, Zeus avait évincé Chronos).

Mais avec le développement, dès le XVIII^e siècle, de la civilisation « paléotechnique », comme l'a dénommée l'historien Louis Mumford, l'accélération, découverte par Galilée dans le jeu des forces mécaniques, s'est imposée à la vie concrète des

3. I. PRIGOGINE et S. PAHAUT, « Le temps aujourd'hui retrouvé », *L'Art et le Temps*, éditions Albin Michel, Paris, 1985, p. 29.

gens. L'impulsivité, la précipitation, l'impatience ont marqué les actions et les relations humaines. Un « harcèlement » temporel s'est répandu dans toutes les couches des populations. Le temps était devenu de l'argent, interchangeable : il devait être compté, instant par instant, goutte à goutte, dollar par dollar, sans prise en compte des moments ni des circonstances qualitatives.

À l'acmé de cet emportement mécaniste et déterministe, la pensée scientifique, depuis le XIX^e siècle, se mettait cependant à découvrir les variations qualitatives du temps. Darwin nous révélait « l'origine des espèces » ; Boucher de Perthes agrandissait l'ancienneté de l'homme en exhumant sa « préhistoire » ; Einstein remettait, de façon indissociable, le temps à parité avec l'espace, dans l'espace-temps. Plus tard, Hubble et l'abbé Lemaître rehaussaient et dataient l'ancienneté de notre univers en « expansion », avec la fuite réciproque, les unes des autres, des galaxies.

La considération des temps était ainsi immensément amplifiée, mais aussi miniaturisée et probabilisée avec la physique quantique (et la technologie informatique). Prigogine et Pahaut peuvent donc nous rappeler que « *le temps est revenu en force dans l'univers à quatre dimensions* ». L'univers a une histoire⁴. Et, dans cette histoire, les milliardièmes de secondes ou les milliards d'années successifs n'ont pas la même valeur, ne sont pas équivalents, dans la cosmogénèse dévoilée.

Simultanément ou corrélativement, le « temps perdu » pour l'homme pouvait être « retrouvé ». Marcel Proust préfaçait notre époque. En celle-ci, le temps était remis en mouvement dans l'art : le cinéma en fait foi mais aussi la « postmodernité » en architecture ou en peinture. Le chevauchement des temps était exploré dans l'inconscient individuel par Freud, ou dans l'inconscient collectif par Jung, en psychologie. La biologie s'intéressait à la chronobiologie pour les individus. Bergson redonnait vie à la durée et à l'esprit, en « élan vital » comme en mémoire. Malraux inventait le « musée imaginaire », confrontant tous les ordres et toutes les échelles de création originale. L'urgence de la qualité est en passe d'être rétablie, même dans les domaines de la vie sociale ou des activités industrielles jusque-là réservés à l'empire de la quantité.

Ainsi le temps comme « changement de qualité » est ramené à l'homme de façon convergente : par la science, par l'art, par la philosophie, mais aussi par les conséquences de la technologie libérant des moments d'activités humaines jusque-là absorbés par des tâches machinales. On ne sait que trop qu'il en résulte, sur la répartition de l'emploi, des turbulences croissantes. Et on peut pressentir que ce nouveau millénaire devra être abordé en traitant sans délai les problèmes de l'organisation du temps, au plan le plus individuel comme au plan le plus collectif, agités par la « mondialisation ».

4. *Ibidem*, p. 25.

Mille et une propositions pédagogiques

Il y a mondialement urgence. Cela n'aurait-il aucune conséquence sur nos conceptions éducatives, ni sur le fonctionnement de nos institutions et établissements scolaires ? Il faut bien mettre à plat et « à jour » ce que nous proposons et imposons à nos élèves et à leurs maîtres en matière d'organisation du temps scolaire⁵. C'est à quoi nous invita fermement, dans la persévérance de ses travaux de recherches en éducation, opératoirement, Aniko Husti.

Hommage à une collègue prévoyante

Pendant plus de vingt ans, à l'INRP, notre amie auteur a, en effet, fixé son attention et attiré celle de nombreux collègues sur les modalités de répartition, en cours, des activités d'enseignement et d'apprentissage dans les classes et dans les établissements scolaires. Elle a pu, à juste titre, observer avec nous la fixité des découpages du temps scolaire, avec rupture, impérativement à chaque heure de la journée du travail des élèves : quasiment du cours préparatoire à la terminale et au-delà ; de l'automne au printemps ; quoi qu'il en soit des changements de matière imposés aux élèves. Elle a eu la curiosité de chercher s'il était pratiquement possible, ou préjudiciable, de faire autrement. Elle a donc réussi à faire expérimenter avec succès, **dans toutes les disciplines et dans la diversité de nos établissements scolaires**, des durées plus longues, plus variées, autorisant une pédagogie différenciée, plus détendue : de nature à soutenir, chez les élèves, une motivation moins heurtée, plus continue. Elle a gardé, dans la suite de ses idées et par des pratiques multiples qui étaient évaluées, le souci de voir s'il était possible de relativiser (et de réfuter) le principe convenu, apparemment intangible : selon lequel l'émiettement de l'enseignement en heures serait justifié par la fatigue intervenant inmanquablement avant quarante minutes, au plus tard, chez les élèves ; quels que soient les âges, les moments de la journée, les disciplines enseignées, les activités pratiquées, l'avancement des travaux ou les incidents rencontrés, et *a fortiori*, quels que soient l'intérêt et l'attention manifestés par les élèves !

Mais justement l'évaluation, par diverses procédures, de l'intérêt même manifesté par les élèves dans des durées suffisamment longues, en évitant des ruptures répétées et leur effet dévastateur sur l'attention, a mis en défaut la justification du morcellement horaire, ainsi que l'attachement au cloisonnement rigide des disciplines, et à l'isolement des enseignants.

5. Convoquons à notre cause André GIORDAN : « À terme, il s'agit [...] de sortir du sempiternel cadre organisateur de l'école : "une discipline – un cours – une heure – un enseignant". [...] Ce saupoudrage horaire donne peu de temps pour s'investir dans une tâche ou un projet. La pratique de l'heure de cours conduit l'élève à "zapper". Il ne peut être créatif. Il doit commencer et recommencer sans cesse des apprentissages et les interrompre aussitôt, six à sept fois dans la même journée. Les temps de réflexion individuelle, le travail en groupe ou le contact personnalisés avec l'enseignant sont réduits à la portion congrue. Ce saucissonnage conduit l'élève à se disperser. Sa motivation et son attention se diluent. L'enseignant doit reprendre tout à zéro ou presque chaque fois. Comment peut-il remotiver sans cesse ? », extrait d'*Apprendre !*, éditions Belin, Paris, 1998.

Car, en juste conséquence, Aniko Husti a montré l'intérêt d'introduire une variété souple, « mobile », dans l'organisation des enseignements : en cohérence avec l'esprit de notre temps. Celui-ci est effectivement tourné vers les décloisonnements et la multiréférentialité croissante des activités de recherche et de formation ; en souci des besoins différenciés de rythme des élèves, par une alternance judicieuse de durées brèves ou longues.

Et il est vrai que tout rythme, biologique ou musical, requiert le jeu alternatif de temps faibles et de temps forts, de brèves et de longues : « l'iambe fondamental » de la poésie antique, et non pas le martèlement inerte d'instantanés et de modalités identiques. Aussi bien, l'inspection générale appelait déjà, dans une note du 18 juin 1979, à combiner, de façon pertinente, une pédagogie de préparation ou de consolidation d'une part, et une « pédagogie d'attaque », « exigeant plus de temps », « développé » en en seule séquence, sans rupture, d'autre part.

La variété des temps expérimentée

Dans un monde en changement accéléré, où il faut néanmoins assurer des continuités, la variété et la mobilité s'imposent vitalemment. Leibniz nous avait déjà prévenus qu'il fallait « *la plus grande variété dans l'unité* » pour accéder à quelque « *meilleur des mondes possibles* ». C'est bien à quoi peut s'employer, harmoniquement, un système d'éducation et d'enseignement, selon une « combinatoire » de pratiques, complémentaires en qualité pédagogique et en durée.

Notre chercheuse s'est donc appliquée à trouver créativement avec **nombre de collègues** des solutions, des modulations pratiques, administrativement stables, au problème des temps. Il s'agissait de donner à leur gestion, dans les établissements ou les classes, des marges de souplesse et de diversité : pour répondre aux soucis des chefs d'établissement et des professeurs. Il convenait, parallèlement, de satisfaire aux besoins d'équilibre et de sens exprimés par les élèves, et réitérés en 2001 à l'occasion de la consultation nationale des lycéens. Ainsi, comme nous l'inspirent les témoignages et les avis autorisés des chefs d'établissement et des professeurs (entre autres d'anglais, d'économie, de français, de mathématiques), qui ont pu être consultés et cités, il est possible de placer les élèves en position d'approfondir sans précipitation (et donc en réduisant les stress) les connaissances répertoriées dans les programmes ; en donnant du « temps » aux « temps » ; si on le veut bien ; sans halètement...

À ce compte, il devient praticable d'introduire des pratiques interdisciplinaires ou transversales. Et il est possible de réduire la lourdeur des rappels répétés de notions ou de développements antérieurement interrompus avant terme et sûre mémorisation. Plus encore, il est permis de traiter, dans l'économie du temps réalisée, les problèmes de surcharge et d'angoisse posés aux élèves. Une communication sereine entre professeurs et élèves s'instaure naturellement.

Mille et une propositions pédagogiques

Devenu « souple » et « mobile », l'emploi du temps n'est plus un « carcan », une tunique de Nessus⁶ qui étouffe les innovations et les personnalités. Il apparaît comme un support d'une organisation raisonnée, managériale, des enseignements et des apprentissages, en classe, et dans l'établissement scolaire. Et il met en évidence, en valeur, pour les chefs d'établissement et pour les enseignants, des rôles et des fonctions qui ne sont plus en risque permanent de bureaucratie ou de répétition, mais qui reviennent à des cadres supérieurs, œuvrant au cœur du devenir créatif de nos sociétés complexes.

Il nous faut, en conséquence, rendre hommage à la qualité de l'intuition vive qu'Aniko Husti a mise courageusement à l'épreuve des faits scolaires : abordant sans relâche les problèmes du temps dans les apprentissages de connaissances et dans le développement des personnes. Elle a cherché à les traiter, avec de nombreux collègues, par tous les bouts, par toutes les « entrées » possibles, selon toutes les préoccupations ou perspectives professorales et administratives.

Il a résulté, de ses efforts persévérants et ingénieux (à juste point de leur mûrissement), la consistance des propositions auxquelles nous faisons référence. Des pistes ont été défrichées, facilitant de nouveaux parcours et de nouvelles explorations. Des moyens ont été élaborés, toujours disponibles. Des incitations vigoureuses peuvent venir conforter les désirs de mieux enseigner. Qu'il en soit fait profit. Car, il ne peut plus être possible de concevoir la mise à jour de notre système éducatif et scolaire sans la prise en considération effective de la question primordiale, et si actuelle, du temps. Encore une fois, il est temps !

Et avant de regarder avec attention ce qui a été fait à titre exemplaire dans certains établissements, examinons la synthèse des recherches proposées par Aniko Husti.

Le temps, une variable de la démarche pédagogique⁷

L'institution scolaire utilise aujourd'hui encore, dans le secondaire, la formule d'emploi du temps du XIX^e siècle. Les principes fondamentaux, comme le découpage de toutes les disciplines en « heures de cours », de la 6^e à la terminale, l'organisation des enseignements figés d'avance pour toute l'année, n'ont jamais été remis en cause depuis.

6. Nessus, un centaure, tenta d'enlever Déjanire (femme d'Héraclès). Alerté par les cris de sa femme, Héraclès abattit le centaure. Mais avant de mourir, Nessus offrit à Déjanire sa tunique imprégnée de sang en lui disant de la donner à Héraclès si celui-ci était infidèle. Quelques années plus tard, doutant de la fidélité de son mari, Déjanire lui fit porter la tunique. Le poison qui imprégnait le tissu attaqua la peau d'Héraclès. Ce dernier demanda qu'on le brûlât tant la douleur était insupportable.

7. A. HUSTI, *Temporalistes*, n° 21, septembre 1992, p. 12-15.

Ce modèle a été intériorisé jusqu'à l'inconscient collectif de la société. Ainsi, faute d'évolution, ce type d'emploi du temps uniforme, rigide et administratif est devenu forcément inadéquat étant donné la transformation continue de la société, donc de la population scolaire, celle des objectifs de l'enseignement, celle des programmes, celle des principes et des pratiques pédagogiques.

De nombreuses raisons expliquant le maintien de cette organisation périmée : la profondeur d'une habitude séculaire qui concerne, inchangée, la même formule d'emploi du temps, l'interdépendance entre la pratique du « cours » et la durée de « l'heure », l'inquiétude des enseignants à propos de toute modification de leur temps spécifique de travail, la technique devenue mythique de la construction de l'emploi du temps, etc. Ainsi la carapace de la structure temporelle cache des contradictions, empêche d'atteindre les objectifs fixés et sert d'alibi contre le renouvellement de l'enseignement. L'emploi du temps scolaire « classique » finit par cristalliser les mentalités. Il bloque la réflexion. Il freine les pratiques novatrices.

L'expérimentation de « l'emploi du temps mobile »

Il s'est agi de changer une seule variable, le temps, en s'ouvrant sur la problématique du sens du temps dans l'enseignement. La recherche a été conduite par l'Institut national de recherche pédagogique, au collège et au lycée, dans toutes les disciplines, en respectant rigoureusement les conditions réglementaires : programme, horaire des disciplines, des professeurs et des élèves. Elle s'est déroulée de 1980 à 1985, dans quinze collèges et cinq lycées, et de 1985 à 1988, dans dix collèges et cinq lycées. Les professeurs ont disposé d'une heure supplémentaire hebdomadaire.

Les objectifs majeurs visés étaient les suivants : repenser le sens du temps dans l'enseignement, créer une inadéquation entre les buts et l'utilisation du temps, moderniser l'organisation, améliorer l'efficacité de l'enseignement par une meilleure utilisation du temps. L'emploi du temps devient variable par le travail en équipe de professeurs appartenant à des disciplines différentes, qui fonctionnent en « binôme » ou en « trinôme » et peuvent ainsi permuter eux-mêmes leurs horaires, les adapter à la spécificité de leur enseignement ainsi qu'aux élèves. Les réunions de préparation ont confirmé l'intégration profonde du modèle de l'emploi du temps, et parallèlement, l'existence d'un vide conceptuel à propos de l'utilisation du temps de l'enseignement. La grille de l'emploi du temps s'est installée dans les têtes et le temps scolaire n'est considéré qu'à travers cette grille.

L'évaluation

Le choix des instruments et des démarches d'évaluation s'est avéré particulièrement complexe pour un objet tel que le temps, puisque la représentation de ce qui se passe dans le laps de temps d'enseignement en question devait tenir

Mille et une propositions pédagogiques

compte du chevauchement du temps subjectif et du temps objectif. Ont été utilisés: l'observation des classes, l'évaluation au cours et à la fin de l'année au moyen d'un questionnaire, le bilan établi par les professeurs, etc. Les résultats ont été analysés sur différents plans: changement de pratique pédagogique lié à la variabilité de l'emploi du temps, travail en équipe des enseignants, des élèves et des chefs d'établissement, rythme individuel de l'élève, changement du rapport au temps des enseignants, des élèves, du chef d'établissement, etc.

Différentes formes d'emploi du temps ont été expérimentées :

- la séquence d'enseignement à durée variée, à la place de la durée unique de « l'heure de cours », pour toutes les disciplines, en alternant le travail en classe, en petits groupes et individuel ;
- l'alternance dans l'année des périodes à temps fort/temps faible de l'enseignement d'une discipline, par exemple le renforcement du français en 6^e au début de l'année, en équilibrant les horaires de deux disciplines ;
- le travail au rythme individuel de l'élève à certains moments, par exemple : par quinzaine, l'élève peut consacrer plus ou moins de temps, selon les disciplines, pour faire son travail, s'il en est besoin.

Résultats

La mise en œuvre des démarches pédagogiques plus actives pour l'élève, qui se déroulent dans les durées et rythmes non plus uniformes mais variés, ont eu les effets suivants sur la manière d'apprendre et d'enseigner.

- En ce qui concerne les professeurs :
 - une réflexion sur l'utilisation de l'enseignement et de l'apprentissage ;
 - une adaptation du temps à sa démarche pédagogique ;
 - la pratique du travail en équipe ;
 - une disponibilité du professeur, pendant les séquences longues, pour une aide à l'élève immédiate et personnalisée ;
 - des contacts plus directs avec chaque élève ;
 - une cohérence de l'apprentissage d'une discipline et entre les disciplines ;
 - la facilitation de la formation aux méthodes de travail.
- En ce qui concerne les élèves :
 - l'intégration du travail personnel dans l'apprentissage scolaire ;
 - la pratique du travail en petits groupes ;
 - une disponibilité de temps pour réfléchir, approfondir, s'impliquer ;
 - une dispersion réduite, une concentration plus poussée ;
 - la possibilité d'achever la tâche ;

Retrouver le temps dans l'éducation

- l'adaptation de la durée d'apprentissage selon le rythme individuel ;
- une capacité d'autonomie, d'utilisation et d'organisation du temps.
- En ce qui concerne le chef d'établissement :
 - un renouvellement de la conception et de l'organisation du temps scolaire ;
 - l'acquisition de la technique et du fonctionnement de l'emploi du temps mobile ;
 - la création d'équipes de professeurs ;
 - le soutien de l'innovation.

Résistances, difficultés

La possibilité, ouverte par la recherche, de considérer le « temps » comme une variable intrinsèque de la démarche pédagogique, de concevoir une utilisation de durées variées et de rythmes multiformes pour l'enseignement a montré quels étaient les effets de la pratique ininterrompue, depuis le XIX^e siècle, de l'emploi du temps scolaire uniformisé. C'est parce qu'on se le représente comme une grille infranchissable que toute réflexion, toute invention sur une utilisation nouvelle semble bloquée et que l'on procède de manière administrative, que l'on dresse un emploi du temps figé et immuable pour l'année entière.

Dans le monde de l'enseignement et dans la société, existe une intériorisation inconsciente très forte du modèle de la structure temporelle scolaire. On peut noter comme autant d'obstacles au changement :

- le poids de l'habitude séculaire ;
- l'inquiétude pour les avantages acquis du temps d'enseignement ;
- la crainte d'un abandon de la méthode du « cours » et de l'application d'une pratique pédagogique temporellement diversifiée ;
- la non-révision de la notion d'attention ;
- la difficulté de concevoir des durées et des rythmes variés ;
- l'organisation d'un travail en équipe ;
- la formation insuffisante des professeurs pour former les élèves au travail en groupe, pour les préparer à des situations d'apprentissage plus autonomes et plus personnalisées, à pratiquer l'évaluation formative ;
- la gêne des chefs d'établissement s'il s'agit d'intégrer les professeurs dans l'organisation du temps et de faire fonctionner l'emploi du temps « en mouvement » ;
- la méconnaissance de la sociologie de l'organisation ;
- le manque de soutien de l'innovation dans l'établissement.

Pour l'enseignement de notre époque, il devient nécessaire d'utiliser des temps, des durées et des rythmes multiformes, des structures temporelles souples

Mille et une propositions pédagogiques

et mobiles. L'expérimentation démontre qu'on peut rompre avec le modèle basé sur la durée horaire et le rythme unique de l'enseignement, et ainsi parvenir à une autre pédagogie.

Car il n'en est pas de même si l'enseignant et sa classe disposent **d'une durée de 2 ou de 3 heures**, sinon plus, comme cela a été expérimenté, notamment dans les recherches réalisées par l'INRP sous la responsabilité d'Aniko Husti⁸. Une large durée permet d'organiser des activités diverses (apports théoriques, exercices en équipe, compte rendu d'une correction, travaux de recherche au CDI, expressions orales en langues, etc.). Et elle permet de finir sans précipitation, en « beauté ».

Ces longues durées permettent d'éviter de pratiquer une pédagogie de l'impatience comme cela a été notifié plusieurs fois à l'inspection générale. Elles permettent de gagner du temps, à l'expérience, sur le parcours du programme : donnant du temps pour le finir ! Elles dégagent d'un stress répété, aussi bien les enseignants que les élèves, comme cela a été constaté expérimentalement.

La possibilité d'allonger des séances peut résulter d'une entente entre plusieurs professeurs par rapport à leurs emplois du temps. Ainsi, le rappelle Aniko Husti, trois professeurs avec trois classes peuvent se répartir selon un dispositif de base un jour par semaine ou par quinzaine.

Exemple de répartition de séances

Habituellement			
« un jour »	5 ^e	4 ^e	4 ^e
Séance 1	Mathématiques	Histoire-géographie	Français
Séance 2	Français	Mathématiques	Histoire-géographie
Séance 3	Histoire-géographie	Français	Mathématiques

Mais, par choix, chacun des trois enseignants peut garder une classe 3 heures, ou encore 2 heures, sans problème dans l'établissement.

Il faut aussi voir plus loin. Il y a des fois où des apprentissages nécessitent un vrai temps fort de plusieurs jours : nous le comprenons quand il s'agit d'un voyage scolaire, une sortie de terrain en géologie par exemple ou un séjour linguistique ; pourquoi ne pas en organiser plus souvent et plus intelligemment dans le cadre plus ordinaire ? À quand des vraies semaines de formation scientifique ? De formation linguistique ? Il y en eut des démonstrations convaincantes dans de multiples établissements ou dans le cadre des PAC (projet d'action culturelle).

8. A. HUSTI, *Temps mobile*, éditions INRP, Paris, 1985, et *Gagner et perdre du temps dans l'enseignement*, éditions INRP, 1994 ; aussi, *La dynamique du temps scolaire*, éditions Hachette Éducation, Paris, 1999, p. 65.

Pour conclure

Le rappel des travaux de recherche sur l'organisation souple et mobile du temps dans l'enseignement peut encourager à prendre des distances avec les habitudes rigides d'un emploi du temps standard, émietté en saccades d'heures successives. Il serait pertinent d'en retirer des idées d'alternances entre des durées longues (2 à 3 heures) et des durées brèves (une demi-heure à une heure), ainsi que des ententes entre collègues pour des échanges réciproques de durées d'enseignement: en attendant de prendre audace à partir des sept exemples courageux relatés ci-après.



3

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

OÙ *VOTRE ATTENTION EST ATTIRÉE, EN VUE D'EN TIRER DES IDÉES ET DES encouragements, sur sept exemples d'emploi du temps innovés, disposés éventuellement sur des disciplines diverses ou des projets interdisciplinaires.*

Tous témoignent de l'actualité de cette recherche, rendue plus impérieuse par l'évolution des publics scolaires et le devoir d'individualisation. Le cadre institutionnel même commence à évoluer, ce qui permet aux équipes porteuses de ces actions de mieux se situer professionnellement, non plus dans la marginalité et la périphérie de la recherche pédagogique, mais bien dans la pratique des établissements plus ordinaires.

1^{er} exemple : globaliser le volume horaire d'une discipline

Globaliser le volume horaire d'une discipline a permis à l'équipe d'un lycée de Cholet de diversifier les modalités de prise en charge des élèves.

Au Lycée Europe-Robert Schuman, à Cholet, l'équipe des enseignants d'histoire et de géographie a fait le constat des limites du système actuel d'organisation en classe de terminale. Malgré les quatre heures hebdomadaires en classe entière, les résultats sont décevants ; les classes sont lourdes en effectifs, de plus en plus hétérogènes, tant dans leur rapport au travail que dans leurs projets d'orientation ; les exercices ne semblent plus adaptés à ce type de configuration. Alors que par ailleurs, l'établissement dispose d'un amphithéâtre de cent vingt places, doté d'équipements stéréo et vidéo performants, avec une acoustique excellente. Il a été décidé ensemble que chaque professeur a deux classes et doit donc assurer 8 heures hebdomadaires. Mais **l'enseignement se répartit en trois types de séances :**

- 3 heures de cours (2 heures + 1 heure sur deux matinées) avec deux classes réunies dans l'amphithéâtre (soixante-huit élèves au maximum) ;
- 4 heures de travaux dirigés (4 fois une demi-classe) : dix-sept élèves au maximum ;

Mille et une propositions pédagogiques

- 1 heure de soutien ou d’approfondissement avec un petit nombre d’élèves choisis chaque semaine par le professeur. Cette heure est inscrite dans l’emploi du temps de tous les élèves.

Soit pour les élèves: 3 heures de cours en amphithéâtre, 1 heure de travaux dirigés, 1 heure de soutien ou d’approfondissement lorsqu’ils y sont invités par le professeur.

Les trois types de séances

- **Les cours en amphithéâtre** sont consacrés à l’apport des connaissances du programme par le professeur que les élèves prennent en note. Des documents sonores ou vidéo courts ponctuent les séances ce qui permet aux élèves d’intervenir pour les commenter. Le plan du cours est projeté en permanence à l’aide de transparents sur grand écran.

- **Les travaux dirigés** permettent de réutiliser les connaissances du cours pour s’exercer aux épreuves du baccalauréat. Ce sont des séances dominées par la participation orale active des élèves.

En début d’année, les objectifs sont essentiellement méthodologiques: comment bien lire un sujet? Comment aborder les différents types de sujet? Comment transcrire sur un croquis des informations du cours?

Par la suite, les séances se diversifient: approfondissement d’un point du cours, travail de recherche au CDI, approche de l’art contemporain dont les élèves sont très demandeurs, réflexion collective sur une question d’actualité à leur demande en relation avec une partie du programme...

- **Le soutien ou approfondissement** permet de travailler sur des aspects méthodologiques précis qui posent des problèmes à certains élèves (recherche de problématiques, rédiger une introduction, commenter un type particulier de document...). Le programme de ces heures résulte d’ailleurs souvent d’une demande des élèves. C’est aussi l’occasion pour les deux professeurs d’échanger parfois leurs élèves.

Des résultats tout à fait probants

Ce projet a nécessité une **concertation étroite** entre les deux professeurs: progression identique, devoirs communs (six devoirs de 4 heures) et partage du travail pour les corrections.

Les enseignants ont pu diversifier leur enseignement, cibler les difficultés des élèves et avoir de très bons contacts avec eux, car les TD et le soutien/approfondissement permettent d’aller vers une certaine individualisation des relations professeur/élève. Certains élèves, non convoqués pour le soutien, demandaient parfois s’ils pouvaient venir quand même!

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

Le programme a été fini ! Tant au niveau des connaissances que des apprentissages méthodologiques.

Tous ont ressenti un net regain d'intérêt du fait de la rupture du rythme et du type de travail entre les cours, les TD et le soutien. Les élèves ont découvert une organisation d'enseignement similaire à celle qu'ils auront dans l'enseignement supérieur.

2^e exemple : l'organisation d'une journée scientifique

Une « journée scientifique » a pu être organisée dans le cadre de parcours sciences expérimentales et technologiques dans un collège (collège Delacroix, académie de Paris).

Les moyens utilisés pour réaliser ce parcours ont été tout d'abord centrés sur **l'organisation d'une journée scientifique pour les classes de 5^e et d'une demi-journée pour celles de 4^e**, permettant ainsi le travail en demi-groupes et une co-animation entre trois matières : deux professeurs de l'équipe ayant une moitié de la classe à la même heure.

Exemple de l'emploi du temps du parcours scientifique en 4^e

8 h 30/9 h 30	Sciences physiques Gr1	Sciences et vie de la Terre Gr2
9 h 30/10 h 30	Technologie Gr1	Sciences physiques Gr2
10 h 30/11 h 30	Technologie Gr2	Sciences et vie de la Terre Gr1

Des moyens horaires supplémentaires ont permis cette organisation et la possibilité de se concerter une heure par semaine.

3^e exemple : le « dispositif de socialisation et d'apprentissages »

L'objectif du dispositif de socialisation et d'apprentissage (DSA) du collège Michelet à Paris est de permettre à l'élève en risque de marginalisation scolaire de réintégrer un cursus scolaire et d'en tirer le maximum de bénéfices dans le cadre du retour dans sa classe d'origine au collège. Ce dispositif est spécifique à l'académie de Paris et concerne vingt-deux établissements. Celui du collège Michelet est l'un des plus aboutis, notamment par son organisation du temps scolaire¹.

1. Retrouvez l'expérimentation DSA sur : <http://invalo.scola.ac-paris.fr>, rubrique « équipes ».

Mille et une propositions pédagogiques

Les élèves sont recrutés par une équipe relais élargie, en concertation avec l'équipe DSA, en fonction des repérages qui auront été faits dans les classes de 5^e et de 4^e par les professeurs. Sont concernés en priorité **les absents « de l'intérieur »** : les élèves en grandes difficultés scolaires et anormalement passifs, les élèves qui avaient déjà des difficultés au collège et dont le comportement se dégrade subitement, montrant un risque de rupture avec l'école, les élèves absentéistes.

Il s'agit de remotiver l'élève, de le remobiliser sur des savoirs scolaires tout en lui redonnant des normes de comportement grâce à une pédagogie de projet interdisciplinaire et différenciée et de restaurer sa propre image. L'objectif de ces activités est d'amener l'élève à se constituer et/ou se réapproprier le système de repères nécessaire à sa propre construction grâce à un questionnement suscité et encadré par l'accompagnateur. L'élève accède ainsi à une meilleure adaptation au système scolaire proposé et à la vie extrascolaire, tout en s'affiliant au monde des savoirs.

L'équipe a eu toute latitude pour « recomposer » l'école : groupements, enseignements, évaluation, mais aussi organisation des intervenants et rythmes scolaires.

Deux sessions de six semaines (de sept à neuf élèves) ont lieu, l'une après les vacances de novembre, l'autre après les vacances de printemps.

Un fonctionnement en pôles non disciplinaires

Le fonctionnement en pôles non disciplinaires a été décidé lors de la naissance du projet, car il permet de faire éclater l'emploi du temps traditionnel pour obliger les professeurs à travailler autrement sur un temps différent, plus long (3 heures). Il permet de mettre en œuvre des pédagogies différentes, telles que la pédagogie du **détour**, la pédagogie de **projet** (méthode inductive à partir de productions personnelles et collectives), **les pédagogies actives**, **la pédagogie différenciée**. Il permet aussi aux élèves de s'installer dans l'activité, de prendre le temps de se plonger dans la tâche. Une attention est portée sur les stratégies d'apprentissage de l'élève au travers de la mémorisation (gestion mentale), du travail sur le statut de l'erreur, du rôle du langage intérieur, de la technique de l'élaboration progressive, de l'observation (déconstruction, reconstruction).

Élèves et enseignant peuvent ainsi **prendre le temps** de faire un retour sur la séance écoulée, ce temps réflexif permet une prise de distance et de conscience sur les points positifs et/ou négatifs de la séance. Il contribue à l'élaboration de repères, à une autonomie plus grande dans les processus d'apprentissage en jeu.

Ces démarches pédagogiques s'appuient sur des **supports spécifiques** : grille de compétences transversales, fiches d'autoévaluation, fiches de métacognition, procédure d'accueil (rituel d'entrée et de sortie), technique du blason, tests d'attention, fiches de ressenti/pensée, outils informatiques collaboratifs.

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

Cette combinaison entre pôles d'enseignement, pédagogies de la réussite et supports adaptés assure **un lien fort entre socialisation et apprentissages**. Ce lien a été travaillé dans la mise en place du travail sur les pôles : les activités au sein de chaque pôle sont interdisciplinaires et ne peuvent fonctionner sans la coopération de l'ensemble du groupe (théâtre forum, escalade, protocole science, atelier de philosophie, etc.).

Chaque acteur travaille spécifiquement au sein de son atelier les points suivants :

- travail sur les règles, les rôles, les responsabilités ;
- retour d'expérience, productions et présentation de productions ;
- travail sur les représentations, sur l'argumentation.

Depuis la naissance du DSA (année scolaire 2004-2005), **huit pôles ont toujours existé** : six de 3 heures et deux de 2 heures pour 2005-2006, cinq de 3 heures et trois de 2 heures pour 2006-2007 avec des invariants – la présence des deux documentalistes, de deux professeurs de lettres, d'un professeur d'arts plastiques, d'un professeur d'EPS et d'un professeur de mathématiques. En 2004-2005, un professeur d'anglais faisait partie de l'équipe. Suite à sa mutation, c'est un professeur d'histoire-géographie qui a été coopté par l'équipe pour le remplacer.

Dans le contenu des pôles, **trois invariants** : **l'escalade** dans le pôle EPS (intitulé « santé », puis « aventures »), **l'AFPS** (dispensé par l'infirmière en 2004-2005, puis par un professeur d'EPS quand l'infirmière a obtenu sa mutation) et **un atelier masques** de 2 heures, animé par une psychologue faisant partie de l'association Aretcréation. C'est un espace qui lui appartient ainsi qu'aux élèves ; il permet de s'interroger sur soi-même grâce à un maquillage que les élèves appliquent sur leur propre visage.

Le contenu des autres pôles a varié en fonction du public accueilli et des objectifs fixés avec des dominantes :

- **le pôle « Arts et cultures »** (professeur d'arts plastiques) a toujours eu pour objectif de développer les compétences artistiques des élèves grâce à la découverte de matériaux ou d'univers, de civilisations que les professeurs d'arts plastiques n'ont pas le temps de faire découvrir en classe traditionnelle ;
- **le pôle des documentalistes** a toujours articulé le travail sur le projet personnel de l'élève avec l'aide de la COP et la découverte des ressources propres au CDI ;
- lors des sessions à dominante « Travail sur le projet personnel » (sessions 4^e, 3^e), **le pôle** s'intitulait « **Connaissance de soi** » et s'articulait avec le travail du professeur d'anglais qui travaillait au sein d'un pôle du même nom ;
- en 2006-2007, il s'intitulait « **Recherches** » et s'est articulé sur l'une des deux sessions avec le pôle « Langages » ;
- **le pôle** d'un des professeurs de lettres s'est successivement intitulé « Remédiation », « Écritures », « Langages ». Le pôle « **Remédiation** » s'inscrivait

Mille et une propositions pédagogiques

dans le travail sur le projet personnel. Il avait pour objectif de réfléchir sur soi pour retrouver du sens à l'école, l'écriture permettant la formalisation. Les pôles « Écritures » et « Langages » se sont davantage focalisés sur la maîtrise de la langue (respect des règles et des phénomènes formels de la langue) afin de permettre la construction d'une pensée structurée et cohérente. La création du 104, futur grand lieu culturel parisien, a donné l'opportunité de travailler lors de la deuxième session 2006-2007 avec un écrivain résident offrant la proposition d'une autre forme d'accès à l'écrit par la réalisation d'une production collective (récit d'un voyage imaginaire) faisant appel à des contributions personnalisées ;

- le **pôle** de l'autre professeur de lettres, successivement intitulé « Remobilisation scolaire » (de 2004 à 2006) puis « **Expressions** » a toujours eu comme invariant l'atelier d'écriture, c'est-à-dire offrir la possibilité aux élèves, pour qui l'écrit est si difficile, d'un accès différent et facilitant à l'expression écrite, grâce à des « facilitateurs d'écriture » qui stimulent la création. Ce projet s'est fait à trois reprises en partenariat avec des comédiens pratiquant le théâtre forum, les scènes jouées servant d'inspiration à l'écriture et une fois en 2007 avec un écrivain de littérature de jeunesse qui animait l'atelier d'écriture ;
- le **pôle scientifique** a été pris en charge de 2004 à 2006 par le même professeur, en partenariat avec l'association Les petits débrouillards. La démarche était expérimentale, le travail sur la réalité de l'air d'un point de vue théorique et technique permettant la création d'un objet volant. En 2006-2007, un nouveau professeur de mathématiques a pris en charge ce pôle autour de la construction de figures géométriques complexes. La durée est passée de 3 à 2 heures ;
- le professeur d'histoire-géographie qui a remplacé le professeur d'anglais a pris en charge un **pôle « Explorateurs »**. L'objectif est double : faire acquérir aux élèves les grands repères chronologiques fondateurs de notre civilisation et rédiger un récit de voyage se situant à la Renaissance, en l'illustrant avec des documents cherchés sur Internet ou au CDI.

Les pôles ont évolué en fonction des sessions, des élèves recrutés, des objectifs fixés, mais aussi en fonction des enseignants et des opportunités de travail en partenariat, créant à chaque fois une dynamique et une richesse nouvelles.

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

Un fonctionnement en partenariat

Une dimension innovante de ce dispositif en pôles a fait jouer différents partenariats :

- le **Fonds social européen** (FSE) est un partenaire privilégié car il permet au dispositif, grâce au financement accordé, d'intégrer des partenariats qui enrichissent le projet ;
- au sein du pôle « Expressions », le partenariat avec l'association **Arc en ciel théâtre** (financé par le FSE) autour du théâtre forum est reconduit pour la première session : l'élève doit à la fois inventer une fable, l'improviser, la jouer, la rejouer pour en infléchir le cours et la retravailler pour en faire une production écrite et publiée. Lors de la seconde session, un écrivain, Sigrid Baffert, est invité à conduire un atelier d'écriture avec le professeur. Une convention entre la charte des écrivains et le collège est signée ;
- dans le cadre du pôle « Aventures », l'activité escalade se poursuit : les élèves du DSA ayant très souvent des caractéristiques motrices de bon niveau mais mal maîtrisées, les activités sont notamment axées sur les dominantes énergétiques et socialisantes. À ce titre, l'escalade (sur la structure artificielle) **Mur mur** (financé par le FSE à Pantin) est un bon moyen pour aller vers une plus grande maîtrise de soi, de ses émotions et de l'entraide (avec l'élève dit « assureur » du grimpeur).

L'association **Acréation** (non financée par le FSE) intervient, selon les sessions, dans le cadre d'un atelier masques, 1 heure avec les filles, 1 heure avec les garçons par semaine. Cette intervention permet aux élèves de faire un retour sur eux-mêmes par le détour du masque avec une psychologue dans un cadre de stricte confidentialité. Seul un bilan final et global a lieu à la fin de la session entre l'intervenante et l'équipe DSA.

Deux partenaires aident à la prise en charge des élèves pendant et après le DSA en dehors du temps scolaire :

- **Action collégiens** prend en charge l'ensemble du groupe DSA 1 heure par semaine selon les modalités du contrat spécifique à ce dispositif, l'objectif étant que cet accompagnement se poursuive au-delà de la session ;
- la **Maison des copains de la Villette** (MCV) reste un partenaire privilégié pour les élèves qui ont besoin d'un suivi scolaire et/ou éducatif dont la prise en charge se fait à l'extérieur du collège dans les locaux de la MCV.

L'action toujours en cours montre que des équipes, si on leur en donne l'autorisation et quelques moyens, trouvent des solutions tout à fait ajustées et innovantes, en jouant sur les combinaisons qui incluent la réorganisation du temps scolaire, au service des apprentissages au collège.

Mille et une propositions pédagogiques

4^e exemple : un niveau 4^e annualisé²

Au collège Flavien à Paris, en classes de 6^e et 5^e, des projets mis en place en 2005-2006 et 2006-2007 ont permis une plus grande cohésion des classes, un meilleur travail en équipe, une étroite collaboration entre différents acteurs pédagogiques, une ouverture sur l'autre, une revalorisation de l'image du collège, un dynamisme pédagogique, etc.

Le niveau 4^e est souvent considéré comme difficile. L'élève est en pleine adolescence : transition, rupture, perte de repères, construction d'une identité propre et collective. C'est un moment de bouleversement, ayant un impact fort sur sa vie de collégien. La cohésion offerte par le projet pourrait l'aider dans son évolution d'être apprenant.

L'organisation serait différente en fonction de l'objectif visé et des contraintes matérielles, pédagogiques et structurelles liées à l'enseignement de cette dominante.

L'objectif du projet

Le projet a pour but de **programmer des APPN** (activités physiques de pleine nature) à des classes de 4^e sur la base d'une réorganisation des horaires, tout en faisant se rencontrer des disciplines pour décloisonner une partie des enseignements. Cela nécessite une annualisation des heures de cours, donc un professeur d'EPS supplémentaire et un même professeur de français sur le même niveau. L'innovation engageait déjà une nécessité structurelle et un impératif de répartition de services.

Le choix de l'APSA (activité physique sportive et artistique) et des APPN, résulte d'un constat malheureux en région parisienne. Ces activités ne sont que très rarement programmées dans le cadre des cours d'EPS malgré l'obligation institutionnelle (moins de 3 %) du fait du manque d'installations, mais aussi du temps nécessaire pour pratiquer ces activités. Nous avons la chance d'avoir la base nautique de Choisy-le-Roi à « proximité » et la réorganisation prévue dans ce projet permettrait de s'affranchir de cette seconde contrainte.

Sur la base de Choisy, l'organisation serait la suivante : sur une matinée, nous emmènerions les trois classes de 4^e. Sur place, les élèves se verraient proposer des activités nautiques ainsi qu'une course d'orientation. Celle-ci regrouperait les deux tiers des élèves et serait encadrée par deux professeurs.

Pour les activités culturelles et artistiques, l'enseignement se déroulerait en ateliers hors temps scolaire.

2. Retrouvez les données et les résultats de l'expérimentation du collège Flavien sur : <http://innovalo.scola.ac-paris.fr>, rubrique « équipes ».

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

L'expérience aurait pour condition une souplesse plus large des horaires et en ce sens, toucherait à l'organisation générale des emplois du temps.

Six activités seraient au programme : slam (dans la mesure du possible), langue des signes, théâtre, cirque (1 et 2 si pas de slam), atelier d'écriture, atelier de lecture.

La structure en ateliers conviendrait davantage à ce volet du projet qui nécessite un travail moins ramassé au niveau du temps, afin de laisser aux élèves la possibilité de s'approprier les apprentissages dans la durée. **La concentration des horaires est importante pour les APPN, alors que la durée s'impose plus pour les activités culturelles et artistiques.**

En outre, chacune des classes de 4^e serait pilote d'un projet spécifique, mais la totalité des élèves pourrait ainsi bénéficier des enseignements sur un cycle de cinq à six séances. La classe pilote se verrait proposer un « stage en immersion » de deux jours complets, si possible dans le cadre de son projet spécifique.

Une expérimentation à partir d'une structure classique

Une réorganisation structurelle

L'innovation résulterait tout d'abord de l'organisation générale ou plutôt de la réorganisation des enseignements. En effet, nous souhaiterions annualiser certaines heures d'enseignement pour ainsi bénéficier de plages de 4 heures en EPS nous permettant de rentabiliser au mieux les temps de pratique. Les élèves de 4^e ont 3 heures d'EPS : 2 heures + 1 heure ; il s'agirait donc d'annualiser l'heure seule. Ainsi, durant les trois quarts de l'année, les élèves auraient 2 heures d'EPS, puis lors des dernières semaines, ils auraient 2 heures + 4 heures d'EPS par semaine.

Carrefour/croisement de plusieurs matières

L'expérimentation concernerait donc au premier plan quatre disciplines (EPS, français, arts plastiques et éducation musicale) de par la réorganisation. Ainsi, pendant les trois quarts de l'année (vingt-sept séances), ces disciplines auraient du temps en plus et travailleraient sur des créneaux de 2 heures/1 heure (en alternance et par roulement) au lieu d'heures hebdomadaires. Une répartition sur 1 h 20 était initialement prévue, afin d'équilibrer les heures de cours sur la matinée, mais la mise en place de cette proposition s'est heurtée à des impossibilités d'organisation matérielle.

Mais l'objectif et le caractère expérimental résultent aussi de la volonté de décloisonner les enseignements. Certaines disciplines vont jouer un rôle majeur dans l'acquisition de compétences transversales comme les sciences physiques, les SVT, l'histoire-géographie ou le français.

Pratiquer la course d'orientation ou les activités nautiques suppose l'acquisition de compétences et connaissances spécifiques mais également transversales.

Mille et une propositions pédagogiques

Le caractère expérimental s'inscrirait dans les nouvelles orientations du socle commun, en particulier les pôles 6 et 7 du socle commun, à savoir « les compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'esprit d'initiative ».

Création d'un nouveau tissu social

Une autre caractéristique sera l'éclatement des groupes-classes qui permettra une plus grande cohésion du niveau tout entier, un échange et un partage. Il aidera au renforcement du lien entre élèves, associera différentes matières, aidera à la construction du sens et à une réappropriation de l'espace scolaire. Le dispositif verra l'émergence d'un corps mis en écriture, en réflexion, en mouvement, en création, un corps s'engageant plus pleinement dans une école lui permettant d'être le moteur d'un désir d'apprentissage, d'une ouverture sur soi et l'autre. Or dans ce travail de lien, les élèves engageront les parents et un autre regard sur cette école où l'on enseignerait autrement, et qui saurait également entendre et y associer son environnement.

Outre l'acquisition de compétences transversales et la consolidation des compétences spécifiques, le projet dans son ensemble permettra de mettre en pratique, d'expérimenter, d'acquiescer ou d'affirmer, dans des champs moins traditionnels, les pôles 1, 5, 6 et 7 du socle commun de 4^e, notamment : « maîtrise de la langue française », « acquisition d'une culture humaniste », « acquisition de compétences sociales et civiques » et complétera, en cela, ceux plus particulièrement engagés dans le projet APPN.

Le caractère innovant de toute action entraîne déjà à l'origine une motivation ou du moins un intérêt plus important de la part des élèves. D'abord, l'équipe mise sur un plus grand confort des enseignants et des élèves, confort permettant à l'élève et à l'enseignant de retrouver le plaisir, le désir d'être ensemble dans une même dynamique, dans un collectif grâce à l'annualisation de certaines heures. En effet, sur 55 minutes de cours, entre la mise en place des élèves et l'appel, il ne reste que peu de temps de pratique effective. Ceci est d'autant plus vrai en EPS où il faut rajouter les déplacements et l'installation du matériel qui peuvent parfois être assez conséquents. En proposant des temps de pratique ni trop longs (3 heures), ni trop courts (1 heure), nous espérons travailler dans des conditions plus calmes et plus propices aux apprentissages.

On pourrait alors voir évoluer l'élève selon une dynamique signifiante, celle de la (ré)appropriation du sens des apprentissages, en rétablissant de manière claire les enjeux des activités, et souhaitons-le, définir mieux, préciser, enrichir le rôle de l'école : lieu où l'on apprend, où l'on s'apprend, soi et les autres, soi avec les autres, l'école comme école de la vie aussi, donnant à chacun le matériau pour apprendre à réfléchir, comprendre et analyser le monde qui l'entoure ; l'école qui stimulerait la curiosité, par des pratiques nouvelles se dégageant de la pression évacuatrice notée.

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

La déstructuration de la classe permettrait en outre une plus grande cohésion d'ensemble et une meilleure communication entre les élèves eux-mêmes ; l'espace classe ne serait plus vécu comme un lieu fermé. Une plus grande perméabilité offrirait peut-être une réflexion, une interrogation « *sur la manière de lutter contre la coagulation d'élèves qui tiennent aujourd'hui lieu de "classes", en structurant des groupes de travail exigeant où chacun ait une place et ne soit pas tenté de prendre toute la place [...] pour que chacun puisse s'inscrire dans un projet et cesse d'exiger tout, tout de suite, tout le temps* » (Philippe Meirieu).

En réinvestissant les compétences dans l'espace-classe, on pourrait souhaiter un élève plus conscient des enjeux du groupe avec l'atelier comme déclencheur du glissement opéré du groupe-atelier au groupe-classe.

La valeur du projet, en son interdisciplinarité intra- et extrascolaire, serait d'accompagner l'élève dans sa démarche pour créer du lien : des compétences transversales aux compétences spécifiques ou vice versa. Un projet pour le conduire vers l'investissement dans une tâche à long terme, dans une œuvre collective, vers la structuration d'une pensée, pour lui rappeler que les apprentissages ne peuvent faire l'économie de l'effort, de l'échec, de l'erreur, de l'engagement, du recommencement.

La présence de structures partenaires (librairie, association, bibliothèque, théâtre, base nautique) offre la richesse du rappel au quotidien, au civique, à la ville, pour ne pas maintenir l'école dans une logique d'exclusion et montrer aux élèves les innombrables possibilités de ses résonances, pour maintenir une école non coupée de son environnement et en charge de sa fonction d'éducatrice.

Horaires des classes de 4^e

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8 h/9 h	Cours	Cours	Français Arts plastiques Éducation musicale APPN	Cours	Cours
9 h/10 h	Cours	Cours		Cours	Cours
10 h 30/11 h 30	Cours	Cours		Cours	Cours
11 h 30/12 h 30	Cours	Atelier cirque 1/ théâtre/ cirque 2		Cours	Cours
13 h 45/14 h 45	Cours	Cours	Atelier signe/écriture/lecture	Cours	Cours

5^e exemple : favoriser le temps de vie lycéenne

Toucher à la durée horaire du cours, c'est possible, ainsi que l'a démontré le lycée Marie Laurencin, à Paris³.

Ce lycée professionnel, qui prépare aux métiers de la mode, accueille une population scolaire, essentiellement féminine, en difficulté scolaire et sociale. Pourtant, ce sont des lycéens et lycéennes motivés, qui s'absentent peu mais qui ont besoin d'être soutenus. La consultation lycéenne et la refonte du règlement intérieur, deux ans auparavant, ont fait apparaître nettement ce besoin de temps de vie lycéenne, le manque de temps qui lui était consacré et le désir de travailler autrement.

Il fallut faire en sorte de trouver du temps pour les élèves et pour les adultes au cours de chaque journée, d'une part pour un espace soutien qui permette ainsi aux élèves en grande difficulté de progresser et de combler leurs lacunes, d'autre part pour un espace de dialogue et de rencontre avec les professeurs, et permettre ainsi aux élèves de s'exprimer davantage.

A été mis en place au lycée un dispositif original : le temps de vie lycéenne mobilise les deux cent vingt élèves de l'établissement, les trente-trois professeurs ainsi que tous les personnels éducatifs. Il a nécessité une refonte totale des emplois du temps.

Le temps de vie lycéenne, d'une durée de 40 minutes, après le déjeuner, a lieu chaque jour de la semaine (sauf le mercredi) pendant la pause méridienne qui est maintenant de 1 h 40 au lieu de 1 heure précédemment.

Seule l'adhésion de tous a rendu possible un tel dispositif car, pour dégager cette durée de 40 minutes nécessaire au déroulement du TVL, **il a fallu réduire de 5 minutes chaque séquence horaire.**

Ce temps de vie lycéenne propose une offre diversifiée d'aide, de rencontre et de découverte. **Les activités proposées aux élèves sont de cinq types :**

- des ateliers de soutien : méthodologique, aide aux devoirs, conversation pour les élèves non francophones, laboratoire de langues ;
- des ateliers d'expression (débat, vidéo, théâtre, journal...) ;
- des ateliers créatifs en liaison avec le secteur de la mode (tricot, broderie, crochet, textiles...) ;
- des ateliers culturels, sportifs ou ludiques (histoire du costume, volley-ball, relaxation, échecs...) ;
- des ateliers informatique (CD-Rom, traitement de texte...).

Chaque temps de vie lycéenne dure environ six semaines.

3. Retrouvez l'ensemble de la production écrite de l'équipe sur : <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/PN13/3/31/resume.htm>.

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

À la fin de chaque période, il est procédé à une nouvelle offre de TVL de la part des adultes et à une nouvelle répartition des élèves dans les TVL.

Quinze à vingt possibilités d'activités chaque jour, des groupes de huit à quinze élèves, parfois encadrés par deux professeurs, tous les niveaux de classe confondus permettent de travailler autrement l'acquisition des savoirs et des savoir-être, les relations adultes-lycéens et lycéens entre eux.

Mais une telle innovation ne va pas sans bousculer les pratiques professionnelles de chacun. Pour les enseignants, cela signifie s'engager dans des pratiques qui rompent avec une approche descendante des apprentissages et s'aventurer parfois hors du champ de sa discipline. Les professeurs situent les bénéfices du TVL avant tout dans le domaine d'un relationnel différent entre les adultes et les élèves, ensuite dans l'acquisition d'une meilleure connaissance de ces élèves et enfin dans le brassage des élèves des différentes classes. L'apport du TVL se trouve plus dans la découverte que dans le travail réalisé. Les enseignants interrogés parlent aussi de « *convivialité, d'entraide et de détente* ».

Les difficultés rencontrées par les adultes animateurs se concentrent sur la contrainte de temps (durée de 40 minutes), le manque de motivation de certains élèves, les inscriptions par défaut à certains ateliers – ces deux derniers éléments étant souvent liés. Les problèmes des salles mises à disposition, de transport de matériel, de résultats aboutis, du manque d'idées pour déterminer l'offre de TVL apparaissent comme des difficultés minimales. Lors des réunions de bilan, il est ressorti, dans le cadre des activités créatrices, la difficulté de mener à bien un travail, de ranger le matériel et d'être prêt pour le cours suivant dans une plage horaire de 40 minutes. Quand on demande aux enseignants si leur pratique en cours et en TVL est la même, une grande majorité répond logiquement par la négative. La non-évaluation des TVL (pas de notes), la souplesse du fonctionnement, les thèmes des ateliers, la plus grande place accordée à l'initiative de l'élève, la proximité plus importante avec les élèves, les possibilités d'échange et de discussion sans tension sont autant de différences tangibles entre le TVL et le cours traditionnel.

Les professeurs pensent dans leur majorité que les élèves recherchent dans le TVL avant tout une aide scolaire, puis un épanouissement, enfin un délassement. Les mots clés des enseignants pour définir le TVL sont très positifs : « *temps de dialogue, de détente, de créativité, de mise en confiance* ». Interrogés à l'écrit, les adultes animateurs font part d'une vision plus positive de l'action. Dans leur grande majorité, les professeurs souhaitent que le TVL puisse être poursuivi, même s'il doit être aménagé, et que l'on puisse en garder l'esprit. Oser dégager du temps pour des activités hors cours fait gagner du temps dans le cours.

Mille et une propositions pédagogiques

6^e exemple : les modules à choix multiples

Le lycée privé Sainte-Marie-du-Port aux Sables d'Olonne a mis en œuvre une nouvelle utilisation pédagogique du temps scolaire, en 2004, pour le niveau des 2^{de} générales et technologiques, puis le système a été étendu, en 2005, aux classes des 2^{de} professionnelles ainsi qu'aux classes des 1^{re} générales et technologiques.

Les équipes enseignantes partageaient des constats récurrents : outre des difficultés pour un nombre non négligeable d'élèves à se mettre au travail, tous éprouvaient une hétérogénéité croissante dans les groupes-classes, notamment dans leur rapport au travail, à l'organisation de leur autonomie et de leur projet scolaire.

Dans le même temps, l'équipe de direction, forte du projet d'établissement et des valeurs affichées de respect et d'épanouissement de la personne, avait la volonté d'inciter les équipes pédagogiques et éducatives du lycée à un travail d'équipe réel et à un questionnement sur les pratiques pédagogiques quotidiennes et leur validité.

L'instauration des séances à choix multiples (SCM)

Ces différents constats et préoccupations viennent buter systématiquement sur le cadre horaire rigide d'un système classique où le temps s'applique d'une manière uniforme semaine après semaine.

Dès lors, toucher au temps scolaire, c'était se donner la possibilité de créer des séances où pourraient être mis en œuvre des parcours différenciés pour les élèves dans un cadre pédagogique différent.

Les séances de cours ont été ramenées à 45 minutes ou à un multiple de 45 minutes pour les enseignants qui le souhaitaient. Des intercoures de 5 minutes ont été créés pour les déplacements des élèves et enseignants.

Les enseignants doivent donc pour chaque cours de 45 minutes restituer 10 minutes dans le cadre de ce que nous avons intitulé SCM (séance à choix multiple). Ces SCM ont une durée de 45 minutes. Le temps à restituer par chaque enseignant est comptabilisé sur l'ensemble de l'année scolaire puis divisé en séance de 45 minutes.

Ces SCM ont été placées dans l'emploi du temps des élèves à la fin de chaque journée de la semaine.

Depuis la rentrée de 2006, le dispositif a été modifié pour introduire une alternance quinzaine. Les élèves peuvent accéder aux SCM une semaine sur deux. L'autre semaine concentre les activités d'ouverture et les temps que les enseignants et surveillants consacrent aux élèves pour les aider à définir leurs choix de SCM.

L'ensemble du dispositif SCM est géré par un logiciel qui a été créé par un enseignant. Il permet aux élèves de s'inscrire aux SCM *via* Internet. Les parents,

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

qui sont équipés d'une connexion, peuvent également avoir un regard sur les propositions du lycée et sur les choix faits par leur jeune.

Ces dispositifs ont été mis en œuvre à moyen horaire constant vis-à-vis de la DGH. Cela signifie d'une manière évidente que les enseignants ont accepté, et d'une manière notable, d'augmenter leur temps de présence dans l'établissement ainsi que leur charge de travail.

L'évolution constatée

Il est difficile d'évaluer un système qui a été mis en place dans un établissement qui n'avait pas initialement de problème majeur et qui chaque année permettait à une grande majorité de ses élèves d'obtenir le diplôme recherché.

Les points d'évolution constatés s'appuient néanmoins sur les aspects suivants :

- une adhésion massive des élèves et des familles au nouveau système. Les arguments avancés : un rythme plus adapté à la capacité de concentration des élèves, la possibilité de trouver au sein du lycée des solutions aux problèmes scolaires rencontrés, la possibilité pour les élèves de faire des choix, l'ouverture du lycée sur d'autres activités, etc. ;
- l'organisation des SCM permet aux élèves de rencontrer des camarades qui ne sont pas dans leur classe ;
- au-delà des tensions initiales, les enseignants majoritairement aujourd'hui ne souhaitent pas revenir au système antérieur. Ils ont le sentiment que de nouveaux modes relationnels ont été mis en place entre jeunes et adultes et qu'ils peuvent proposer une pédagogie différenciée lors des SCM ;
- un réel travail en équipe dans les différentes disciplines s'est mis en place même si du chemin reste à parcourir. Les choses évoluent positivement d'année en année ;
- au bout de trois ans et après avoir levé progressivement les difficultés d'organisation, un travail pédagogique approfondi est engagé sur les compétences transversales et disciplinaires, sur le regard positif que les enseignants doivent avoir sur les élèves, notamment en termes d'évaluation ;
- les professeurs principaux des classes concernées par ces nouveaux rythmes scolaires ont repensé le déroulement des conseils de classe pour sortir des constats et véritablement réfléchir aux remédiations à mettre en œuvre après concertation avec les élèves ;
- les espaces temps libérés ont aussi permis la création à la rentrée de septembre 2006 d'une 2^{de} européenne et non pas une section européenne en lien avec les partenaires islandais et siciliens avec la validation de la Commission européenne.

Mille et une propositions pédagogiques

L'équipe entend poursuivre le travail engagé sur les compétences transversales et disciplinaires pour permettre de définir un portefeuille de compétences qui rendrait lisible les objectifs à atteindre pour les élèves et permettrait aux enseignants de repenser leurs évaluations. Dans le même temps, ce travail servirait de cadre aux SCM proposées dans chaque matière et permettrait de créer des SCM pluridisciplinaires.

Ce portefeuille aiderait également les enseignants et surveillants à mieux accompagner les élèves dans leurs parcours.

7^e exemple : une réflexion globale sur toute une structure

Le collège Clithène à Bordeaux⁴ est une structure expérimentale innovante qui a ouvert ses portes en septembre 2002. Rattachée administrativement au collège public du Grand Parc (Bordeaux – Gironde – France) et fondée sur des principes totalement différents du système actuel, elle est approuvée et soutenue par le ministère de l'Éducation nationale.

« Le plus intéressant, c'est que ce projet reste dans le cadre strict de l'Éducation nationale. Il ne s'adresse pas à des élèves particuliers et ne coûte pas plus cher que le modèle dominant. Il ne s'agit pas d'une "utopie pédagogique" mais d'un vrai "pari" : inventer une école plus efficace, plus intégrée, plus active et plus démocratique tout en gardant les contraintes de programme et de niveau » (François Dubet).

Une organisation pédagogique et éducative originale

Elle est originale par rapport à un établissement classique au regard de l'emploi du temps pratiqué et de la façon de regrouper les élèves.

- **Les trois tiers temps pédagogiques :**

- un tiers du temps est consacré aux disciplines générales classiques : analyse en objectifs, une individualisation maximale par prise en compte de la diversité des élèves et une gestion mobile de l'emploi du temps ;
- un tiers du temps est consacré à l'interdisciplinarité reconnue comme fondamentale pour la formation intellectuelle ;
- un tiers du temps est consacré à la formation artistique, sportive, technique et sociale sur la base d'ateliers trimestriels pour sortir du saupoudrage, aller vers une prise en compte globale de la personnalité de l'élève et donner les clés pour s'insérer dans le monde contemporain.

4. Clithène est l'acronyme de Collège Lycée Innovant et Socialisant à Taille Humaine dans l'Éducation Nationale et Expérimental. Voir son site : <http://clithene.net.free.fr/accueil.php>.

Se retrouver dans les sept strates de la différenciation des temps

• Des groupements d'élèves différents :

- les élèves s'insèrent dans deux groupes de base : la classe et le groupe de tutorat (qui regroupe une douzaine d'élèves autour d'un tuteur adulte) ;
- les groupements d'élèves sont diversifiés dans les trois tiers temps : le plus souvent par niveau pour les disciplines générales classiques et l'interdisciplinarité, par choix de l'élève ou la constitution d'équipes pour les autres moments.

• Des temps et des alternances originaux :

- un temps d'accueil du matin entre « dehors » et « dedans » ;
- un emploi du temps mobile fondé sur les rythmes chronobiologiques de l'adolescence et une diversification des temps du cours ;
- une place importante accordée au travail et au suivi individuel de l'élève (plages d'aide au travail et tutorat individuel) ;
- une planification rigoureuse sur l'ensemble de l'année incluant des semaines totalement interdisciplinaires et un travail d'équipe des adultes (avec notamment des réunions hebdomadaires dans leur temps de service).

Les cours disciplinaires

Les cours disciplinaires concernent le français, l'histoire-géographie, l'éducation civique, l'anglais, l'espagnol, les mathématiques et les sciences expérimentales (sciences physiques, sciences de la vie et de la Terre). Ils ont lieu tous les matins de 9 h à 12 h 30. La plupart des séances sont longues : 1 heure 30, 1 heure 40 ou 2 heures. Cela permet une grande variété de dispositifs pédagogiques (et notamment la possibilité de mener intégralement un travail de groupe sans être obligé de le scinder sur deux séances) et un gain de temps appréciable sur la mise au travail des élèves et la sortie de cours. Les langues bénéficient elles de séances plus courtes (45 minutes) mais plus nombreuses dans la semaine et souvent en demi-groupes pour favoriser l'expression orale et le bain linguistique.

Un emploi du temps professeur

Temps d'enseignement (disciplinaire, interdisciplinaire, ateliers)*	Groupe de tutorat aide au travail	Tâches éducatives	Réunion de synthèse	Participation à la vie collective (et) tâches diverses (direction, relations internes, externes)	Remplacement Formation *
Moyenne = 13 heures	Moyenne = 3 heures	Moyenne = 3 heures	2 heures 15	Moyenne = 1 heure (de 0 à 6 heures)	Moyenne = 1 heure

* Le temps interdisciplinaire et le temps de remplacement/formation sont annualisés.

Mille et une propositions pédagogiques

L'équipe de Clithène porte à notre attention⁵: « *Nous avons donné une place essentielle à l'interdisciplinarité puisqu'elle représente environ un tiers du temps pédagogique : 4 heures hebdomadaires pour les projets interdisciplinaires et une semaine interdisciplinaire environ toutes les six semaines de cours (voir l'épisode n° 4 de cette chronique). Au cours de sa scolarité, un élève à Clithène aura fait plus de soixante projets interdisciplinaires et vingt-quatre semaines interdisciplinaires. Nous profitons des projets pour faire passer une partie de notre contenu disciplinaire : les projets sont donc obligatoires pour les élèves. Il ne s'agit pas généralement d'un approfondissement de notions déjà vues en cours disciplinaires, mais bien d'apprentissages nouveaux et indispensables pour suivre les programmes.* » Ce qu'observent les collègues de Clithène, « ce sont des gains de temps et de sens », par ces projets interdisciplinaires et les décloisonnements qu'ils permettent.

Pour conclure

On ne fait le minimum pour tous qu'à condition que chacun puisse se manifester au maximum dans des choix qui lui conviennent ; où il devient utile de retrouver le temps en éducation.

La variété des organisations de temps adaptées aux élèves comme aux âges et aux disciplines peut enfin s'explicitier dans une saine compréhension de la mise en œuvre d'un socle des compétences, pour condition qu'il soit assorti d'engagement différencié des élèves dans des options où ils auront à s'engager au maximum par rapport au minimum qu'ils devront atteindre dans les connaissances, capacités et attitudes.

5. Extrait des *Cahiers pédagogiques*, n° 482, avril 2008, p. 65. Notons aussi de nos collègues : l'évaluation des compétences, une vingtaine par matières, par le moyen d'un code couleurs simple : le rouge, non acquise ; orange, en cours d'acquisition ; le vert, acquis. Se reporter aux livraisons mensuelles des *Cahiers*, pour suivre la chronique régulière de la petite équipe du collège Clithène, et également au livre très récent de Luc CÉDELLE, *Un plaisir de collègue*, Seuil, Paris, 2008.

4

Se retrouver entre collègues pour de fructueuses rencontres ?

OÙ LE LECTEUR PEUT EXPÉRIMENTER DES MODALITÉS ORIGINALES
d'ateliers de réflexion et d'élaboration, dignes de notre profession, de
notre culture réciproque et d'un enthousiaste perfectionnement !

Au lieu de « bavardages » répétitifs dans nos salles de profs, il peut en effet être utile de nous réunir semestriellement ou annuellement pour réfléchir de manière originale en vue d'accroître le plaisir d'enseigner.

Vingt-deux modalités de rencontre entre collègues

Voici donc vingt-deux propositions de séminaires, laboratoires, ateliers ou séances, soumises à votre inventivité et à l'amitié de vos collègues. Nous nous sommes préoccupés de proposer des titres nouveaux et des formes originales, mais nous les soumettons dans le grand désordre. Le détail méthodique de certaines peut être retrouvé dans nos ouvrages habituels.

- **Séminaires anthropologiques.** En confidences: « *D'où venons-nous, que sommes-nous, où allons-nous ?* » (1897), selon le testament artistique de Gauguin¹, et au-delà, avec les jeunes! Quel avenir pour l'enseignement, pour la jeunesse, pour nos retraites actives, pour surmonter nos petites tentations de catastrophisme éclairé! Dans le cadre des changements sociaux et techniques, plus ou moins portables.

- **Séminaires d'exploration des valeurs.** Recensons nos valeurs: chacun écrivant pendant un quart d'heure celles qui lui viennent directement à l'esprit; dans un deuxième temps, mise en commun et réflexions qui s'en suivent. Éventuellement, consultation d'un *mandala* des valeurs².

1. Voir par exemple, *Apprivoiser l'avenir pour les jeunes avec les jeunes*, dirigé par M. L. BAYLE et F. TEXIER, éditions More et Marlen, Paris, 2007.

2. *Techniques pour communiquer*, éditions Hachette, *op. cit.*, p. 188-189.

Mille et une propositions pédagogiques

- **Laboratoires de technique du « risque ».** Cette technique a été vivement appréciée par les nombreux collègues qui l'ont pratiquée. Elle commence par une exposition par chacun et inscription au tableau de difficultés présentes ou à venir, par rapport à la mise en œuvre d'un projet. Cette exposition se fait en *brainstorming*, chacun soutenu à proposer des idées inattendues ou à reprendre une idée formulée de façon surprenante ; dans un deuxième temps, classement de ces risques, obstacles ou dérives, vraies ou farfelues ; enfin, proposition de mesures possibles pour résorber ou compenser les risques plus probables. C'est une technique d'imagination créative.

- **Séminaire de prospective.** N'est-il pas utile de nous « pousser » les uns les autres à imaginer des scénarios contrastés sur ce que seront nos activités et nos modes professionnelles dans dix ans ? Dans quarante ans ? Là encore, les idées folles peuvent être raisonnables ! L'humour est de bon conseil !

- **Séminaire de « réhabilitation » d'instruments ou procédures.** Nous connaissons un certain nombre d'outils ou de procédures pédagogiques que nous avons vu utilisé dans notre jeunesse ou que nous retrouvons dans nos lectures : est-il possible de partir d'eux ou d'elles pour les transformer de manière à les rendre utilisables dans nos enseignements actuels ? Rénovation !

- **Séminaire de rétrospective.** Nos souvenirs les meilleurs, nos souvenirs les pires : de nos passages en école, collège, lycée, université et débuts professionnels. Que leur évocation nous apprend-elle dans l'exploration de nos pratiques présentes ? Peut-être trouverons-nous de quoi illustrer nos cours ? On peut échanger oralement ou après des éléments de réponses : écrits sur des papiers (signés ou anonymes) ou inscrits dans des figures métaphoriques (les blasons) !

- **Séminaire de mise en perspective (anthropologique, biologique, cosmique...).** Imaginons-nous nous adressant à nos arrière-petits-fils ou à nos arrière-grands-parents. Mettons-nous à faire des « vues de Sirius » sur les acquis et les pertes qui caractérisent notre profession.

- **Ateliers de métaphorisation.** Si nous avons à présenter notre discipline, notre pratique, nos conseils professionnels, quelles images, quels symboles, analogies et métaphores aimerions-nous proposer ? Et naturellement, échanges à propos des images, indignées ou dessinées aux tableaux choisis.

- **Ateliers de mise en « turbulence » des concepts.** Chacun d'entre nous apporte un concept et un échange, à la fois imaginaire et rationnel sur les concepts proposés, les met en relation de façon vive, pour être ensuite stabilisés avec humour.

- **Séance de « réveil-éveillé-dirigé ».** À tour de rôle, chacun décrit des personnages d'un conte sur lesquels on s'est d'abord mis d'accord, pendant quelques

Se retrouver entre collègues pour de fructueuses rencontres ?

minutes, chaque autre collègue reprenant à la suite et complétant l'évolution de ce conte, selon sa fantaisie et sur des domaines hors banalité.

- **Séance de réunion avec tenue de rôles inhabituels ou insolites.** Notamment « réacteur subjectif », « humoriste », « dessinateur » de ce qui se passe, « contradicteur de principe », « qualificateur », etc. Il est possible d'en inventer. Et cela a marché et marche !

- **Jeux méthodologiques de transposition (JMT)**³. Sur une présentation de situations d'enseignements, des petits groupes s'occupent des transpositions possibles, par des imaginations volontairement inattendues ou presque absurdes, suivant des consignes de créativité pour introduire des changements d'importance, de durée, de sens, d'application.

- **Jeux de rôles par acteurs inédits.** Sur une étude de cas jouée entre certains acteurs, ajouter des personnes inattendues qui entrent en action, par exemple poète, philosophe. L'acteur inédit peut être l'une des personnes jouant déjà dans le jeu de rôles et avec qui une intervention inattendue a été préparée.

- **Recherche d'interstices, de mini-perfectionnements cumulatifs, de marges utilisables.** Dans les programmes, dans les emplois du temps, dans la vie scolaire, dans les rapports interdisciplinaires, dans les rencontres culturelles, dans l'invitation d'artisans ou de professionnels en classe. Chacun recherche et propose de mini-changements à introduire, de nature à fertiliser le champ scolaire.

- **Atelier de recherche ou détection d'antagonismes.** Entre nos disciplines, entre nos méthodes, entre nos conceptions pédagogiques, entre nos générations, entre nos parcours. Et pour nos souhaits de coopération claire, comment utiliser la densité qu'apportent ces antagonismes, en bonnes « dialogiques » (selon Edgar Morin) ?

- **Atelier d'inversion.** De tendances, de dérives possibles qu'on a constatées, de nos habitudes et routines, telles qu'elles sont pratiquées dans nos établissements et par nous-mêmes en vue de les assouplir et de les compenser. Des idées positives peuvent en sortir en bonne humeur et en ingéniosité féconde, pratiques !

- **Recherche de pôles et de paradigmes inédits, latents.** Quelle organisation permet de passer d'une logique de classe à une logique de compétences, telle que le suggère fortement le CECRL dans nos établissements aux structures cloisonnées ?

De même, le « socle commun de connaissances et de compétences », texte émergeant des latences programmatiques, nous invite à revisiter l'organisation des disciplines et leurs contenus, les savoirs et les compétences, de sorte à revaloriser la notion d'option comme décision d'effort et d'orientation à court ou plus long

3. Voir la fiche plus détaillée dans *Techniques pour communiquer, op. cit.*, ou sur : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>.

Mille et une propositions pédagogiques

terme. Comment présenter « socle » et « options » ? Quels jeux d'interdisciplinarité sont nécessaires pour forger les compétences attendues à chaud sur le « socle » ?

- **Laboratoire d'approvisionnement de l'avenir.** Comment réaliser dans nos établissements des rencontres intergénérationnelles avec des jeunes et des adultes par lesquelles nous pourrions rendre nos élèves sensibles aux épreuves subies par leurs grands-parents et parents, et aux espérances d'avenir rendus possibles par le courage de générations précédentes ? Et par des témoignages stimulants.

- **Séminaire d'hybridation culturelle, d'hybridation de méthodes, de techniques, de concepts, de pratiques.** Il peut être intéressant, comparant des formes différentes, se référant par exemple à Freinet, à Cousinet, à Piaget, à Rogers, à Korcsak, de voir comment fabriquer une situation d'apprentissage originale : coupler par exemple l'imprimerie à l'organisation au travail d'une école ? Comment transposer des activités et des rôles propres à l'imprimerie dans le monde de l'Internet ou dans le monde des arts graphiques ?

- **Recherche sur les paradoxes de notre responsabilité enseignante.** « Présence/distance » par rapport à la classe et aux élèves : spécialisation, mais responsabilité de la culture générale ; pouvoir sur la classe et confiance aux élèves ; rigueur de pensée, et bienveillance des appréciations pour l'approximation des réponses. Autres paradoxes ? Sciences ET lettres, maths ET imagination, etc.

- **Un jeu d'enjeux et de défis.** Ne peut-on, en jeu de plaisir dans notre métier, nous adresser, en une réunion annuelle ou semestrielle, des défis : sur l'audace d'innovations à tenter, sur des lectures ou des analyses à effectuer, sur des relations à établir dans le voisinage des établissements ou des universités, sur des concours intra- ou interétablissements à proposer aux élèves de tous les âges ou de certains âges ?

- **Séminaire de recherche de points d'appui et de leviers.** Ce séminaire peut être alimenté par l'une ou l'autre des parties du présent ouvrage, rédigé en pensant amicalement à vous.

Pour conclure

Des choix sont possibles. Puisqu'il y a une variété de vingt-deux modalités de rencontres créatives entre collègues et entre établissements, éprouvées et utilisables, suggestives : dignes de la richesse de nos cultures et de nos responsabilités institutionnelles.

4^e partie
Outils
et points d'appui
épistémiques



1

Inventaire foisonnant des points d'appui pour un enseignement

OÙ LE LECTEUR PREND LA MESURE DE TOUTE CHOSE ET D'ABORD DE l'infinie richesse de ses points d'appui en éducation. Prenons le temps et la précaution de consulter l'ensemble des listes suivantes qui offrent un choix de possibles; elles ne sont en aucune façon des listes d'actes obligatoires en situation pédagogique.

Liste des points d'appui à votre disposition

Il s'agit de marquer d'une croix chacun des points d'appui que l'enseignant ou le formateur utilise, ou ceux qu'il pourrait utiliser.

Moyens ressources

Utilisation de l'expression personnelle de l'enseignant concernant	Utilisation de l'expression personnelle ou collective des enseignés concernant
<p>1. Son débit de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> continu <input type="checkbox"/> martelé <input type="checkbox"/> séquences lentes <input type="checkbox"/> séquences rapides <p>2. Son intensité de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> concentrée <input type="checkbox"/> détendue <input type="checkbox"/> accentuée <input type="checkbox"/> monotone <p>3. La qualité d'expression</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> concrète <input type="checkbox"/> abstraite <input type="checkbox"/> logique <input type="checkbox"/> subjective <input type="checkbox"/> imagée 	<p>1. Leur débit de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> appliqué <input type="checkbox"/> bref <input type="checkbox"/> articulé <input type="checkbox"/> en défolement <p>2. Leur intensité de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> spontanée <input type="checkbox"/> réfléchie <input type="checkbox"/> ralentie <input type="checkbox"/> par cœur parlé (ensemble) <p>3. La qualité d'expression comme</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> récits <input type="checkbox"/> répétitions <input type="checkbox"/> propositions originales <input type="checkbox"/> suggestions <input type="checkbox"/> critiques

Mille et une propositions pédagogiques

Utilisation de l'expression personnelle de l'enseignant concernant	Utilisation de l'expression personnelle ou collective des enseignants concernant
<p>4. La création de rythme par</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> utilisation de silences <input type="checkbox"/> gestes <input type="checkbox"/> mots à demi-voix <input type="checkbox"/> repos <input type="checkbox"/> énoncé de consignes ou instructions <input type="checkbox"/> mouvements <input type="checkbox"/> chants <p>5. L'orientation de messages (éventuellement par regards) vers</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> tel élève <input type="checkbox"/> tel sous-groupe <input type="checkbox"/> toute la classe <input type="checkbox"/> le tableau <input type="checkbox"/> tel coin de la classe <p>6. Les graphismes par</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> écritures <input type="checkbox"/> dessins <input type="checkbox"/> coloriages <input type="checkbox"/> schémas <input type="checkbox"/> diagrammes <input type="checkbox"/> modelages <input type="checkbox"/> manipulations 	<p>4. La création de rythme par</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> écoute <input type="checkbox"/> mémorisation <input type="checkbox"/> prises de note libres <input type="checkbox"/> prises de note obligatoires <input type="checkbox"/> mouvements définis <input type="checkbox"/> mouvements spontanés <input type="checkbox"/> chants <p>5. L'orientation de messages par</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> réponses <input type="checkbox"/> questionnement du professeur <input type="checkbox"/> question d'élève <input type="checkbox"/> assis-débout <input type="checkbox"/> mouvement de la tête <input type="checkbox"/> mouvement des bras <input type="checkbox"/> mouvements des jambes <input type="checkbox"/> mouvements des doigts <p>6. Les graphismes par</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> écriture au tableau <input type="checkbox"/> dessins <input type="checkbox"/> coloriages <input type="checkbox"/> schémas <input type="checkbox"/> diagrammes <input type="checkbox"/> modelages <input type="checkbox"/> manipulations
Utilisation de relais ou de supports opératoires pour l'expression	Utilisation de documents de soutien d'accompagnement pour l'enseignement ou la formation
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> affiches <input type="checkbox"/> tableaux noirs ou blancs <input type="checkbox"/> tableaux de papier <input type="checkbox"/> grandes feuilles de papier <input type="checkbox"/> tableaux de feutre <input type="checkbox"/> tableaux magnétiques <input type="checkbox"/> craies de différentes couleurs <input type="checkbox"/> crayons feutres de différentes couleurs <input type="checkbox"/> crayons feutres de différentes tailles <input type="checkbox"/> règle ou baguette pour désigner des mots <input type="checkbox"/> écrits ou dessins <input type="checkbox"/> rétroprojecteur <input type="checkbox"/> vidéoprojecteur 	<p>Si l'on se réfère à plusieurs documents, on peut cocher à l'aide de couleurs ou de symboles différents.</p> <p>1. À introduire</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> avant <input type="checkbox"/> au début <input type="checkbox"/> au milieu <input type="checkbox"/> à la fin <input type="checkbox"/> après <p>2. De longueur</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> très brève <input type="checkbox"/> moyenne <input type="checkbox"/> longue <input type="checkbox"/> importante

Inventaire foisonnant des points d'appui pour un enseignement

Utilisation de relais ou de supports opératoires pour l'expression	Utilisation de documents de soutien d'accompagnement pour l'enseignement ou la formation
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> projecteur de diapositives <input type="checkbox"/> appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> télévision ou vidéo <input type="checkbox"/> appareil de prise de vue <input type="checkbox"/> téléphone <input type="checkbox"/> photocopieuse <input type="checkbox"/> machine à écrire <input type="checkbox"/> microphone <input type="checkbox"/> électrophone <input type="checkbox"/> table de montage <input type="checkbox"/> colleuse <input type="checkbox"/> ciseaux <input type="checkbox"/> autres... 	<p>3. Sous forme</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> imprimée <input type="checkbox"/> projetée <input type="checkbox"/> affichée <input type="checkbox"/> manipulable <input type="checkbox"/> audible <input type="checkbox"/> à compléter <input type="checkbox"/> à découper <p>4. Comme</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> support d'étude <input type="checkbox"/> objet d'examen <input type="checkbox"/> base de discussion <input type="checkbox"/> résumé d'un exposé <input type="checkbox"/> alerte sur des points clés <input type="checkbox"/> ouverture <input type="checkbox"/> détente <input type="checkbox"/> incitation à l'expression écrite ou orale
Objets usuels	Êtres vivants
<p>1. Les objets</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> boîtes <input type="checkbox"/> bouteilles <input type="checkbox"/> maquettes <input type="checkbox"/> échantillons <input type="checkbox"/> minerais <input type="checkbox"/> matériaux <input type="checkbox"/> liquides variés <input type="checkbox"/> ballons <input type="checkbox"/> jouets <input type="checkbox"/> cubes <input type="checkbox"/> jouets <input type="checkbox"/> dés <input type="checkbox"/> outils anciens <input type="checkbox"/> outils modernes <input type="checkbox"/> instruments de mesure <input type="checkbox"/> produits chimiques <input type="checkbox"/> appareils électriques <input type="checkbox"/> catalogues industriels ou commerciaux <input type="checkbox"/> revues techniques <input type="checkbox"/> journaux <input type="checkbox"/> autres... 	<p>1. Les êtres vivants</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> végétaux <input type="checkbox"/> fleurs <input type="checkbox"/> fruits <input type="checkbox"/> insectes <input type="checkbox"/> oiseaux <input type="checkbox"/> poissons <input type="checkbox"/> crustacés <input type="checkbox"/> chats <input type="checkbox"/> chiens <input type="checkbox"/> souris <input type="checkbox"/> hamsters <input type="checkbox"/> autres...

Mille et une propositions pédagogiques

Objets usuels	Êtres vivants
<p>2. L'usage</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> regardés <input type="checkbox"/> touchés <input type="checkbox"/> dessinés <input type="checkbox"/> démontés <input type="checkbox"/> examinés <input type="checkbox"/> disséqués <input type="checkbox"/> comparés <input type="checkbox"/> dosés <input type="checkbox"/> photographiés <p>3. L'objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fixer l'attention <input type="checkbox"/> créer une surprise <input type="checkbox"/> poser un point de départ <input type="checkbox"/> ancrer une mémorisation <input type="checkbox"/> déclencher des connotations <input type="checkbox"/> établir un symbole <input type="checkbox"/> faire circuler <input type="checkbox"/> faire lancer <input type="checkbox"/> démontrer <input type="checkbox"/> faire décrire <input type="checkbox"/> faire comprendre <input type="checkbox"/> faire discuter 	<p>2. L'usage</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> regardés <input type="checkbox"/> touchés <input type="checkbox"/> sentis <input type="checkbox"/> écoutés <input type="checkbox"/> soignés <input type="checkbox"/> nourris <input type="checkbox"/> dessinés <input type="checkbox"/> photographiés <input type="checkbox"/> filmés <input type="checkbox"/> disséqués <p>3. L'objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> étudier <input type="checkbox"/> observer dans leurs mœurs <input type="checkbox"/> confier en responsabilité <input type="checkbox"/> avoir comme compagnon <input type="checkbox"/> décrire <input type="checkbox"/> mesurer <input type="checkbox"/> détendre <input type="checkbox"/> parler d'écologie
Personnes extérieures invitées ou reçues	Disposition organisationnelle
<p>1. Les personnes</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> collègues <input type="checkbox"/> administrateurs <input type="checkbox"/> enfants <input type="checkbox"/> jeunes <input type="checkbox"/> adultes <input type="checkbox"/> personnes du 3^e âge <input type="checkbox"/> handicapés <input type="checkbox"/> parents <input type="checkbox"/> voisins <input type="checkbox"/> étrangers <input type="checkbox"/> notabilités <input type="checkbox"/> acteurs <input type="checkbox"/> vedettes <input type="checkbox"/> réalisateurs de télévision ou de cinéma <input type="checkbox"/> champions <input type="checkbox"/> établissements voisins <input type="checkbox"/> autres... 	<p>1. Modifier la disposition des :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> tables <input type="checkbox"/> bureaux <input type="checkbox"/> bancs <input type="checkbox"/> chaises <input type="checkbox"/> tableaux <input type="checkbox"/> feuilles de papier <input type="checkbox"/> instruments <input type="checkbox"/> objets <input type="checkbox"/> lumières <input type="checkbox"/> appareils de projection <input type="checkbox"/> livres <input type="checkbox"/> documents <input type="checkbox"/> décorations <input type="checkbox"/> affiches <input type="checkbox"/> magnétophones

Inventaire foisonnant des points d'appui pour un enseignement

Personnes extérieures invitées ou reçues	Disposition organisationnelle
<p>2. L'emploi</p> <input type="checkbox"/> reçues <input type="checkbox"/> accueillies <input type="checkbox"/> interviewées <input type="checkbox"/> consultées <input type="checkbox"/> fêtées <input type="checkbox"/> intégrées aux travaux <input type="checkbox"/> admises à une présentation <input type="checkbox"/> invitées à une représentation <p>3. La fonction</p> <input type="checkbox"/> amis <input type="checkbox"/> témoins <input type="checkbox"/> conseillers <input type="checkbox"/> soutien <input type="checkbox"/> ressources <input type="checkbox"/> animateurs <input type="checkbox"/> collègues <input type="checkbox"/> experts <input type="checkbox"/> évacuateurs <input type="checkbox"/> inspecteurs <input type="checkbox"/> participants	<p>2. Changer la place des personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changer la place de l'enseignant ou du formateur <input type="checkbox"/> au début du cours <input type="checkbox"/> au milieu du cours <input type="checkbox"/> à la fin du cours <ul style="list-style-type: none"> • Faire changer les élèves de place <input type="checkbox"/> au début du cours <input type="checkbox"/> au milieu du cours <input type="checkbox"/> à la fin du cours <ul style="list-style-type: none"> • Faire changer les invités de place <input type="checkbox"/> au début du cours <input type="checkbox"/> au milieu du cours <input type="checkbox"/> à la fin du cours <ul style="list-style-type: none"> • Se déplacer • Faire se déplacer les élèves • Faire se déplacer les invités • Changer de salle

Liste des directions opératoires

Inventaire des visées d'action pédagogique	Inventaire des attitudes existantes ou à développer (pour soi-même)
<input type="checkbox"/> transmission de terminologie <input type="checkbox"/> transmission de règles <input type="checkbox"/> transmission de données <input type="checkbox"/> transmission de modèles <input type="checkbox"/> transmission de recettes <input type="checkbox"/> apprentissage du travail intellectuel <input type="checkbox"/> mise en apprentissage de techniques <input type="checkbox"/> entraînement à une méthodologie <input type="checkbox"/> affermissement de base pour une discipline donnée <input type="checkbox"/> ouverture interdisciplinaire <input type="checkbox"/> démonstration déductive <input type="checkbox"/> mise en expérimentation inductive <input type="checkbox"/> analyse <input type="checkbox"/> synthèse <input type="checkbox"/> développement de la personnalité <input type="checkbox"/> appréciations des acquisitions <input type="checkbox"/> appréciations des apprentissages <input type="checkbox"/> appréciations des potentiels personnels	<input type="checkbox"/> écoute <input type="checkbox"/> attention à chacun <input type="checkbox"/> affirmation de soi <input type="checkbox"/> attention au groupe <input type="checkbox"/> précaution <input type="checkbox"/> respect <input type="checkbox"/> non-défensivité <input type="checkbox"/> défensivité <input type="checkbox"/> accueil à la contradiction <input type="checkbox"/> présence <input type="checkbox"/> distance <input type="checkbox"/> disponibilité <input type="checkbox"/> préservation du champ personnel <input type="checkbox"/> accueil de l'insolite <input type="checkbox"/> fermeté <input type="checkbox"/> souplesse d'ajustement <input type="checkbox"/> sens du compromis <input type="checkbox"/> négociation <input type="checkbox"/> décision

Mille et une propositions pédagogiques

Inventaire des visées d'action pédagogique	Inventaire des attitudes existantes ou à développer (pour soi-même)
<input type="checkbox"/> déconditionnement <input type="checkbox"/> détente <input type="checkbox"/> exploration des limites	<input type="checkbox"/> décontraction <input type="checkbox"/> esprit d'à-propos <input type="checkbox"/> humour <input type="checkbox"/> précision <input type="checkbox"/> agrément <input type="checkbox"/> maternage <input type="checkbox"/> paternalisme <input type="checkbox"/> congruence <input type="checkbox"/> considération positive inconditionnelle <input type="checkbox"/> empathie <input type="checkbox"/> attention égale aux divers membres du groupe <input type="checkbox"/> accessibilité aux divers niveaux de réponses <input type="checkbox"/> coopération <input type="checkbox"/> compréhension <input type="checkbox"/> self-control
Inventaire des « ressorts » à faire jouer chez les enseignés (individuellement ou collectivement)	Inventaire des phénomènes essentiels à observer ou à canaliser
<p>1. Ressorts imaginatifs</p> <input type="checkbox"/> de créativité <input type="checkbox"/> de formes de soutien <input type="checkbox"/> de mythes suscitateurs <input type="checkbox"/> de symboles <p>2. Ressorts cognitifs</p> <input type="checkbox"/> de structuration <input type="checkbox"/> de cohérence <input type="checkbox"/> de mémorisation <input type="checkbox"/> de doute critique <input type="checkbox"/> de curiosité <input type="checkbox"/> d'observation <input type="checkbox"/> de logique <input type="checkbox"/> d'efficacité <p>3. Ressorts relationnels</p> <input type="checkbox"/> de participation <input type="checkbox"/> de cohésion <input type="checkbox"/> d'écoute <input type="checkbox"/> de coopération <input type="checkbox"/> de centres d'intérêt commun <input type="checkbox"/> de compétition <input type="checkbox"/> de respect de l'autre ou des autres	<p>1. Processus d'identification des individus</p> <input type="checkbox"/> à un élément de message <input type="checkbox"/> à un objet <input type="checkbox"/> à une personne <input type="checkbox"/> à des valeurs <input type="checkbox"/> par projection <input type="checkbox"/> par introjection <input type="checkbox"/> positifs <input type="checkbox"/> négatifs <input type="checkbox"/> contrôlés <input type="checkbox"/> mythiques

Inventaire foisonnant des points d'appui pour un enseignement

Inventaire des « ressorts » à faire jouer chez les enseignés (individuellement ou collectivement)	Inventaire des phénomènes essentiels à observer ou à canaliser
<p>4. Ressorts comportementaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> d'initiative <input type="checkbox"/> d'ordre <input type="checkbox"/> de décision <input type="checkbox"/> d'équilibre <input type="checkbox"/> de spontanéité <input type="checkbox"/> de réserve <input type="checkbox"/> de discrétion <p>5. Ressorts personnels</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> de développement de l'autonomie <input type="checkbox"/> de développement de la fierté <input type="checkbox"/> de développement de l'autovalorisation <input type="checkbox"/> de développement de l'affirmation <input type="checkbox"/> de développement de la réserve <input type="checkbox"/> d'introspection 	<p>2. Mécanismes de blocage (en soi, chez autrui)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> par inertie <input type="checkbox"/> par effacement <input type="checkbox"/> par déplacement <input type="checkbox"/> par réduction implicite <input type="checkbox"/> par surimpression <input type="checkbox"/> processus de différenciation <input type="checkbox"/> émergence de rôles nouveaux <input type="checkbox"/> émergence de méthodes nouvelles <input type="checkbox"/> émergence des crises <input type="checkbox"/> crises groupales des tiers temps <input type="checkbox"/> oppositions de sous-groupes antagonistes <input type="checkbox"/> conflits de personnes <input type="checkbox"/> agressivité par rapport à l'autorité (enseignant ou autres) <input type="checkbox"/> apparition d'un bouc émissaire <input type="checkbox"/> apathie <input type="checkbox"/> évasion

Mille et une propositions pédagogiques

Inventaire des stratégies	Inventaire des objectifs opératoires (taxonomie pratique)
<p>1. Définition des phases de l'enseignement ou du stage</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> utilisation de modules préétablis <input type="checkbox"/> utilisation de blocs d'enseignement <input type="checkbox"/> recherche de points clés <input type="checkbox"/> recherche d'alertes <input type="checkbox"/> recherche de têtes de pont <input type="checkbox"/> recherche de points d'ancrage <p>2. Logique des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> recours à une logique linéaire <input type="checkbox"/> recours à une logique concentrique <input type="checkbox"/> recours à une logique oscillatoire <input type="checkbox"/> recours à une logique en spirale <p>3. Architecture des lieux dans un souci de</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> découpage <input type="checkbox"/> modelage <input type="checkbox"/> ordonnancement <input type="checkbox"/> symétrie <input type="checkbox"/> dissymétrie <input type="checkbox"/> compensation des volumes <input type="checkbox"/> localisation <p>4. Architecture des temps</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> durées brèves <input type="checkbox"/> durées longues <input type="checkbox"/> durées liées <input type="checkbox"/> durées cassées <input type="checkbox"/> durées régulières <input type="checkbox"/> durées aléatoires <p>5. Mise en œuvre d'une stratégie</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> continue <input type="checkbox"/> avec inflexion <input type="checkbox"/> avec saccades <input type="checkbox"/> à effet inverses <input type="checkbox"/> avec rebroussement <input type="checkbox"/> à effet direct <input type="checkbox"/> à effet retardé <input type="checkbox"/> par accoutumance <input type="checkbox"/> par surprise <input type="checkbox"/> par pression <input type="checkbox"/> par allègement <p>6. Processus de propagation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> par paliers successifs <input type="checkbox"/> par progression géométrique <input type="checkbox"/> par autodéroulement <input type="checkbox"/> par renforcement cybernétique 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> faits, données à inculquer <input type="checkbox"/> capacités à rechercher (être capable de...) <input type="checkbox"/> concepts à dénoter (à définir) <input type="checkbox"/> concepts à connoter (rapidement) <input type="checkbox"/> noyaux essentiels du message pédagogique à transmettre <input type="checkbox"/> méthodes de travail à inculquer <input type="checkbox"/> pratiques à faire expérimenter <div style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px 0;">Études des coûts d'une phase d'enseignement ou de stage</div> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> estimation des durées de préparation <input type="checkbox"/> estimation des durées d'introduction <input type="checkbox"/> estimation des durées d'organisation <input type="checkbox"/> estimation des durées d'exécution <input type="checkbox"/> estimation des durées d'exploration <input type="checkbox"/> estimation des durées d'évaluation <input type="checkbox"/> détermination des temps réels passés <input type="checkbox"/> compatibilité des efforts requis (par les professeurs, par les élèves) <input type="checkbox"/> estimation des ressources nécessaires : <ul style="list-style-type: none"> - en argent - en personne - en locaux - en temps - en moyens <input type="checkbox"/> détermination des critères de choix économiques entre les diverses stratégies possibles

Inventaire foisonnant des points d'appui pour un enseignement

Les procédures méthodologiques

Les gammes de direction pédagogique	Les gammes de consigne de groupes
<input type="checkbox"/> par programme <input type="checkbox"/> par progression <input type="checkbox"/> de contrainte <input type="checkbox"/> d'initiative <input type="checkbox"/> d'affranchissement <input type="checkbox"/> de séquences harmonisées <input type="checkbox"/> d'exercices différenciés <input type="checkbox"/> par vision panoramique du programme global <input type="checkbox"/> par centres d'intérêt <input type="checkbox"/> par « travelling avant » <input type="checkbox"/> par études de cas <input type="checkbox"/> par énoncé de normes <input type="checkbox"/> par exposés <input type="checkbox"/> par explications <input type="checkbox"/> par démonstration <input type="checkbox"/> par raisonnement <input type="checkbox"/> par déduction expérimentale <input type="checkbox"/> par induction active <input type="checkbox"/> par pratique non directive <input type="checkbox"/> dialectique <input type="checkbox"/> par direction coopérative <input type="checkbox"/> cogestionnaire <input type="checkbox"/> autogestionnaire <input type="checkbox"/> personnaliste <input type="checkbox"/> charismatique <input type="checkbox"/> d'intensité <input type="checkbox"/> par stimulus <input type="checkbox"/> d'entretien <input type="checkbox"/> de maintien <input type="checkbox"/> de soutien <input type="checkbox"/> de renforcement <input type="checkbox"/> d'abstraction <input type="checkbox"/> de rapport au concret <input type="checkbox"/> par simulation <input type="checkbox"/> par immersion <input type="checkbox"/> par association	Elles peuvent être axées sur : <input type="checkbox"/> l'espace <input type="checkbox"/> le temps <input type="checkbox"/> l'affectivité <input type="checkbox"/> l'intentionnalité <input type="checkbox"/> l'imaginaire <input type="checkbox"/> le pluralisme
	Les gammes de techniques de sous-groupement
	<input type="checkbox"/> dispositifs de sous-groupes en parallèle (situation égalitaire des sous-groupes) <input type="checkbox"/> dispositifs de sous-groupes en série (situation inégalitaire, hiérarchie, classement, ordonnancement, chaînes, etc.) <input type="checkbox"/> dispositifs de sous-groupes à tâches différenciées
	Les gammes de rôles
	1. Rôles des élèves ou des stagiaires <input type="checkbox"/> délégué <input type="checkbox"/> participant <input type="checkbox"/> rapporteur <input type="checkbox"/> interpellateur <input type="checkbox"/> répondeur <input type="checkbox"/> leader <input type="checkbox"/> meneur <input type="checkbox"/> instructeur (enseignement mutuel) <input type="checkbox"/> moniteur <input type="checkbox"/> coordonnateur <input type="checkbox"/> observateur

Mille et une propositions pédagogiques

Les gammes d'instruments d'évaluation	Les gammes de rôles
<p>1. Instruments d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> d'autoévaluation individuelle <input type="checkbox"/> d'autoévaluation de groupe <input type="checkbox"/> de coévaluation (entre pairs) <input type="checkbox"/> externe par expert <input type="checkbox"/> externe par responsable pédagogique <input type="checkbox"/> externe par examen et jury <p>2. Processus d'évaluation par</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> check-list <input type="checkbox"/> questionnement <input type="checkbox"/> projection <input type="checkbox"/> entretien <input type="checkbox"/> sociométrie <input type="checkbox"/> exercices (devoirs, composition, examen blanc, galop d'essais, etc.) 	<p>2. Rôles des enseignants ou des formateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> conducteur <input type="checkbox"/> organisateur <input type="checkbox"/> conseiller <input type="checkbox"/> médiateur (par rapport à la communauté extérieure) <input type="checkbox"/> coordonnateur d'équipe <input type="checkbox"/> de ressources <input type="checkbox"/> d'introduction <input type="checkbox"/> de stimulation <input type="checkbox"/> de production <input type="checkbox"/> de guidage <input type="checkbox"/> de pilotage (objectifs et vérification) <input type="checkbox"/> de gestion <input type="checkbox"/> de maintenance <input type="checkbox"/> de « suivi » <input type="checkbox"/> de « rebond » <p>3. Rôles des autres</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> responsable de direction <input type="checkbox"/> membres élus de conseils d'établissement <input type="checkbox"/> expert <input type="checkbox"/> correcteur occasionnel <input type="checkbox"/> examinateur <input type="checkbox"/> orateur <input type="checkbox"/> psychologue <input type="checkbox"/> infirmière
Les gammes de créativité	Les gammes de techniques créatives
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> intradisciplinarité (entre collègues de même discipline) <input type="checkbox"/> interdisciplinarité (une discipline recourant à l'appui d'autres disciplines) <input type="checkbox"/> pluridisciplinarité (plusieurs disciplines utilisées suivant les besoins) <input type="checkbox"/> multidisciplinarité (plusieurs disciplines utilisées simultanément) <input type="checkbox"/> transdisciplinarité (au-delà des limites disciplinaires) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> opérations de transposition (exercices) de fluidité, flexibilité, originalité <input type="checkbox"/> opérations de transfert <input type="checkbox"/> opérations d'hybridation <input type="checkbox"/> introductions d'inattendu <input type="checkbox"/> rencontre d'insolite <input type="checkbox"/> dissociation <input type="checkbox"/> concassage

Inventaire foisonnant des points d'appui pour un enseignement

Pour conclure

Voilà !

Il n'est jamais inconsidéré ou intempestif de jeter un coup d'œil sur l'opportune richesse des points et formes d'appui à la disposition des enseignants. Il peut s'agir de huit « moyens ressources » en expressions, supports, objets ou êtres, personnes, voire pratiques d'organisation.

On peut aussi réfléchir sur sept « inventaires » de multiples « directions opératoires » : en visées, ressorts à faire jouer, attitudes, phases, stratégies ou objectifs.

Pourquoi, enfin, ne pas prendre soin d'investiguer (ou de « solfier ») au sein de la multiplicité des « procédures méthodologiques », réparties sur sept « gammes » de directions, consignes, techniques de sous-groupement, rôles, instruments d'évaluation, techniques créatives et multidisciplinarités ? En soucis d'évaluation.



2

Revenir à la variété des modes d'évaluation

OÙ LE LECTEUR EST INVITÉ À UNE NOUVELLE LOI DE LA RELATIVITÉ EN évaluation : « Dès que l'on crée un repérage, on crée de l'inertie », disait Albert Einstein. Gare aux risques de nos repérages évaluatifs et de leurs entraînements obsédants.

Un principal de nos amis, ancien formateur par ailleurs, pensant à nous, lors de sa première année dans un collège très républicain dans la composition de son public scolaire, a entrepris de faire la recension de tous les actes d'évaluation, par la seule voie de la notation, qui faisait la performance (ou non) de son établissement, en vue d'un débat avec ses enseignants. Pour dix-huit classes de vingt-six élèves en moyenne, sur trente-six semaines, quelque quinze disciplines présentes, il est parvenu à la somme de quatre-vingt-dix mille notes. Étonnant, non ?

Une telle prolifération de notes monocordes semble répandue dans nos établissements, tellement que nous n'y prêtons plus attention (ou intérêt). Les pratiques de cette évaluation notatoire « vont de soi », elles s'imposent à nous plus que nous ne les imposons aux autres. Elles saturent de façon monotone le temps scolaire, nos échanges et les propos de nos élèves. Et pourtant, nous sommes insatisfaits, nous ne sommes point en accord entre nous, nous constatons des discordances évidentes entre nos prétentions objectives tellement subjectives ! Assurément, nous avons tous besoin de travailler sérieusement sur la variété et la validité des modes, des pratiques et des ressources d'évaluation pour sortir des démesures de la notation.

Évaluer peut rendre fol !

De tels constats nous font toucher du doigt un conflit professionnel vécu par chacun d'entre nous, mais aussi éprouvé par notre institution, collège, lycée. Accumuler des « notes », en surabondance et sans rétrospection, atteste que nous cherchons toujours quelque part à nous rassurer. Nous agissons tels des chauves-souris qui, dans l'obscurité, émettent des faisceaux continus d'ultrasons pour appréhender les réalités diverses qui se présentent à nous. Finalement, nous sommes

Mille et une propositions pédagogiques

aveugles; nous nous privons, ou pire, nous nous amputons d'autres « sens » ou techniques qui nous permettraient de mieux nous repérer.

Il nous faudrait faire ensemble la part entre la **chimère de l'objectivité** recherchée en évaluation et le paradoxe que **l'évaluation n'existe que par la subjectivité**. Il ne s'agit pas d'évacuer la subjectivité, mais plutôt de faire avec, en tout refus de l'arbitraire toujours endémique dans les opérations évaluatives.

Ainsi, nous pourrions par exemple nous appuyer sur les constats contrastés, contradictoires, de l'analyse faite par Jean Cardinet, en 2002, à la suite de celle Jacques Weiss, en 1984.

- **L'objectivité de l'évaluation est nécessaire** : rendre plus explicites les objets et l'objectif de l'évaluation vaut tout autant pour l'évaluateur que pour l'évalué. C'est même l'une des conditions premières de l'évaluation.

- **L'objectivité de l'évaluation est souhaitée** : car comment expliquer que des évaluations de mêmes réalités conduisent à des décisions différentes ? Les évaluations sont plus souvent rapportées à la personne qu'aux compétences.

- **L'objectivité de l'évaluation est impossible** : malgré les programmes, les objectifs d'apprentissage sont différents selon les enseignants, les performances évaluées sont différentes, les conditions d'observation sont différentes, les exigences sont différentes, le sens de l'évaluation est différent selon les contextes.

- **L'objectivité de l'évaluation est à rejeter** : une exhaustivité des critères, des indicateurs déboucherait sur une standardisation extrême : « *Le flou des échelles d'appréciation est le jeu de l'engrenage pour éviter que la machine ne se bloque* » (Perrenoud, 1984).

Il importe, pour sortir de l'impasse, de consentir à se concentrer sur des instruments permettant une interprétation clinique, partager des banques d'items étalonés, favoriser des *portfolios* et... donner du sens à l'observation, ensemble mais subjectivement, et en « métacognition » de nos procédures personnelles.

La subjectivité est nécessaire, à condition d'être prudente et réflexive

Nous pouvons donc nous autoriser ensemble à réintroduire et travailler avec notre subjectivité ; non pour être « sujets », mais bien acteurs et responsables de nos actes, « auteurs » même de **supports** favorisant la clarté.

En guise d'exergue, nous allons alors nous appuyer sur la définition de J. M. de Ketele (1989) ; évaluer implique :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;

Revenir à la variété des modes d'évaluation

- examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route ;
 - en vue de prendre une décision évaluative, il nous revient par suite de réfléchir sur le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation.
- Identifions le type de décision qui pourrait être prise au terme de l'évaluation.

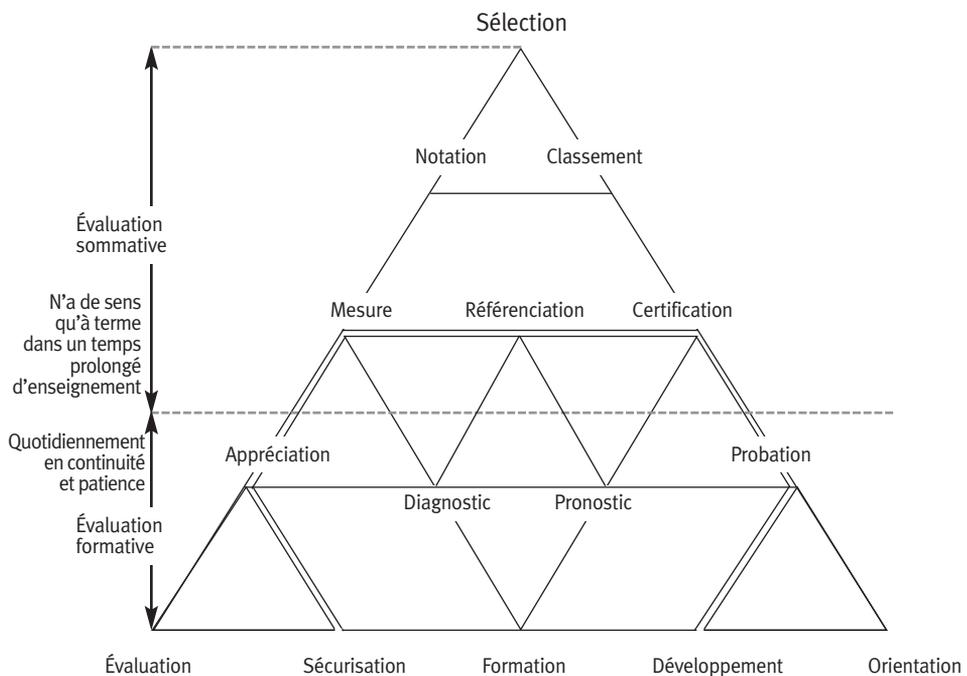
Types de décision

Sanction positive	<input type="checkbox"/>	Éclaircissement	<input type="checkbox"/>	Certification	<input type="checkbox"/>
Sanction d'attente	<input type="checkbox"/>	Encouragement	<input type="checkbox"/>	Classement	<input type="checkbox"/>
Sanction négative	<input type="checkbox"/>	Orientation	<input type="checkbox"/>	Sélection	<input type="checkbox"/>

La détermination de l'objectif est souvent partagée, floue ou... subjective.

En toute hypothèse, jetez un coup d'œil sur le « triangle des objectifs de l'évaluation ».

Triangle des objectifs de l'évaluation



Mille et une propositions pédagogiques

Si vous aimez vous déplacer en deux dimensions sur un triangle, ne serait-ce même qu'une pyramide, vous pouvez aller jeter un coup d'œil sur le « triangle pyramidal » que nous vous proposons à propos des relations entre des objectifs multiples, se traduisant en fait non seulement d'évaluation et d'appréciation, mais de mesures, voire de certification, d'orientation.

À noter, en lisant bien ce triangle, que tout ce qui est en dessous des pointillés signifie des visées et des procédures qui peuvent être quotidiennes, en continuité ; avec patience et même insistance. Cependant que ce qui est au-dessus des pointillés, avec des mesures, des certifications, des classements, aboutissant par la notation à la sélection, n'a de sens qu'à terme : après un temps prolongé d'enseignement et de mesure quotidienne d'évaluation.

Prendre appui sur le « socle commun »

Les compétences désignées pouvant être revues dans les pages qui suivent, notamment en ce qui peut inspirer notre façon de traiter la compétence dans la progression des élèves par des critères adéquats, des formes variées qui peuvent être d'inventaire, ou *check-lists* brèves, de questionnaires, de formes interrogatives aussi bien que dans la correction de copies demandées aux élèves dans les épreuves plus professionnelles, ainsi que dans les formes d'évaluation projective ou par tri.

La référence aux sept modes de présentation de l'évaluation peut permettre de traiter la variété des connaissances, capacités et attitudes citées dans la richesse du socle commun, en évitant le seul recours à une notation qui peut être abstraite sinon subjective, mal interprétable par les élèves. La régulation des moyens pratiques consultables ci-après peut permettre de résoudre les difficultés d'harmonisation rencontrées dans la pratique lors de la mise en œuvre du « socle commun ». Des difficultés tenant souvent à la disparité des profils d'élèves, mais aussi des potentiels identifiés, enfin des possibilités offertes, éventuellement attrayantes, des disciplines. Par exemple, se satisfaire de connaissances en vocabulaire (domaine 1), l'un se satisfait de cent alors que l'autre de plusieurs centaines. Ou peut-il y avoir entre plusieurs enseignants une idée du socle qui pour certains se limitent à une centaine alors que d'autres l'estiment à plusieurs centaines ; en évaluation opératoirement différenciée.

Par la référence pratique et concrète, le risque d'excès et d'écarts dans l'application des données du socle aux élèves – réduire à l'optimum l'ensemble des exigences cognitives et actives – peut être conjuré d'une façon positive : en vu d'être accordé à chaque enseignant, à chaque discipline, mais aussi à chaque élève. Avant de regarder du côté des exigences requises et des moyens concrets pour les atteindre, il peut être juste, au préalable, de réfléchir aux choix des

Revenir à la variété des modes d'évaluation

critères et des indicateurs, qu'il nous faut mettre en œuvre, selon les possibilités de situations et de voies d'évolution.

Inventaire des possibilités de situations et de voies d'évaluation

Il est intéressant pour chaque enseignant de prendre connaissance, en un parcours rapide ou en s'attardant parfois, de cet inventaire (en forme de « clavier ») afin de saisir la multiplicité des situations ou voies d'évaluation qu'il peut emprunter ; nous pourrions ainsi éviter l'**usure** et la **réduction** consécutives à l'emploi de modalités trop habituelles.

Cet inventaire peut aussi attirer l'attention sur la **pluralité des variables** dont le professeur peut être tenté d'apprécier l'intensité ou l'émergence dans la voie ou situation choisie ou à choisir, inédite ou oubliée, selon des critères et des stratégies adaptées sur lesquels nous reviendrons.

Profitez des bonnes occasions et cochez doctement !

	À essayer en coévaluation	À essayer en autoévaluation
<p>• Repérage sur inventaires brefs (<i>check-lists</i>), énoncés, distribués ou mis au tableau...</p>		
<p>...d'objectifs assignés aux élèves :</p>		
– cognitifs (connaissances du « socle »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– pratiques (savoir-faire, capacités)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– relationnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>...de notions réputées acquises :</p>		
– terminologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– concepts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– règles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>...d'impressions ressenties :</p>		
– motivations d'étude pour la discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– sentiments de progrès et d'obstacles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– frustrations et attentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>...de processus opératifs :</p>		
– éléments de méthode utilisés pour le travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– maîtrise d'opérations mentales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– activités de documentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mille et une propositions pédagogiques

	À essayer en coévaluation	À essayer en autoévaluation
...de compétences du « socle commun » :		
– lexicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– grammaticales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– méthodologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Réponses à des questionnaires...		
<i>(par voie orale, ou écoute, individuellement ou en sous-groupe, ou en amphithéâtre portant sur des acquisitions, des objectifs, le vécu scolaire et l'activité de la classe)</i>		
...de connaissances :		
– par questions à choix multiples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par questions à réponses dichotomiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par exercices à « trous »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...d'attitudes vis-à-vis d'un enseignement :		
– par questions à réponses préformées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par questions à réponses préformées avec échelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...de la perception des objectifs d'un enseignement ou sur la définition d'objectifs d'une séquence d'enseignement :		
– par questions à réponses ouvertes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par questions à réponses préformées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par questions à réponses préformées à ordonner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...du vécu scolaire et de l'activité de la classe :		
– par questions à réponses ouvertes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par questions à réponses préformées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par questions à réponses préformées avec échelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...du bilan mensuel ou trimestriel :		
– par questions à réponses ouvertes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par questions à réponses préformées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par phrases à compléter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Revenir à la variété des modes d'évaluation

	À essayer en coévaluation	À essayer en autoévaluation
• Élaboration de questions, en classe, hors la classe ou l'amphi...		
...formulées par des élèves ou étudiants :		
– au professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– à la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– à quelques élèves ou étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...formulées par chaque élève ou étudiant :		
– au professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– à la classe ou au groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– à lui-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...formulées en réciprocité :		
– par la classe ou un groupe au professeur et vice versa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par chaque élève ou étudiant au professeur et vice versa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par chaque sous-groupe aux autres sous-groupes et vice-versa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...proposées de l'extérieur :		
– par un « expert »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par une autre classe ou année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par un organisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Consultation (ou « interrogations »)		
<i>Les entretiens peuvent être directifs, semi-directifs ou non directifs (une écoute avec relance)...</i>		
...par consultations individuelles :		
– entretiens de questionnement d'un élève ou étudiant seul avec le professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– interrogation d'un élève ou étudiant devant la classe ou un groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– entretien réciproque de deux élèves ou étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...par consultation de groupe :		
– interview d'un sous-groupe d'élèves ou d'étudiants en dehors de la classe ou du groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– interview d'un sous-groupe d'élèves ou d'étudiants dans la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– entretiens en sous-groupes de deux élèves ou d'étudiants, puis regroupement en sous-groupes de 4 (ou de 6)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mille et une propositions pédagogiques

	À essayer en coévaluation	À essayer en autoévaluation
...par consultation mixte :		
– entretiens individuels avec le professeur suivis d'une mise en commun avec la classe ou le groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– entretiens individuels d'élèves ou d'étudiants avec le professeur suivis de messages écrits à des élèves ou étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– entretiens individuels avec le professeur de messages diffusés de façon anonyme à toute la classe ou au groupe (méthode « Delphi »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Graphiques d'évaluation et d'appréciation ¹		
<i>Certains ont même été utilisés pour des recherches doctorales. Ce peut être en évaluation, coévaluation et coévaluation d'équipe et coévaluation de groupe...</i>		
...par repérage de résultats sur un tableau :		
– pour une discipline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– pour un ensemble de disciplines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par rapport à divers objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...par repérage d'objectifs sur des supports dessinés (au tableau) :		
– cibles, roues, moulins (avec échelle décroissante à partir du centre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– figures géométriques (avec signification d'avis, d'intérêt ou de rejet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– instruments de mesure (thermomètres d'intérêt, baromètre d'applicabilité etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...en diagrammes (sur feuilles) :		
– par choix de cartes signifiantes choisies par chacun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par graphiques de suites de notation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– par graphes de progression (par exemple l'étoile)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Voir notamment leur variété exposée dans A. DE PERETTI, *Techniques pour communiquer*, éditions Hachette Éducation, Paris, 1994.

Revenir à la variété des modes d'évaluation

	À essayer en coévaluation	À essayer en autoévaluation
--	------------------------------	--------------------------------

- **Correction de copies**

Évaluation, autoévaluation, coévaluation...

- ...par les enseignants :

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| – le professeur lui-même notant les copies de sa classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – le collègue d'une autre classe (par échange de copies) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – le professeur indiquant les meilleurs passages de chaque copie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- ...par chaque élève ou étudiant (en autoévaluation) :

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| – chaque élève ou étudiant à l'aide d'un corrigé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – chaque élève ou étudiant sur la copie à l'aide d'un barème de notation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – chaque élève ou étudiant sur la copie d'un camarade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- ...par la classe ou le groupe :

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| – chaque sous-groupe d'élèves ou d'étudiants sur les copies de ses membres | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – les élèves ou étudiants reprennent individuellement leurs copies avant notation par le professeur et déterminent leurs erreurs (la notation portera sur la qualité de ses corrections) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – en établissant coopérativement le ou les corrigés au tableau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- **Épreuves**

- Tests :

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| – ordinaires de contrôle de connaissances ou de compétences | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – normalisés d'opérations | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – normalisés d'orientation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Examens « blancs » :

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| – écrits | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – oraux | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| – simulation de concours | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Mille et une propositions pédagogiques

	À essayer en coévaluation	À essayer en autoévaluation
• Productions :		
– compte rendu de visite ou de voyage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– élaboration de fiches (de lecture ou de travaux pratiques)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– dossiers avec dessins, graphiques, textes et/ou enregistrements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Évaluation projective...		
...avec matériel verbal :		
– phrases à compléter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– dix mots à écrire rapidement (pour qualifier une situation ou un travail)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– raconter l'histoire d'un groupe ou d'une tâche (pour réfléchir sur la méthode)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...avec matériel visuel :		
– photolangage ² (faire le choix d'une ou de plusieurs photos explicitant une appréciation sur une activité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– images à commenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– dessins avec bulles vides (à remplir pour éclaircir une opinion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...avec organisation signifiante :		
– réalisation d'un dessin collectif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– utilisation de jeux de construction (village, cubes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– choix de tâches d'encre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tri ou évaluation de propositions...		
...de type tri de définitions ou de questions (Q-sort) :		
– sur des concepts (l'éducation, la responsabilité)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– sur des rôles (délégué-élève, professeur principal, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– sur des thèmes (le sens de la vie, l'orientation, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Voir sur cette technique la page Internet : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>.

Revenir à la variété des modes d'évaluation

	À essayer en coévaluation	À essayer en autoévaluation
...de type autoévaluation assistée :		
– en situation réelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– en situation simulée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– avec projection créative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelles que soient les modalités concrètes que nous choisissons de mettre en œuvre, il nous faudra également réfléchir sur les choix des critères, des indicateurs et des stratégies, ainsi que l'adéquation entre indicateurs et critères adoptés.

Le choix des critères

Les critères d'appréciation de paliers ou de résultats atteints dans l'acquisition des connaissances, des capacités, des savoir-faire, d'attitudes dans l'activité scolaire peuvent être selon les cas et les objectifs de :

- clarté ;
- exactitude ;
- soins ;
- conformité ;
- efficacité ;
- efficience par rapport aux moyens ;
- pertinence ;
- cohérence ;
- adhésion aux valeurs ;
- originalité.

Il est opportun de pouvoir renouveler nos choix nécessaires sur quelques critères non standard, selon quelques précautions, à condition qu'ils soient :

- pertinents ;
- indépendants les uns des autres ;
- peu nombreux pour être réalisables ;
- pondérés.

Le choix des critères, adapté à chaque travail d'élève, participe du processus d'évaluation (et non de contrôle), phase délicate et difficile, toujours subjective pour l'enseignant.

Mille et une propositions pédagogiques

Le choix des indicateurs

Pour fixer à quels degrés d'intensité ou de qualité les critères sont atteints, l'évaluateur doit disposer de quelques indicateurs, dont l'application sur :

- les faits à constater ;
- les représentations.

Celle-ci offrira des indications quantitatives (du genre %) ou qualitatives (du genre platonique bien, bon, juste, vrai, mais aussi passable).

Le choix de la stratégie

Nous pensons pouvoir seulement évaluer par des devoirs, des interrogations et des contrôles. Mais il importe de pouvoir enrichir nos façons de faire grâce à une variété de méthodes de recueil d'informations : interview, questionnaires, étude documentaire, observation, graphiques ou tris, métaphores ou significations. On pourra tapoter sur le « clavier » ou inventer des instruments d'évaluation.

Il faut bien sûr d'abord s'assurer de la validité et de la fiabilité de la stratégie à l'objectif visé et aux personnes concernées.

Enfin, un retour sur l'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères. La question du sens au terme de l'évaluation exprimée. En celle-ci, l'évaluateur donne du sens au processus (comme le juge devant des faits similaires) ; et il le fait dans la conscience responsable de la subjectivité. Comme on vient de le voir, la subjectivité implique des prises de choix, obtenus et exprimés dans la clarté, mais en « loyale subjectivité ». Et c'est parce qu'il y a subjectivité qu'on peut alors parler d'évaluation.

Reconnaissons que le problème de la plupart des évaluations n'est pas leur subjectivité, mais le flou dans lequel elles se déroulent. Soyons clairs et éclaircissons, mais en nous gardant d'être péremptoires et définitifs. Nous ne faisons pas de jugement. Nous donnons des indications de repérage et des stimulations positives.

Et souvenons-nous, avec Charles Hadji, que **l'évaluateur est un tisserand funambule**³ :

- capable de juger ce qu'il est et ce qu'il fait, avec une distanciation critique à l'égard de la réalité ;
- mais incapable de connaître exhaustivement la réalité et d'en prévoir l'évolution avec certitude ;

3. C. HADJI, *L'évaluation, règles du jeu*, ESF éditeur, Paris, 1989.

Revenir à la variété des modes d'évaluation

- c'est un choix et un pari : il est acteur dans cette dynamique évolutive ; un pari en ce qu'il peut concevoir un état des choses meilleur.

Il est tisserand, parce qu'il met en lien. Et il tisse d'abord un message accessible, palpable et lisible pour qui le reçoit.

Mais il est funambule : se mouvoir dans un espace entre un être en mouvement et un devoir-être difficile à cerner, en chaque élève, en chaque classe, en chaque amphithéâtre !

Mettons l'accent sur le fait qu'une évolution professionnelle de l'évaluation requiert cinq compétences⁴ :

- des compétences théoriques en évaluation ;
- des compétences méthodologiques ;
- des compétences en ingénierie pédagogique ;
- des compétences sémiotiques ;
- des compétences éthiques.

Cette évaluation professionnelle requiert également trois attitudes.

Trois attitudes nécessaires à l'évaluation

	Convaincu	Encore hésitant
De modération		
De confiance		
De réflexivité sur ce que l'évaluateur effectue		

Pour conclure

Les modalités d'évaluation ne se réduisent pas à des pourcentages de notations proliférantes ! En prenant soin d'équilibrer, sans raideur, objectivités et subjectivités en cause, mais aussi de distinguer l'évaluation d'autres dispositions et surtout de la « sélection », il est possible de procéder diversement par la voie (en coévaluation ou autoévaluation) d'inventaires brefs, de questionnaires multiples, d'élaboration de questions, d'« interrogations », de graphiques, de corrections de copies, d'épreuves, de modalités projectives, et même de tris de propositions. Il est sage de profiter, pédagogiquement, de cette variété riche et fine, en attendant d'en référer à votre imagination.

4. D'après A. JORRO.



3

Utiliser des métaphores en enseignement

OÙ *LE LECTEUR PART DANS UNE INVITATION À L'ÉVOCATION MÉTAPHORIQUE
du changement en éducation pour découvrir l'organisation systémique
de l'éducation.*

Imprécations d'en haut ou d'en bas, entend-on, clamant : « *Il faut changer* ». Pourquoi, pour quoi ? Pour qui ? L'insistance du changement à régler dans notre système éducatif est régulière, récurrente, elle est pourtant entendue ou sourde pour les acteurs de terrain. Pourquoi changer quand les élèves sont toujours les mêmes ! Même nombre, même âge, même origine. Pourtant, les changements sont insidieux, sensibles sur une période de cinq, voire dix ans. Les « choses » changent, dans un impressionnisme formel, sans analyse, même dans l'éducation, même à l'échelle d'une école, d'un établissement.

Nous tous, professionnels, devrions être attentifs à ces microchangements, de nos publics, et par interaction, aux évolutions fortes que doivent connaître nos structures, nos organisations et notre institution. Nous devrions les anticiper, y préparer nos jeunes élèves, à l'accueil de l'inconnu et de la complexité. Jamais béats et toujours interrogatifs du sens, ne somme-nous pas les initiateurs du changement pour la société déjà actuelle et future ? Dans ce dessein, nous vous proposons volontiers de nous livrer à un jeu d'esprit et d'intelligence en système. En passant par le détour du « carré magique » et par l'infléchissement du *clinanem* cher à Lucrèce.

Le « carré magique »

Ce concept part d'un jeu mathématique pour aboutir à une formalisation du changement en éducation. Pour parvenir à une formalisation complexe, l'élaboration est à la fois conceptuelle et progressive. Elle s'inspire d'abord d'un jeu communément appelé le « carré magique ».

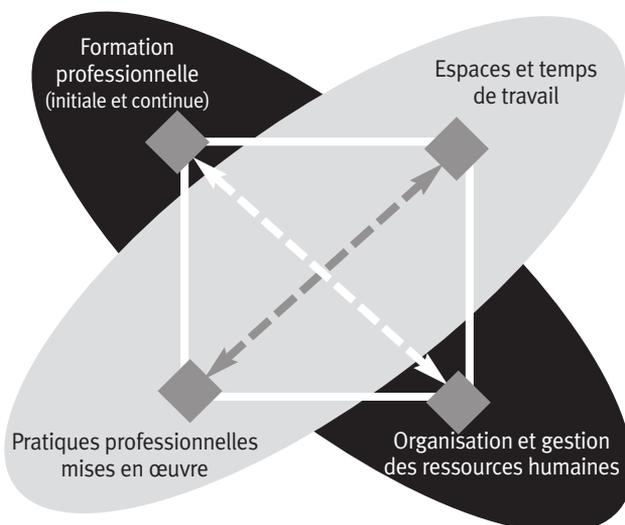
Mille et une propositions pédagogiques

	16	16	16	16
16				
16				
16				
16				

Les chiffres ne représentent qu'eux-mêmes et en soi ne revêtent aucune signification. Donnons-leur alors de la « valeur » ; en retenant la combinaison gagnante, à savoir qu'il faut les quatre éléments pour satisfaire toute ligne ou toute colonne.

Soit quatre valeurs essentielles et basiques : P pour la **pratique** en œuvre, E pour l'**espace** et le temps du travail, R pour l'**organisation** et la gestion des **ressources** humaines, F pour la **formation** professionnelle.

Les combinaisons sont donc multiples, d'autant que nous pouvons leur attribuer quelques coefficients d'intensité possibles. Mais il faudrait dans chaque combinaison retrouver les quatre éléments indissociables.



Une fois posés les éléments de la relation quadratique, de l'équation fondamentale, nous pouvons tenter de jouer sur un ou plusieurs éléments du système. Quelle variabilité attribuer à chacun des facteurs ?

Sur la formalisation présentée ici, nous avons encore pris le parti de décliner chaque pôle du carré en cinq (au moins) possibilités. Quitte à faire les regroupements nécessaires ; la figure avait fait l'objet d'une élaboration à l'issue d'un échange nourri mais parfois désordonné entre enseignants ; les participants livraient bonnes idées et pistes de réflexion, mais sans organisation préalable et sans concept porteur.

Nous avons pu alors proposer ce carré en réinscrivant les items formulés dans leur cohérence intrinsèque et aussi en système. La figure put ainsi tenir lieu de compte rendu et permettre de nourrir l'action de formation programmée plus tard en rapport avec les possibilités de changement et leurs limites.

Utiliser des métaphores en enseignement

Faut-il tout changer pour que rien ne change ? La tentation de la *tabula rasa* a existé. L'expérience par l'histoire, par nos vécus respectifs, nous apprend que les forces d'inertie ou de régulation des systèmes sont plus prégnantes que les grandes intentions ; à tout vouloir changer de façon radicale, les effets sont moindres en profondeur. « *Plus cela change, moins cela change.* » Ce n'est pas le moindre des paradoxes.

Les leviers classiques du « pilotage pédagogique »¹

Depuis quelques années, a été introduit le concept de pilotage pédagogique dans la culture des cadres de l'éducation (chefs d'établissement, inspections) et nous pourrions également interroger le rôle, la place et la fonction de la **formation** des personnels dans ce concept².

Classiquement, le pilotage, Philippe Perrenoud l'a résumé en quelques pratiques observées et communes que nous pouvons rapporter aux quatre domaines de compétences énoncés précédemment : P (pratiques), E (espace et temps scolaires), R (organisation et gestion des ressources humaines), F (formation professionnelle). Ainsi, l'institution entend orienter l'activité enseignante selon les moyens cités dans le tableau suivant.

Leviers du pilotage classique

Moyens possibles	Domaine de compétences
1. En publiant des programmes et autres directives	R
2. En fixant une grille horaire	E
3. En imposant ou conseillant des procédures d'évaluation, des exigences, des critères, des supports (bulletins scolaires, tests critériés par exemple)	P
4. En éditant ou en homologuant les manuels scolaires et autres moyens d'enseignement, parfois en les imposant	P
5. En développant et en diffusant des technologies éducatives qui modélisent certaines pratiques	P
6. En proposant, parfois en imposant des méthodes d'enseignement	F

1. D'après P. PERRENOUD, *Piloter les pratiques pédagogiques?*, 2001, article disponible sur le site de l'université de Genève, LIFE.

2. Sur le concept de pilotage pédagogique, voir l'article rétrospective, intelligent et quelque peu ironique, de Bernard TOULEMONDE, IGEN, jusqu'il y a peu, Conférence de B. TOULEMONDE au colloque régional de l'AFAE – Académie de Clermont-Ferrand, 31 mars 2004 : <http://perso.orange.fr/afae/region/o4o331confBT.doc>.

Mille et une propositions pédagogiques

Moyens possibles	Domaine de compétences
7. En formant les enseignants (formation initiale et continue)	F
8. En les impliquant dans des échanges, des réseaux, des projets susceptibles de les influencer	F
9. En accompagnant, en soutenant, en diffusant des démarches innovantes	F
10. En produisant et diffusant des connaissances et des idées pédagogiques et didactiques	F
11. En exerçant une forme de contrôle de qualité, à travers l'inspection traditionnelle ou d'autres formes d'évaluation des enseignants	R
12. En organisant les relations et les responsabilités entre les élèves, en classe et dans l'établissement	R

Nous obtenons donc le carré suivant.

En proposant, parfois en imposant des méthodes d'enseignement.			
En formant les enseignants (formation initiale et continue).			
En les impliquant dans des échanges, des réseaux, des projets susceptibles de les influencer.			
En accompagnant, en soutenant, en diffusant des démarches innovantes.			
En produisant et diffusant des connaissances et des idées pédagogiques et didactiques.			En publiant des programmes et autres directives. En fixant une grille horaire.
	F	E	
	P	R	
En imposant ou conseillant des procédures d'évaluation, des exigences, des critères, des supports (bulletins scolaires, tests critériés par exemple).			En exerçant une forme de contrôle de qualité, à travers l'inspection traditionnelle ou d'autres formes d'évaluation des enseignants.
En éditant ou en homologuant les manuels scolaires et autres moyens d'enseignement, parfois en les imposant.			En organisant les relations et les responsabilités entre les élèves, en classe et dans l'établissement.
En développant et en diffusant des technologies éducatives qui modélisent certaines pratiques.			

Utiliser des métaphores en enseignement

La distribution des items laisse apparaître deux domaines bien investis, deux autres fort désertés. Pour résumer, le changement se conduit essentiellement dans les pratiques (il suffit de prescrire pour faire) et avec l'aide de la formation, aux modalités plus variées. Mais, le pilotage classique laisse (étonnamment ?) de côté les domaines encore peu explorés relatifs à l'organisation des espaces et des temps de travail, comme à la gestion des ressources humaines. Le système semble bien ici verrouillé et peut laisser penser des « pertes en ligne », dirait-on dans une politique énergétique : pratiques et formation sont surinvesties de fonctions qu'elles ne peuvent seules assumer. Et tout un chacun sera autorisé à constater que l'inertie du système est trop forte, à quoi bon tout cela, est-ce vraiment efficace ?

La question de la formation mise en débat depuis quelques années ne peut faire l'économie de ce type de réflexion plus large.

Portons alors notre regard bienveillant et formatif sur les quatre variables de notre « carré magique ».

P comme pratiques professionnelles

Le principe de la « liberté pédagogique » est consubstantiel au métier d'enseignant ; il est à la fois historiquement affirmé et actuellement inscrit. Pourtant, les pratiques enseignantes sont rigoureusement balisées par les instructions officielles et autres programmes, illustrés par autant de manuels et de publications attendantes, plus ou moins fidèles à l'esprit.

Dans le même temps, les rapports d'inspection régionale, ou ceux de l'inspection générale³ disent la difficulté de faire évoluer les pratiques et identifient par ailleurs les facteurs d'inertie et les freins, pas toujours au niveau des enseignants eux-mêmes.

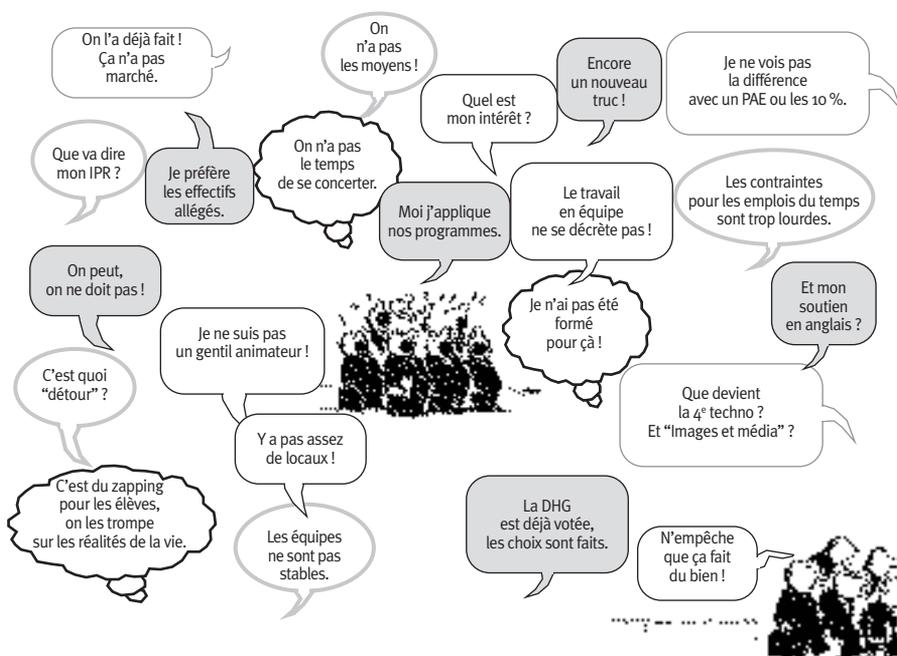
En accompagnant les équipes sur le terrain, nous retrouvons les cinq arguments d'inertie et d'usage ou ici de non-usage, avec quelques variantes indubitables, justifiant le *statu quo* :

- On n'a pas les moyens...
- Je n'ai pas été formé...
- Que va dire mon inspecteur ?
- Cela a déjà été essayé, mais cela n'a pas marché...
- Que vont penser les collègues ?

3. Tous les rapports de l'IGEN sont disponibles sur : <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm>. Peu connus et diffusés dans le milieu enseignant, ils gagneraient au moins à être parcourus : les analyses sonnent justes, les préconisations sont plus incisives qu'il y a quelques années ; quant à savoir ce que l'institution en fait, c'est une autre histoire. Dans une certaine mesure, il y a une perte de sens à percevoir comment un pouvoir décisionnel s'accommode ou non de l'expertise.

Mille et une propositions pédagogiques

Les arguments d'inertie



On ne peut décider, suivre, décréter ou même suggérer le changement, sinon en prendre l'initiative, sans en comprendre d'abord les mécanismes psychosociaux, car ses acteurs sont légitimes dans leurs choix ; l'investissement dans l'action est un processus à la fois individuel et collectif.

Tensions et renforcement paradoxal

Au moment d'un séminaire de cadres au niveau national, on a pu faire l'analyse des propos tenus en plénière comme en atelier, pour mettre au jour (dit-on en archéologie) les forces et inerties qui travaillent notre corps social en tension dynamique. Il s'agissait alors d'analyser les « pratiques » observables du pilotage, pour un chef d'établissement, pour un inspecteur d'académie, pour un inspecteur pédagogique ; tous sont cadres et, comme l'enseignant de base qu'ils ont été, éprouvent parfois quelques difficultés à identifier les questionnements professionnels.

Les couples ainsi identifiés sont comme les deux côtés d'une même médaille, avers et revers, c'est-à-dire indissociables.

Juger ➡ comprendre

Fatalisme sociologique ➡ acte pédagogique

Évaluer ➡ accompagner
 Indicateur ➡ indication
 Contrôler ➡ vérifier, réguler
 Confidentialité ➡ élargissement du cadre, des acteurs
 Militantisme ➡ professionnalisme
 Transversal ➡ didactique
 Didactique ➡ pédagogie
 Pédagogie ➡ organisation de la classe
 Formation ➡ changement
 Changement ➡ identités professionnelles
 Application de réforme ➡ résolution de problème
 Statuts ➡ fonctions, compétences
 Hiérarchie ➡ la « française » à pilotage pédagogique
 Tâche ➡ Activité
 Performance immédiate ➡ temps du projet
 Je sais ➡ je ne sais pas (faire) (tout seul)
 Expertise ➡ coélaboration, négociation convenable
 Approche scientifique ➡ prégnance des « idées sur les choses »
 Absolutisme ➡ modestie et pragmatisme

Dans l'analyse des pesanteurs et des inerties de la pratique, nous pouvons proposer quelques hypothèses explicatives.

Certaines sont en rapport avec la collectivité à l'intérieur de laquelle on souhaite instaurer des changements : mais le caractère plus ou moins imposé de ces changements par l'autorité responsable implique trop souvent que celle-ci ne tient aucun compte de l'expérience préalable acquise par les intéressés, dénie à ceux-ci toute possibilité de remarque ou de suggestion, *a fortiori* évite de les consulter préalablement à toute application et tend à les considérer comme quantité négligeable.

D'autres ont trait aux individus eux-mêmes. D'un côté, l'inertie, ou l'économie de ses propres énergies, inhérentes à la nature de chaque homme l'incitent à hésiter devant la nécessité d'un effort de transformation, qu'il s'agisse de ses propres connaissances, de ses vieilles habitudes, ou même de ses méthodes, devenues des routines : « Cela allait bien jusqu'ici ; il n'y a pas de raison pour changer. » Cette opposition réflexe à l'innovation a été la cause de bien des échecs et de nombre de retards sur la voie de l'amélioration des techniques d'enseignement.

D'autres encore dépendent des interactions dans le groupe. La pression du groupe s'exerce vers l'uniformisation des performances individuelles ainsi que l'a montré l'expérience de Coch et French concernant une ouvrière séparée de son équipe de travail. Il existe de plus chez chacun une tendance endogène à éviter de

Mille et une propositions pédagogiques

se désolidariser de la norme élaborée et admise par le groupe. Si bien que Lewin a été fondé à poser en principe qu'il est plus facile de modifier les normes d'un groupe restreint (qui s'imposent alors à ses membres) que de modifier isolément les normes acceptées par chacun des participants. Un groupe demeure solidaire, et c'est solidairement qu'il pourra réexaminer et modifier ses normes de fonctionnement ou de performance. Or les enseignants, dans les établissements et dans l'institution, travaillent délibérément ou passivement en groupe, ou plutôt, dans la pesanteur de divers « mondes » (sinon slogans).

Les « mondes » de l'enseignant



D'après un dessin publié par *Le Monde de l'Éducation*, en 2000.

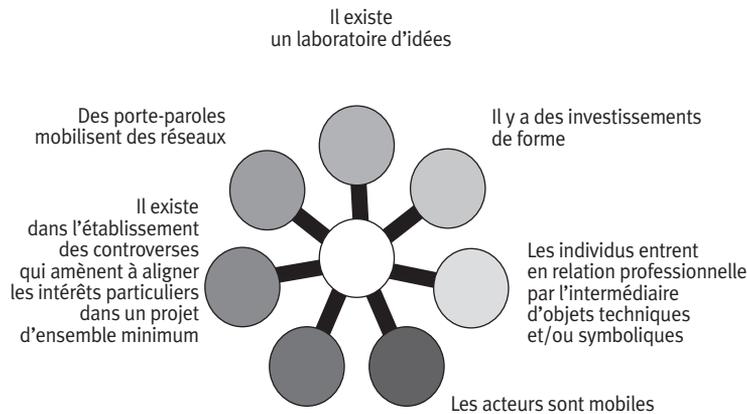
Les « marqueurs » du changement en établissement

Faudrait-il alors renoncer à tout changement, à toute innovation, à toute incitation? Ou faudrait-il trouver des indications de lieux et des facteurs de possibilité et d'opportunité pour une évolution adéquate des pratiques?

La recherche pédagogique peut ici apporter des éléments à la conduite du changement. Quand bien même la reproductibilité n'a rien d'évident dans ce domaine, l'observation attentive et l'étude comparée ont permis de mettre en exergue quelques facteurs facilitant, qui font que « cela marche », sans que cela relève pour autant de la pensée magique ou de l'admonestation intempestive.

Françoise Cros, à l'occasion de la mise en œuvre des dispositifs « parcours diversifiés au collège », plus tard devenus « itinéraires de découverte », avait retenu sur l'étude de sept établissements, sept domaines constitutifs et corollaires du changement; un seul ne suffit pas et il entre en système avec d'autres pour que la « masse critique », dit-on en physique nucléaire, engage à l'évolution.

Les sept domaines du changement



D'après Françoise CROS, *Le transfert des innovations scolaires, une question de traduction*, INRP, juin 2000, p.14.

En ces conditions, il sera pour nous, chacun à sa place et dans son rôle respectif, qui enseignants, qui direction, qui formateur, de veiller à développer tel ou tel de ces domaines, ferments du changement en un établissement.

Car, nous avons donc commencé par là, le changement est d'abord un processus interne. Et donc, avant toute autre béquille externe (formation, ingénierie, organisation, évaluation, inspection, intervention) une question de pratiques !

E comme espaces et temps du travail en éducation

C'est ici la variable du carré qui semble à l'étude des pratiques la plus invariante. Sur notre « tableau de bord » de notre système de pilotage, il apparaîtrait que, quel que soit l'école ou l'établissement considéré, nous soyons tous soumis au même régime, morcelé, émietté, de l'organisation du travail ; une salle, une classe, un enseignant, une heure. À étudier ce type d'organisation, nous pourrions facilement la rapprocher de celle imaginée par l'ingénieur Taylor dans les usines Ford des années 1920. Un travail simple d'exécution de tâches, posté à la chaîne pour des emplois non qualifiés. Les enseignants seraient-ils alors des « OS » de la pédagogie ?

La variable de l'espace scolaire reste encore plus que le temps lui-même l'oublié de notre champ éducatif ; les domaines de l'architecture, de l'aménagement des espaces, et plus finement, celui de l'ergonomie scolaire, demeurent de vastes champs à défricher en France, là même où des pays comme l'Allemagne et la

Mille et une propositions pédagogiques

Finlande (si, si) ont prospéré. Une étude récente⁴ s'est attachée à montrer le lien entre l'architecture et la réussite éducative. Cette question fait particulièrement sens au moment où les collectivités locales investissent massivement dans les bâtiments scolaires – on construit presque deux fois plus de collèges en ce début du XXI^e siècle que dans les années 1980 –, où l'école est en crise et où les nouvelles technologies « brisent les murs de l'école » comme le soulignait une étude de l'inspection générale.

Il ne suffit pas de placer des personnels d'éducation dans une architecture en rupture de l'espace traditionnel de l'école pour que leurs pratiques éducatives changent. M.-C. Derouet-Besson (INRP) rappelle l'exemple des aires ouvertes impulsées dans les années 1950 et rejetées par les communautés éducatives. Les nombreux exemples évoqués dans l'ouvrage montrent plutôt comment **des pratiques modernes trouvent place dans des espaces traditionnels**. C'est visible aussi bien pour l'utilisation des TICE dans des salles de classe anciennes que pour la mise en place d'un self dans une cantine traditionnelle. Les constructions neuves reprennent donc souvent pour les salles de classe les formules traditionnelles (espace rectangulaire avec un tableau sur un mur).

Et pourtant ça bouge, mais au CDI ! Pour Jean-Marie Lanchon, par exemple : « *Les professeurs documentalistes doivent redéfinir leurs fonctions et imaginer les espaces dont ils ont besoin.* » Ce qui implique un redécoupage de l'espace : « *Le maintien d'une petite structure de prêt... la mise en place de petites salles de travail... l'accès à des postes informatiques dans des espaces de circulation.* » C'est parce que les CDI sont les lieux d'entrée des TICE dans les établissements qu'ils sont les premiers sujets au changement. Car, si l'architecture ne peut modifier les pratiques pédagogiques, les nouvelles pratiques d'apprentissage des élèves, profondément modifiées par la culture numérique, remettent en question et ces pratiques et ces espaces. Ce sont elles qui déplacent le travail scolaire vers des petites salles de travail en groupe ou vers des espaces collectifs que le Wi-Fi permet de s'approprier. L'architecture informatique évoluant plus vite que l'architecture traditionnelle, les architectes ne manqueront pas de chantiers.

À ne pas penser l'organisation du temps et de l'espace, il a trop souvent été aisé d'administrer la chose scolaire **en laissant agir d'autres logiques que celles de l'efficacité des apprentissages**. De fait, il est plus simple pour tout le monde d'en rester à des petits arrangements aux dépens de l'intérêt des élèves, d'assurer plutôt le confort des anciens, de conforter la routine inévitable et ainsi de faire jouer des petites « unités » interchangeables. Toute autre organisation plus volontariste, si ce n'est obligatoire, due aux textes, comme par exemple les temps d'EPS ou de laboratoire, les alignements de langues vivantes, ou encore les travaux inter-

4. M. MAZALTO en partenariat avec les Cemea, *Architecture scolaire et réussite éducative*, éditions Fabert, Paris, 2007.

Utiliser des métaphores en enseignement

disciplinaires, est vécue comme une contrainte dont on se défait au plus vite ; on la « réduit ». Mais de façon générale, la réflexion ne porte jamais sur l'aménagement du rythme scolaire, surtout dans le secondaire.

Les dernières évaluations attestent dans le primaire que 40 % des élèves connaissent une autre organisation, souvent un aménagement minime comme le passage du samedi matin au mercredi matin, à la demande des parents. L'histoire récente montre que toucher au temps et à l'espace scolaire est un facteur déclencheur de conflits et que, dans ce domaine, il faut bien adopter le sceau de l'expérimentation pour s'autoriser à quelques initiatives... que rien n'interdit par ailleurs.

Dans n'importe quelle autre structure, l'organisation du travail réunit et constitue des moyens et des ressources mis au service d'objectifs affirmés et évalués. Non, ce n'est pas le cas dans nos établissements. Ils ont beau afficher des projets d'établissements aux objectifs, pas trop différenciés, leurs choix en organisation spatio-temporelle des apprentissages en sont indépendants.

Notre travail de formateur est ici d'étudier ce champ d'investigation, en s'appuyant à nouveau sur les travaux menés à l'INRP par Aniko Husti⁵ notamment. Les différentes expérimentations menées en ce temps dans des centaines d'établissements sur tout le territoire ont permis d'envisager qu'à moyens horaires égaux (on dit DHG, dotation horaire globale), les solutions alternatives en organisation sont nombreuses, pourvu que, et enseignants et direction, ensemble, accordent leurs objectifs. La relative complexité technique engage la compétence partagée ; et il s'agit bien ici d'un besoin de formation, peu satisfait malencontreusement ou encore jusqu'ici.

Nous pourrions retenir quelques pistes intéressantes en matière d'organisation du travail :

- annualiser les disciplines à faible horaire (enseignements artistiques) ;
- proposer des temps forts chaque semaine ou trimestre, ou des semaines thématiques, sur la base de deux emplois du temps, un classique, un autre plus adapté pour ce projet d'immersion, d'intensification, de bains ;
- organiser deux rentrées, une en septembre, une autre en février, avec des organisations horaires complémentaires, voire des groupements différents d'élèves, pour répondre aux dangers des doublements prévisibles ;
- traiter différemment la fin d'année, qui part trop souvent « en quenouille », compte tenu de la désorganisation des examens pour certains niveaux ;
- organiser des temps choisis pendant la pause méridienne ;
- organiser les élèves en équipes diverses et selon des rôles complémentaires ;

5. A. HUSTI, *Le temps mobile*, INRP, 1985 et *La dynamique du temps scolaire*, éditions Hachette Education, Paris, 1999 ; voir p. 101 à 112.

Mille et une propositions pédagogiques

- réserver 10 % de l'horaire global à des modules transversaux ou interdisciplinaires.

Rien de tout cela n'est nouveau en soi, il ne s'agit pas de cela ; mais bien de poser la question : en quoi notre organisation scolaire s'ajuste aux besoins de nos élèves et aux objectifs que nous nous fixons ? Le suivi attentif de ces expériences a montré qu'en faisant jouer cette variable, nous touchions par effet-système les autres domaines : non seulement, la répartition des espaces, le mode de groupement des élèves, mais aussi des domaines professionnels tels que les modalités d'évaluation des temps partagés, la cohérence des curriculums.

Dans tous les cas, il y aura possibilité de dispositifs et inventivité retrouvée ; c'est assurément une question de pilotage partagé. Mais qu'est-ce qui déclenchera le changement ? Le projet, la prescription, la nécessité, l'obligation ?

R comme gestion et valorisation des Ressources humaines

Par un mauvais jeu de mots, nous pourrions dire que nous manquons d'R. Cette autre variable du jeu en carré est traitée, comme la précédente, comme un quasi-invariant, mécanisé. Pourrait-on dire même comme une absence de gestion et de valorisation des ressources humaines ?

Il est intéressant, tout comme il est curieux, de noter que l'apparition d'une direction des ressources humaines est apparue dans l'institution, dans chaque académie, au même moment qu'une mission des innovations pédagogiques. L'esprit fut là ; après, c'est une autre histoire. Le passif en matière de ressources humaines est extrêmement lourd ; les situations n'ont jamais été bien ou correctement traitées, tant est si bien qu'encore les DRRH ou DRH, c'est selon, gèrent l'urgence et la difficulté des personnels, avant tout autre chose ; encore une fois, ils se trouvent en situation d'administrer, sans avoir à penser prévisionnellement les postes et à valoriser les compétences.

Quelles sont alors les motivations profondes d'un professionnel, personnel enseignant, pour faire plus, pour faire autrement, pour changer sa pratique, pour évoluer, si jamais dans son institution, dans ses cadres, et auprès de ses supérieurs, il n'est fait mention de ses compétences identifiées, reconnues, valorisées, et de ses besoins, et de ses projets plus personnels ? Finalement, nos enseignants de base ont le cœur bien accroché et la foi chevillée au corps, pour exercer au bénéfice des élèves, mais sans aucune reconnaissance externe ni validation de leurs réussites.

D'une certaine façon, on peut ici comprendre l'individualisme constaté, et noté par ailleurs. Les fondements du métier sont quasiment et au sens propre du terme

Utiliser des métaphores en enseignement

« autonomes » en ce qu'ils puisent dans une motivation intrinsèque, sans recours aucun à l'extériorité.

Pour cette raison, si nous désirons, corps d'inspection, chefs d'établissement, formateurs, faire évoluer le système, et par interaction, faire évoluer les pratiques professionnelles, cela doit commencer par la prise en compte plus ajustée des compétences existantes, par la reconnaissance des réussites, par la valorisation des initiatives, et par la validation des acquis. C'est un acte instituant, bienveillant et salvateur pour l'institution que de compter sur les énergies positives et l'investissement de ses propres personnels. Les traiter de façon identitaire et indifférenciée aboutit à nier tout ce qui existe et qui est germinatif. Cela peut se passer au travers, ou contre elle parfois, d'où l'ambivalence récurrente des « expérimentateurs » et autres « innovateurs » envers l'institution. Une variation d'un vieil air connu (encore un R) : « Je t'aime, moi non plus. »

En ce qui concerne le domaine de la formation plus précisément, il s'agirait de quelques mesures relativement simples :

- identifier plus clairement les compétences visées dans les contrats de formation ;
- garantir les durées réelles de formation initiales et contenues ;
- procéder plus régulièrement et plus efficacement à une évaluation interne des besoins en formation, en envisageant la délivrance formelle de certificats de capacités, validant le module, pourquoi pas ?
- organiser le suivi des parcours professionnels et l'histoire en formation des personnels ; techniquement, c'est possible, et les outils sont déjà en place, mais tout est fait comme si cela n'existait pas, et surtout pas pour l'évaluation des personnels ;
- réinvestir les études de cas et les réussites dans la formation professionnelle, où la mémoire s'avère toujours très courte ;
- conduire les entretiens d'évaluation en prenant en compte à la fois le parcours en formation, en reconnaissant les compétences construites, en identifiant les possibilités d'évolution sur des postes profilés, et que la note soit significative de cette richesse, sans aplanir tout dans un barème sans signification.

Quelques principes de la conduite et de la gestion du changement ⁶

« Pas de changement sans nécessité »

Tout changement génère des peurs et nécessite des efforts : l'être humain n'acceptera de s'engager dans le changement que s'il en perçoit la nécessité pour la pérennité de l'entreprise et/ou surtout pour son propre développement en tant que personne ou dans sa fonction.

« Un escalier se balaie toujours par le haut »

Réussir la conduite du changement d'un système (entreprise, organisation...) passe inévitablement par une forte implication de ses dirigeants. Au-delà des exhortations verbales et des décisions correspondantes, c'est surtout par leurs comportements et leurs actes observables, en cohérence avec la transformation visée, qu'ils feront avancer leur projet.

« Donner du sens et le rappeler en permanence »

Tout changement génère des turbulences. Dans l'inévitable tempête (au minimum six mois/un an), les managers devront rappeler en permanence le cap visé et les raisons du choix de cette destination.

« Désapprendre pour réapprendre »

Tel un joueur de tennis qui change de raquette et perd momentanément ses meilleurs coups et ses sensations, tout changement d'outils, d'organisation ou de mode de travail génère baisse de compétence et d'efficacité. Une seule solution : accepter de désapprendre pour ensuite réapprendre et gagner en efficience.

« Adopter la politique des petits pas et fêter les victoires »

Quand le cap est encore loin et que les tempêtes se succèdent sans discontinuer, tout bon capitaine soutient le moral de ses troupes en proposant des petits objectifs réalistes et atteignables, des escales intermédiaires. Reste alors à ouvrir une bouteille de champagne à chaque fois que l'équipe arrive à bon port !

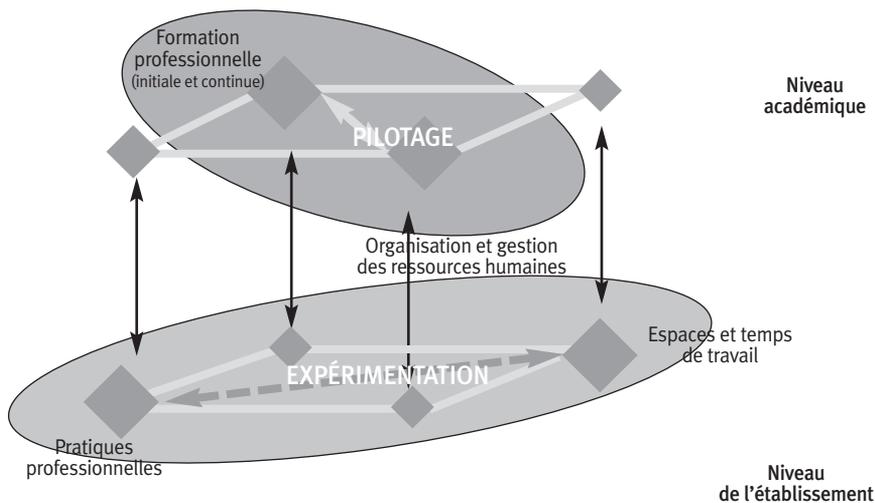
« Perdre du temps sur l'essentiel pour mieux se consacrer à l'important ! »

Plus il y a de problèmes et plus il faut manager ! Or la tendance naturelle de tout manager face à des problèmes d'organisation, de qualité ou de satisfaction est de se centrer sur la résolution de ces dysfonctionnements au détriment du facteur humain... pourtant à l'origine des difficultés rencontrées.

6. D'après la fiche : http://www.fhc.fr/index.php?idrub=63&page=audit_conseil_projet_RH.

Utiliser des métaphores en enseignement

En reprenant sans tarder notre « carré magique », nous pouvons en proposer une lecture en trois dimensions, de sorte à faire apparaître alors deux niveaux connexes, un niveau local qui rassemble pratiques et organisation du travail, ces deux variables appartenant à l'expérimentation *stricto sensu*. Le deuxième niveau rassemble alors les deux autres variables, celles qui actuellement posent problème, à savoir formation et ressources humaines, car elles relèvent bien du dispositif de pilotage d'un bassin, d'un département, d'une académie.



La conduite du changement joue alors sur l'imbrication de ces deux niveaux et sur ces quatre variables, avec plans formels ou informels ? Consultons le message que nous donne André Giordan, professeur à l'université de Genève et chercheur⁷ ; il invite à la « réforme informelle » :

« Le changement réussi est de l'ordre de l'informel et du complexe. C'est une transformation du regard qu'il s'agit de mettre en place en premier. Le changement s'opère d'autant mieux qu'il s'effectue inconsciemment, un peu comme les modifications du rythme cardiaque qui se produisent à notre insu. Il s'élabore d'autant plus efficacement que l'on évite le recours aux ordres et aux décrets, qui sont généralement subis comme des cassures et des ruptures, et que l'on prend appui sur les potentialités que tout système humain possède pour évoluer.

Ce sont les conditions de base pour obtenir la coopération des membres et des parties d'une organisation dans sa dynamique d'évolution. Et cette approche requiert toute la vigilance du promoteur de changement. Si celui-ci met l'accent sur les défauts et cherche en premier lieu à les éliminer, il a toutes les chances d'activer les blocages et par effet

7. Dernier ouvrage paru : *Apprendre !*, éditions Belin, Paris, nouvelle édition 2004. Par A. GIORDAN, professeur à l'université de Genève et directeur du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences. *Libération*, 15 février 2005 : <http://www.liberation.fr/page.php?Article=275705>.

Mille et une propositions pédagogiques

rétroactif de renforcer les dysfonctionnements repérés. Par contre, le respect et la valorisation des systèmes humains et des personnes dynamisent leurs possibilités d'évolution et les autonomisent.

Paradoxalement, c'est au moment où l'on s'accepte dans ses propres manques et où l'on se sent reconnu que l'on peut entrer le plus facilement dans un processus de changement. Toute organisation humaine, et cela est encore plus vrai pour l'école et ses personnels, y compris de direction, a fondamentalement besoin de cette reconnaissance et de cette valorisation avant de pouvoir entrer dans une dynamique d'évolution.

C'est alors que les ressources et les compétences du système deviennent facilement mobilisables pour parvenir aux fins souhaitées. Or, contrairement à ce que l'on pense généralement, les innovations ne manquent pas à l'école. Le problème est qu'elles sont peu connues, pas évaluées, rarement mutualisées, jamais valorisées. La plupart du temps, les enseignants les font même en cachette de peur de se faire taper sur les doigts.

Le changement est éminemment paradoxal. Sans doute sont-ce ces savoirs qui devraient faire partie du "socle commun de connaissances" de l'école. Cela serait certainement très utile à nos hommes politiques, mais pas seulement !...

C'est cette culture du changement qu'il s'agit d'injecter dans nos organisations, et pour commencer à l'école. Nombre d'enseignants sont déjà prêts à s'y lancer si on leur "lâche les baskets", si on les reconnaît dans leurs efforts et leurs compétences, et surtout si on les accompagne dans leurs faux pas. Pour les autres, tout est une affaire de recrutement, de formation et de reconnaissance... Sur ce dernier plan, un ministre a alors peut-être sa place... »

C'est dans une telle vue qu'il convient d'en venir aux problèmes de la formation professionnelle des acteurs de l'enseignement.

F comme formation professionnelle, initiale et continue

Tous s'entendent pour dire que la formation doit exister, mais former pour quoi ? Et à partir de quoi ? Former comment ? Les réponses sont conflictuelles, et ce n'est pas le moindre des paradoxes que constater que dans notre institution consacrée à la formation, nous ne soyons pas encore d'accord sur les objectifs et les modalités de la formation des enseignants. Encore très récemment, un ministre disait reconnaître ne pas savoir ce qu'était un IUFM. Et ceux-ci disparaissent !

L'administration pèse lourd dans cet état des choses : en se cantonnant à la prescription et aux instructions, elle n'envisage pas les moyens techniques, humains, conceptuels pour sa réalisation. « *L'enfer est pavé de bonnes intentions* » ; manifestement, l'Éducation nationale y songe aussi. Et l'histoire ?

Quand il s'est agi d'organiser plus rationnellement la formation des enseignants, au moment de la création des IUFM, à l'issue du rapport de Peretti, les situations se sont très vite, trop vite, perverties par le jeu des forces en présence et des intérêts parfois contradictoires. Anciens personnels des écoles normales,

personnels universitaires, économie de la formation (en particulier pour la préparation aux concours), temps des décharges, statuts indéfinis des formateurs. L'équation a donné une forme irrésolue et pesante de l'organisation des formations, d'ailleurs assez similaire à ce que nous trouvons dans un établissement classique d'enseignement du second degré. Il s'agit de faire cours, d'organiser des services, de valider des diplômes. Mais jamais, à distance des mises en œuvre et des responsabilités, on n'a remis en question la place d'un concours à l'issue de la première année, qui transforme celle-ci en un bachotage et pervertit la deuxième année en quelques modules saccadés ; dès le début, il y a eu perte de sens et de cohérence. Plus l'ouverture à des candidats extérieurs, inexactement légale.

Finalement, on a vite ramené la formation professionnelle à quelque chose de connu, l'instruction de savoirs à des élèves. Sans prendre en compte la réelle spécificité d'une formation professionnalisante. Philippe Perrenoud fait une distinction classique toujours vérifiée entre des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner. Il est clair qu'en France nous recrutons et nous formons encore sur des savoirs à enseigner, dans une approche de type contenus, comme l'on trouve dans les collèges et lycées. Si l'institution détermine aujourd'hui de façon plus affirmée (enfin) quel élève elle doit former (en rapport avec le « socle commun » en fin de collège), nous pouvons donc désormais travailler sur les profils adaptés des enseignants, sur leurs compétences nécessaires et donc sur leurs besoins professionnels en formation.

Cependant, il faut croire que dans notre analyse, il faille encore intégrer d'autres ingrédients qui selon les doses, prescrites ou non, rendront la mixture douce-amère ou sucrée-salée. Dans tout protocole scientifique d'observation, nous devons tenir compte de l'observateur et des hypothèses qui président à l'expérience qu'il mène. C'est la même chose en formation : cadres et formateurs ne sont pas extérieurs au processus de formation ni aux contenus ; ils sont parties et acteurs pleins et entiers en ce qu'ils jouent et font jouer des valeurs qui les transcendent, ne serait-ce que par les mots ou paradigmes auxquels ils se réfèrent.

Ainsi, au cours d'une conférence sur le métier, Jean-Pierre Astolfi⁸ a débusqué deux séries de dix mots : d'un côté, les mots couramment employés, de tradition « classique » ; de l'autre, des mots, plus nouveaux en un sens, que l'on trouve tout aussi bien dans les mêmes textes que les précédents, mais n'empêche, ils sont issus des sciences de l'éducation... Ces deux séries de mots renvoient à deux modèles de l'acte d'apprendre, comme à deux modèles de la profession d'inculquer des connaissances ou savoir-faire.

8. J.-P. ASTOLFI, ISP-Formation, le 18 avril 2005, « *Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles* ».

Mille et une propositions pédagogiques

Transmission	↔	Construction
Instruction	↔	Formation
Maître	↔	Médiateur
Élève	↔	Apprenant
Programme	↔	Curriculum
Leçon, cours	↔	Dispositif
Notion	↔	Concept
Mémoire	↔	Cognition
Connaissances	↔	Compétences
Contrôle	↔	Évaluation

Le propos ici n'est pas dogmatique, il s'agirait bien de former concrètement et opérativement des enseignants, impliqués, efficaces, diversifiés dans leurs profils d'apprentissage, d'enseignement, d'expérience, autant que les élèves, concernés et soucieux de la formation des jeunes, capables de s'adapter à des contextes d'enseignement différents selon les niveaux, selon les régions, et de s'ajuster aux évolutions contemporaines de notre société.

Bien sûr, il peut y avoir débat sur le métier, ses valeurs et ses variétés de pratiques ; le problème bien souvent, c'est qu'il n'y en a pas encore de débat dans les salles de professeurs ou des formateurs. Le rôle de la formation initiale doit être à la fois réaffirmé et replacé dans un contexte de parcours professionnel. On ne peut pas tout avec un diplôme. Et la formation initiale ne peut pas préparer à tout. C'est un leurre dont nombre de jeunes s'emparent et c'est dommage pour eux comme pour l'institution.

Faisons alors le point sur la nature et l'ampleur de la formation par l'examen de **quelques éléments sur la formation des enseignants...** Bien des reproches ont été formulés sur la formation, initiale et continue : infantilisante, inefficace, redondante, inadaptée ; à tort ou à raison parfois, le regard porté sur sa propre formation est souvent critique, il montre une certaine réflexivité sur le métier. Nous n'avons cependant pas toujours à réinventer la formation ; nous prendrons ici appui sur deux descriptions qui nous ont semblé efficaces. Comme toute recette de cuisine, c'est déjà pas mal de la suivre, puis de s'en détacher pour y apporter sa propre touche.

Utiliser des métaphores en enseignement

D'après Barbara McCombs, (MidContinent Education Laboratory, Colorado, 1993) former revient à :

- proposer des objectifs et des consignes clairs ;
- tenir compte de l'intérêt des élèves ;
- proposer une activité à l'image des activités accomplies dans leur métier ;
- représenter un défi à relever ;
- utiliser des stratégies de résolution de problèmes ;
- utiliser des connaissances acquises dans différents domaines ;
- donner l'occasion de faire des choix ;
- travailler sur une période de temps suffisante ;
- conduire à un produit fini.

Pour sa part, Perrenoud⁹ reprend quelques critères de qualité d'une formation professionnelle en ce qu'elle peut mettre en œuvre :

- une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations ;
- un référentiel de compétences clés ;
- un plan de formation organisé autour des compétences ;
- un apprentissage par problèmes ;
- une véritable articulation entre théorie et pratique ;
- une organisation modulaire et différenciée ;
- une évaluation formative ;
- des temps et des dispositifs d'intégration des acquis ;
- un partenariat négocié avec les professionnels.

Ces deux listes sont intéressantes en ce qu'elles prennent en compte la dynamique professionnelle d'adultes, où la formation se fait par processus et construction.

Mais la formation doit être soutenue, impulsée dans sa complexité institutionnelle.

Le concept de *clinamen* dans la conduite du changement en éducation et en formation

Le message ici à retenir est que la formation ne peut en effet se suffire à elle seule. Elle fait partie intégrante d'une combinatoire complexe qui fait jouer à la fois des facteurs comme l'appropriation *in situ* (les pratiques, d'où l'importance stratégique d'une évaluation postformation, nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur), des aménagements dans le domaine de l'espace et du temps du travail

9. PERRENOUD, *De quelques compétences du formateur-expert*, université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.

Mille et une propositions pédagogiques

professionnel comme dans la valorisation des ressources humaines. Toutes ces choses sont encore très insuffisamment prises en compte dans notre institution scolaire et universitaire de l'Éducation nationale.

Si la formation ressort donc d'une telle combinatoire complexité, elle peut représenter un outil puissant du changement comme être à l'inverse foncièrement inefficace au sein d'une organisation verrouillée. Mais ce n'est pas la formation qui doit porter à elle seule la responsabilité des effets, c'est bien un système qu'il faut interroger ; dans le langage vernaculaire actuel, on dirait qu'il s'agit d'un système de pilotage dont la formation n'est qu'un élément parmi d'autres.

Mais le pilotage peut-il s'exercer avec lourdeur, jouant tous azimuts ou jouant avec subtilité ? Référons-nous à une nouvelle référence.

Il s'agit du concept de *clinamen*, introduit par Lucrèce dans son *De natura rerum*. « À la physique de la chute, de la répétition, de l'enchaînement rigoureux se substitue la science créative du hasard et des circonstances », observe Michel Serres dans un ouvrage consacré à Lucrèce¹⁰. Il en résulte un regard nouveau porté sur le *clinamen*, ce très petit écart angulaire qui s'introduit dans les trajectoires des masses ou dans les flux inertes (apportant comme un « précalcul infinitésimal », une « fluxion » au sens de Leibniz, assure Serres), et qui néanmoins provoque, selon Lucrèce, par naissance de tourbillons, la structuration, « la formation des choses à partir de la cataracte atomique »¹¹.

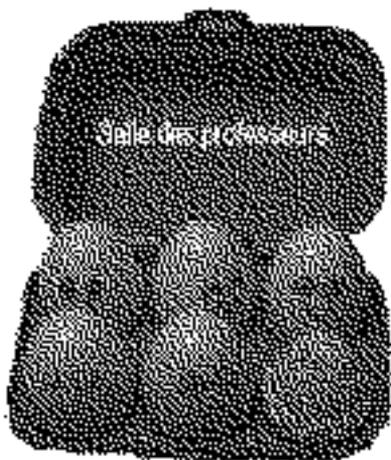
Et le prix Nobel Ilya Prigogine vient consolider de son autorité la position (ou proposition) de Michel Serres, évoquant pour sa part « le trouble qui fait naître les choses ». Il assure à cet effet : « Sans le clinamen, qui vient perturber la chute verticale et permet des rencontres, voire des associations entre atomes jusque-là isolés, chacun dans sa chute monotone, aucune nature ne pourrait être créée, car seuls se perpétueraient les enchaînements entre cause et effet équivalents, sous le règne des lois de la fatalité. »

Une formation nouvelle n'est pas nécessairement produite, n'en déplaie à beaucoup, par une subversion brusque, une conversion immédiate et massive des modalités anciennes. Elle peut résulter d'une réorientation légère, d'un *clinamen* subtil qui vient perturber à point donné les lourdeurs des centralisations inertes, les « cataractes » d'actions « isolées », les procédures « monotones » d'inculcation assorties dans leur « chute » d'une sensation incessante (et mythique) d'une « baisse de niveau » justificatrice.

10. *La naissance de la physique dans le texte de Lucrèce. Fleuves et turbulences*, Éditions de Minuit, Paris, 1977.

11. *Clinamen* : infime changement dans un monde si parfait, si ordonné et si prévisible qu'il reste stérile. De la légère déviation d'une trajectoire trop rectiligne vinrent rencontres, créations, grouillement de la vie et des idées et tous les possibles. De la nature, par Lucrèce, Éditions Garnier-Flammarion (dont sont extraites les citations, traduction d'Henri Clouard). Extrait de <http://clinamen.free.fr>

Utiliser des métaphores en enseignement



Les mesures quantitatives, inexorablement additives (voir les programmes...) peuvent être réordonnées par des voies qualitatives, provoquant l'échec des « lois de la fatalité ».

Un effort léger, appelant « la science créative du hasard et des circonstances », peut effectivement attirer des rencontres, il vient appeler des associations entre des catégories ou des organismes jusque-là séparés dans leurs parcours (ou chutes) parallèles ; il peut induire des localisations régionales, équilibrant des réflexes centralisateurs. Il amorcerait une « synergie » nécessaire entre des efforts jusque-

là dispersés et disjoints ou disproportionnés aux objectifs à atteindre ; il engendre des structurations.

Mais il peut provoquer, ce faisant, un « trouble » qui suscite des craintes et des désenchantements alors qu'il ferait aussi « naître des choses ». Ne craignons-nous pas tout changement ? N'appelons-nous pas toujours des retours au formatage du paradis perdu de l'enseignement d'antan ? Ah, *clinamen*, viens cependant nous libérer¹² !

La notion de *clinamen* donne quelques indications sur la tendance à respecter : on ne plaide pas ici pour des changements radicaux ou révolutionnaires. La référence au *clinamen* montre qu'il est parfois utile de chercher ce qui est germinatif, susceptible de pousser au changement sans provoquer des réactions de rejet. Ne pas mettre en marche les réflexes immunitaires et défensifs de toute individualité, de toute institution humaine : c'est la précaution « rusée » à observer.

Il importe d'observer en effet, comme y invitait W. Thackeray (mort en 1863, auteur de *Vanity Fair* et de *Barry Lyndon*), « qu'il n'est pas nécessaire de vouloir faire de grands changements, mais qu'il importe plutôt de veiller à changer seulement ce qui peut aisément l'être ».

En ce sens, il faut nous intéresser aux espaces informels et non aux structures de réformation lourde et controversée. « *En médecine, on fait des progrès ; à l'école, on fait des réformes.* »

12. A. DE PERETTI, « Pour une formation nouvelle des enseignants », in *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, n° 3, 1983, p. 215 sq.

Mille et une propositions pédagogiques

Attachons-nous donc à la réforme informelle prônée par André Giordan (université de Genève), à propos des pratiques et des organisations locales, sous couvert ou non de l'expérimentation¹³ et de leur formalisation en indispensable ingénierie.

Car pratiques et organisations sont actuellement dépourvues de l'ingénierie nécessaire, pourtant indispensable, pour que dans son action, chaque enseignant puisse disposer d'une variété requise de points d'appui et de ressources, dans sa formation initiale, puis continue ; il sera amené à jouer sur un clavier de possibilités multiples de prise de contact pour les élèves en raison de leur diversité.

Il nous revient, en conséquence, avec soin et précaution, d'identifier la variété requise des ressources et des points d'appui à disposition de l'enseignant.

Variété requise des points d'appui et des ressources à disposition de l'enseignant

Nous devons, en effet, en la complexité des problèmes de formation et d'enseignement, tenir compte de la loi systémique d'Ashby :

« Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement. »

Variété et complexité vont évidemment de pair : or, ce que nous constatons, c'est qu'il y a une grande variété des pratiques ou qui ont existé ; mais la plupart du temps, elle est escamotée par une réponse de type du mythe identitaire, par réduction à un schéma unique, au lieu de réponses multiples à un problème, fût-il récurrent.

On observe à cet égard un foisonnement des formes à utiliser en raison de l'extrême différenciation des personnes, enseignants comme élèves, ainsi que de la richesse des modalités d'adaptation qui ont été réussies. Et c'est une contradiction de voir, à l'intérieur de l'université et des habitudes enseignantes, penser qu'on n'a

13. En référence explicite à l'article 34 de la Loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, qui offre l'opportunité pour chaque école ou établissement de s'engager dans un processus expérimental :

« Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. »

Un premier bilan nous montre que le label « expérimentation » n'entraîne pas forcément des pratiques et qu'inversement, des initiatives cachées ou encore inconnues relèvent franchement de l'expérimentation.

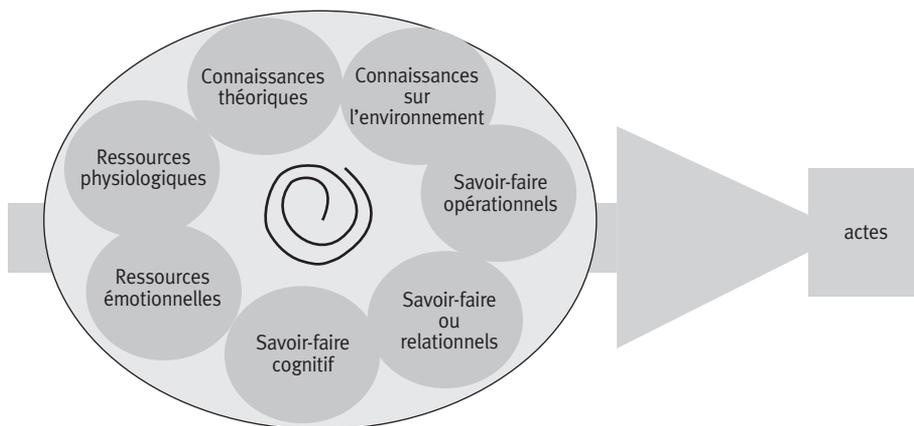
Utiliser des métaphores en enseignement

pas à tenir compte de toutes les expérimentations passées en recherchant la transmission de connaissances et l'aide au développement de la personnalité.

C'est une attitude antiscientifique, une indéniable indécence, de faire fi, avec morgue, ignorance, de toutes les autres pratiques, en rejetant leur prise en charge et le dégageant de la variété des formes à accomplir. Une telle oblitération est facilitée par une imagerie idyllique du passé (« quand j'étais élève »), avec des erreurs flagrantes et une idéalisation fort loin de toute réalité historique, et osant s'appuyer sur un rejet contradictoire de toutes les recherches scientifiques. Mais ne voit-on pas par ailleurs les sciences humaines traitées avec mépris ou amusement !

Contribuer à la dynamique professionnelle de la compétence

Il faut contribuer à la dynamique professionnelle de la compétence, en sachant opérer une combinatoire des ressources.



La compétence renvoie à un contexte de mise en œuvre déterminé, combinant originalement des ressources, en fonction des exigences concrètes et de l'environnement. Elle n'est donc pas assimilable à un acquis de formation, obtenu dans un cadre abstrait, réducteur. Elle se développe au cours de la carrière et peut se perdre (obsolescence !). Elle ne peut se repérer selon le seul mode absence/présence, il faut en vérifier le degré réel et le niveau d'adéquation persévérante. Le niveau d'expertise est en effet une donnée essentielle, notamment dans une logique de repérage des transferts effectifs de savoirs et de méthodes cognitives ou professionnelles. Si la compétence est un système qui associe de façon combinatoire divers éléments, il ne s'agit pourtant pas d'un phénomène cumulatif.

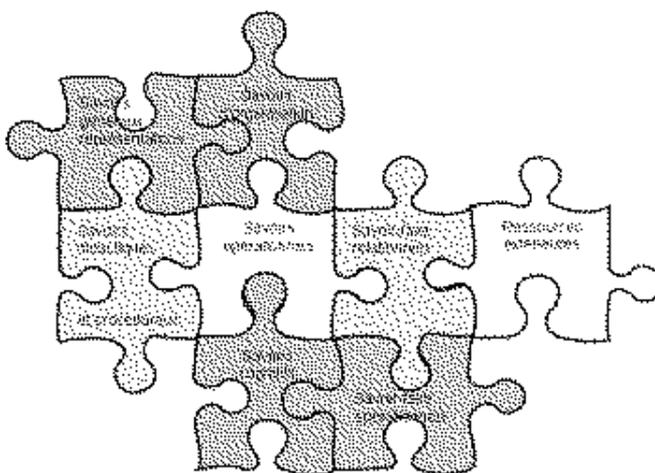
Le Boterf, en 1994, propose en cette perspective une définition rigoureuse de la compétence, en termes de savoirs combinatoires et suggère de **remettre le temps** au centre de la compétence :

Mille et une propositions pédagogiques

« L'individu peut être considéré comme constructeur de ses compétences. Il construit ses compétences en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données...). La compétence qu'il produit est une séquence d'actions où s'enchaînent de multiples savoir-faire. "La compétence est un savoir-agir responsable et validé, c'est-à-dire savoir-mobiliser, savoir-intégrer et savoir-transférer des ressources..." Elle ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ces ressources... Elle n'est pas de l'ordre de la simple application mais de la construction. »

C'est précisément à une possibilité de mobilisation avisée, large et sans oubli ou « actes manqués », que répond l'enrichissement d'une **ingénierie** propice au métier d'enseignement et de formateur.

Le puzzle ci-dessous peut nous rappeler la figure des savoirs à correctement placer dans la situation scolaire, par rapport à soi. Mais quels sont les deux ou trois savoirs ou ressources qu'il nous faut renforcer : entourez-les !



Pour conclure

On pourra encore ajouter aux éléments cognitifs ou techniques précédents la capacité de recourir ou faire **recourir à la métacognition**. Du point de vue d'Argyris et Schön : *« Tout être humain a besoin de devenir compétent dans son action et simultanément dans la réflexion sur son action, de façon à apprendre à partir d'elle. »* D'une manière générale, on a pu observer que les praticiens compétents en connaissent ordinairement plus que ce qu'ils peuvent en dire. Ils font preuve d'une sorte de savoir dans l'action dont la plus grande partie est tacite. Les compétences ne s'enseignent pas abstraitement. Autrement dit, **la compétence est inséparable de l'action et de l'expérimentation persévérante**. Et elle ne peut être véritablement appréhendée qu'au travers de l'activité concrète et responsable par laquelle elle s'exprime et dont elle permet la réalisation.

4

Exploiter d'autres domaines métaphoriques

OÙ *LE LECTEUR CONTINUE SA NAVIGATION, DANS L'INTÉRÊT D'UTILISER DES métaphores et des analogies pour soutenir les savoirs à acquérir, ou les comportements à exercer par des élèves ou étudiants dans le cadre de leur formation scolaire et universitaire.*

Il peut être productif d'approfondir la métaphore du point d'appui, d'en rechercher les suggestions pragmatiques et conceptuelles, qu'elle nous invite à « filer ». Les points d'appui ? Le point d'appui est nécessaire pour que l'on puisse appuyer sur sa solide consistance un levier dont on veut bénéficier de la force qu'il peut nous apporter pour renforcer notre action. Mais qu'est-ce que cette force ?

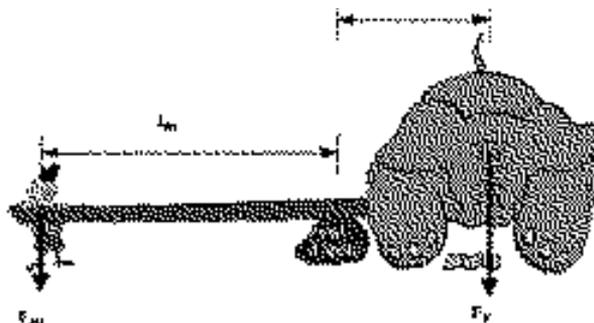
Toute pratique professionnelle, responsable, ne s'effectue pas au hasard. Mais elle doit se soutenir, pour réussir notamment à intéresser des élèves et à soutenir leur intérêt attentif, leur possible « joie de connaître ». Il faut donc rechercher dans les motivations l'attente des élèves, par l'emploi de ressources choisies, des points d'appui de l'action d'enseignement : afin de rendre efficace l'énergie qui est mise en œuvre pour enseigner et former.

En toute activité humaine, au fait, pourquoi a-t-on besoin de point d'appui et de tant de forces ? Pour l'enseignant, la réalisation automatique d'un travail intellectuel est complètement abstraite, sans réalités humaines et scientifiques. L'action ne peut être efficace si elle ne prend pas appui sur des ressources imaginatives, des moyens analogiques.

Force de levier

Le « point d'appui » est lié à l'outil complémentaire qui est un levier. Leur commune mise en œuvre assure une multiplication des énergies sollicitées par l'individu qui tient le levier.

Mille et une propositions pédagogiques



F_m : force motrice.
 F_r : force résistante.
 l_m : bras de levier moteur.
 l_r : bras de levier résistant.

Rappelons que le levier est en équilibre quand la force motrice et la force résistante sont inversement proportionnelles à leurs bras de levier respectifs.

Le **bras de levier** est la distance entre la force en question et le point d'appui. Le poids de la pierre est la force à vaincre ; on l'appelle la **force résistante**. La force que le bonhomme déploie est la force développée par l'utilisateur du levier ; on l'appelle la **force motrice**.

La force efficace de l'action entreprise dépend du choix, de la place, du point d'appui sur le terrain. En enseignement, cela veut dire les motivations. Et de la longueur du levier. Que serait-il dans notre enseignement ? Le degré de la longueur : l'expérience et la compétence ?



Les difficultés exprimées par les collègues montrent bien que la vision de leur action professionnelle est simpliste. Il y a des efforts délicats, par rapport à des tendances d'inertie ou de violences qui s'expriment. Savoir où placer ses forces pour que l'action soit utile. Parfois, une indication, un mot, une variété d'organisation, un recours à des localisations de l'emploi des forces permettent de résoudre la tension sans grand effort. Moins en tout cas que

de réprimer les forces à l'œuvre en la contrant par autant de moyens inefficaces.

Progressons dans notre parcours métaphorique, en visée professionnelle, selon l'escalade ou la varappe.

Exploiter d'autres domaines métaphoriques

En escalade, ce n'est pas la peine de tant tirer sur les bras, il faut pousser sur les pieds! En escalade, plus on économise son énergie, plus on a des espoirs d'aller haut. Il ne sert à rien de forcer quand on peut passer en souplesse sans impatience, ni brusquerie risquée.

La technique permet au grimpeur de franchir la plupart des obstacles, de trouver facilement le mouvement le mieux adapté au relief, de composer avec tous les éléments de son corps, de trouver au plus vite le point d'équilibre et d'enchaîner les gestes avec un minimum d'efforts.

Cette technique suggère, analogiquement :

- dans tous les cas, avant de tenter un mouvement, vérifiez que vous êtes bien équilibré ;
- si vous vous sentez partir quand vous décollez une main, inutile de forcer, revoyez vos appuis ;
- il peut s'agir du choix de vos prises ou de votre positionnement sur celles-ci.

L'assimilation de ces mouvements est plus ou moins longue, elle peut durer de un mois à un an. En effet, un temps d'apprentissage est indispensable avant d'acquérir le placement idéal et la fluidité, puis les bonnes sensations. Variez les mouvements, modifiez les points d'appui, sentez les déséquilibres et corrigez-les...

Faites-en autant en enseignement ! Pensons que nos élèves ont des pieds pour aller chercher des connaissances ; en CDI, sur Internet, en enquête dans l'environnement. En quête, métaphorique (!), de points d'appui, on peut penser, en se reportant à l'architecture, si déterminé par ses appuis et points d'appui, aux arcs-boutants des cathédrales.

La métaphore de l'architecture

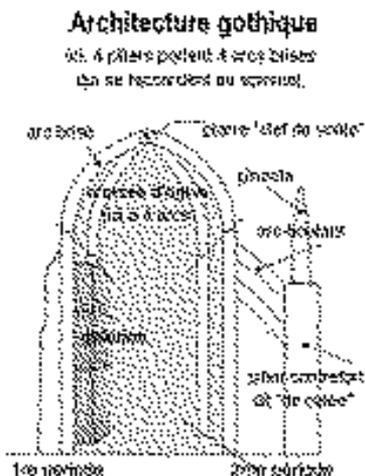
Inspirons-nous d'abord de l'architecture des cathédrales. Effectivement, le principe des points d'appui a nourri les traités d'architectures depuis Vitruve ; les hommes ont constaté, recherché les solutions techniques, puis technologiques pour élever plus haut et permettre de libérer un espace encore plus grand.

La technicité a été grande à la période dite gothique, en fait spécifiquement dans l'aire de la France « royale » : le « temps des cathédrales » à la manière de Duby a d'abord été le temps des audaces architecturales au service du pouvoir religieux.

La solution technique adoptée a consisté à reporter à l'extérieur toute l'armature de la construction, à évier en quelque sorte l'espace intérieur, pour en faire une nef renversée inondée de lumière. Pour cela, la multiplication des piliers-

Mille et une propositions pédagogiques

contreforts, renforcée par le poids des pinacles a permis par arcs-boutants successifs de procéder à des élévations jusqu'alors jamais atteintes.



La maquette de la cathédrale de Notre-Dame de Paris permet de visualiser d'un coup d'œil combien le système piliers/arcs-boutants constitue de fait un véritable exosquelette, rendant solidaire tout l'édifice, en annulant les forces entre elles.

Il est tout à fait amusant de rapprocher la cathédrale de la construction voisine sur la rive droite, mais de sept siècles postérieurs : le centre Pompidou. Pour une vocation par ailleurs similaire, accueillir le plus grand nombre pour y célébrer d'autres cultes, celui de la culture et de l'art contemporain, les architectes ont retenu le principe médiéval de l'exosquelette, en reportant à l'extérieur l'armature de fer et de verre, sans jamais la masquer... comme à Notre-Dame.

Pour nourrir notre propos, en le transposant à l'espace d'éducation et de formation que constitue la classe, pour l'appliquer au système professeur/groupe d'élèves, c'est donc en multipliant les points d'appui, de fonctions différentes mais complémentaires, que l'enseignant peut s'assurer de libérer un espace vaste et clair, une déambulation sans contraintes et une vie durable pour tous.

Quels sont les arcs-boutants, les pinacles que vous offrez à vos élèves de manière à ce que les espaces de pensée soient les plus éclairés, les plus élevés ?

Puis, prenons des images, des idées sur le style d'architecture néocontemporaine aérienne.

Le Phaeno de Wolfsburg, édifié en 2004, ressemble à un oiseau mythique bétonné avec son bec crochu et ses grandes pattes. L'ensemble du bâtiment (un triangle) repose sur cinq cônes où sont logés l'accueil, la boutique et le restaurant. L'usage du béton (dont le précurseur est Le Corbusier) autorise toutes les formes et facilite l'utilisation de courbes, de forme géométrique récusant les lois de la gravité élémentaire.

Le triangle, un plan libre développé d'un seul tenant sur 5 900 m², permet de dégager entièrement l'espace d'exposition des deux cent cinquante expériences ludiques et pédagogiques pour enfants et adultes.

Le ressort secret du Phaeno¹, c'est le mouvement. Mais il faut bouger pour actionner, déclencher et apprendre. La mobilité du corps accompagne la mobilité de

1. <http://www.phaeno.com/>

Exploiter d'autres domaines métaphoriques

l'esprit. Le grand paysage de l'architecte Zaha Hadid obéit aux mêmes règles. La jouissance de l'espace accompagne la pédagogie. Lourd et flottant, enveloppant et généreux, organique et dédié à la science, ouvert et subtil, Phaeno fait vaciller nos certitudes. Le dedans est le dehors, le verre pèse plus lourd que le béton, l'absence de fonctions peut être une fonction. Cette complexité aurait pu faire peur. C'est l'inverse qui se produit. La position du bâtiment entre la gare et la passerelle de l'Autostadt le rend incontournable.

L'architecture de Zaha Hadid (prix Pritzker 2004) est une architecture sculpturale. Elle crée des courbes insensées, des formes indéfinissables. Beaucoup de ses projets ne voient pas le jour, ils deviennent donc des œuvres d'art à part entière.

Sa construction peut être une belle image transposable à l'enseignant. Elle est signifiante des possibilités de construction intellectuelle, artisanale et concrète que nous réserve l'avenir d'une civilisation en plein renouvellement : le modernisme est dédié à l'éducation, aux sciences. Elle fait miroir aux interactions des élèves et professeurs, aux neurones du paysage intérieur.

La métaphore marine

Dans cette « navigation² » à travers l'ouvrage et en exploration personnelle et collective au gré amical des courants de cet ouvrage, et même jusqu'au centre de cette *terra incognita* de notre profession enseignante, nous vous rappelons la **métaphore du voilier** à bord duquel vous pourriez conjoindre ressources et points d'appui.

Si vous avez au moins une fois pratiqué la voile, sur un dériveur, vous connaissez alors le principe du jeu entre forces et contraintes dans un environnement aléatoire. De fait, le dériveur, par sa structure et par votre action sur quelques appuis, se joue des contraintes, voire parfois des déterminismes naturels. Hegel parlait à cette occasion d'une « ruse de l'histoire³ » en développant l'aspiration de ces premiers hommes qui prirent la mer contre toute raison.

Et pourtant, vents et courants sont pour la navigation des « **ressources** » qu'il vous faut mobiliser grâce à la réalité d'un gréement et d'un accastillage, autant de **points d'appui**.

2. C'est aussi une métaphore et une référence explicite à l'ouvrage de G. LE BOTERF, *La navigation professionnelle*, comme à celui de P. PERRENOUD, *Voyage au pays des compétences*.

3. « Ce qui est actif est toujours individuel : dans l'action je suis moi-même, c'est mon propre but que je cherche à accomplir. Mais ce but peut être bon, et même universel. L'intérêt peut être tout à fait particulier mais il ne s'ensuit pas qu'il soit opposé à l'Universel. L'Universel doit se réaliser par le particulier », d'après HEGEL, *La raison dans l'histoire*.

Mille et une propositions pédagogiques

Difficultés et contraintes sont premières dans la navigation en mer : mais il est possible de les utiliser pour vos objectifs, à condition de savoir placer la dérive ou la quille, placer la voile dans la direction utile, et notamment dans le sens contraire du vent, dans l'inversion du vent.

Si le goût de la mer vous prend, il vous est loisible de connaître la technique relative au voilier et à son équilibre ou déséquilibre de forces.

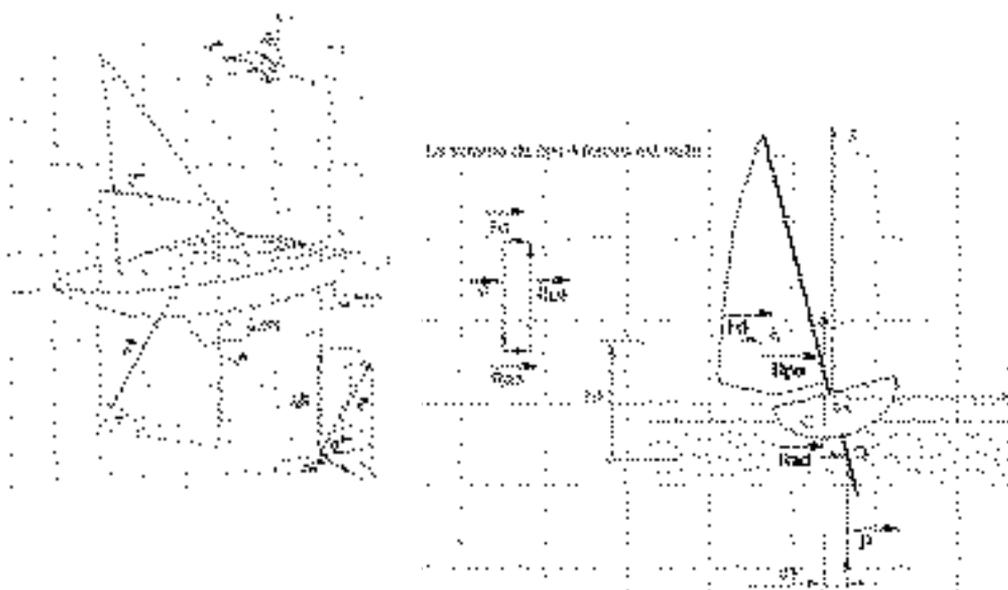
Les schémas techniques et l'analyse des forces en présence attestent que ce sont bien les **points d'appui**, fixes tels que le mat et la dérive, mais aussi l'action que vous engagez en bordant la voile, qui provoquent le mouvement, selon la direction et le cap que vous souhaitez. S'il advient une fois qu'un point d'appui manque, votre route s'avère compromise, en tout cas rendue bien difficile. Et vous perdez votre maîtrise de la **ressource** que la mer vous apporte.

Et bien, il en sera de même pour votre système d'enseignement : il vous importe de bien distinguer vos points d'appui, de les maîtriser de manière experte pour jouer et profiter des multiples ressources à votre portée.

On considère le voilier en déplacement sur une direction rectiligne à vitesse constante, celui-ci est en équilibre sous l'action de trois forces :

- P, le poids total du voilier ;
- F, l'action du vent sur sa voile ;
- R, l'action de l'eau sur la coque.

Ces trois forces se trouvent dans le même plan Q ; elles sont concourantes en un même point A et leur somme géométrique est un vecteur nul.



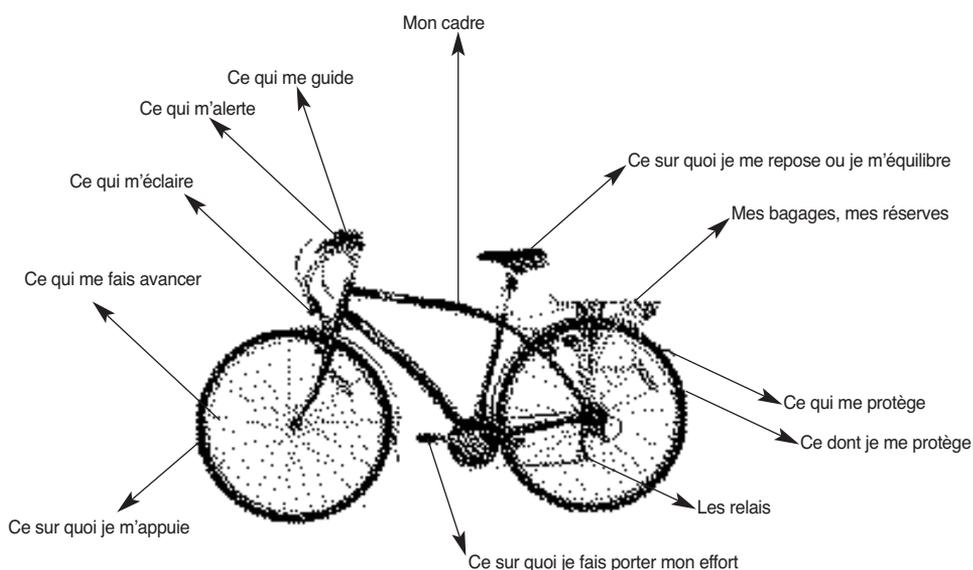
Exploiter d'autres domaines métaphoriques

Les expressions nautiques sont intéressantes, telles que « mettre en panne », « prendre de l'allure », « être sous le vent » mais aussi « être au plus près » : cela peut se dire des élèves aussi bien que du vent. Mais on peut, en guise d'appui, redescendre sur terre, et plus précisément, de façon à accroître nos possibilités pratiques sur « deux roues » en recherche d'équilibre.

La métaphore du vélo

La pratique du vélo repose formellement sur quelques principes simples : trois points d'appui (le guidon, la selle, les pédales) et une dynamique du déséquilibre en mouvement permettant au quidam de finalement progresser sur deux appuis, les pneus sur le sol.

L'allégorie a été utilisée en posant les questions des appuis, sur ce que fait un adulte ou un élève, qu'il peut et souhaite mettre en œuvre. Elle est suffisamment plaisante pour développer plus avant le concept et vous permettre ici d'identifier différents éléments de votre propre système de pilotage. Ainsi, les points d'appui de votre action enseignante peuvent être explicités dans la grande variété de leur nature.



Cette métaphore est tout aussi communicable aux élèves eux-mêmes avec beaucoup de bonheur.

Mille et une propositions pédagogiques

Quelques autres domaines métaphoriques

Pour terminer, très provisoirement, notre évocation des recours métaphoriques utilisables, nous vous lançons quelques pistes tout juste défrichées; ces différents domaines ou pratiques sociales sont puissamment évocateurs pour saisir ce que « ressources » et « points d'appui » peuvent emporter, rapportés à notre domaine spécifique de l'éducation et de la formation hors de la seule physique.

Il n'y a pas de travail d'intelligence et de cultures qui ne puisse s'appuyer sur les images et l'imagination. Même dans les sciences les plus abstraites et les plus difficiles, on a essayé d'explorer l'ensemble des potentialités et les points d'appui sur lesquelles les progressions se sont effectuées⁴. Ou plus simplement, pour éveiller l'intérêt des élèves, en utilisant des analogies recherchées en divers domaines disciplinaires.

En chimie

Dans un laboratoire, sur sa paillasse d'expérimentateur, le chimiste use bien d'outils comme l'**agitateur**, mais aussi recherche un **catalyseur** pour provoquer, faciliter ou observer une **réaction**; il tente de stabiliser une **production** et pour cela, s'appuie sur les indications d'un **doseur**. En enseignement, on peut évoquer des rôles de facilitateur, de réacteur subjectif dans un débat.

En agronomie

L'allégorie agronomique avec la « culture » fonctionne parfaitement pour l'éducation, c'est un « classique ». Ainsi, en **procédures culturelles**, on peut préparer le terrain d'un chapitre à étudier, on peut aussi faire des **adjonctions** temporaires (eau ? semences ?...) à un travail ou une étude en cours (en parfois, en peine ou en manque). L'expert est attentif aux **rythmes de développement**, à la **germination**, à la **croissance** et au **mûrissement** des idées et des savoirs qu'il peut recueillir en lui; il faut au bon moment procéder à la **récolte** ou se décider à la mise en **jachère** au risque d'épuisement du terrain! Les vacances sont justifiées!

En médecine

Le médecin est sans doute le professionnel le plus proche de l'enseignant, avec la limite, qui n'est pas la moindre, que dans la relation au « patient », c'est une relation interpersonnelle; alors que l'enseignement se veut groupal. Quoique... Le médecin, praticien, dans son acte de la **consultation**, conduit de pair l'**entretien**,

4. Voir *Pour l'honneur de l'école*, d'A. DE PERETTI, en citant Gilbert Gadoffre et Lichnerowicz, *Séminaire interdisciplinaire du collège de France*, éditions Maloine, Paris, 1980, *Analogie et connaissance*, tome 1, aspects historiques: *Les hommes de la Renaissance et l'analogie*, p. 47. Maxwell, théoricien de l'électro-magnétique recourt à la « métaphore scientifique ». L'analogie physique s'entend par similitude partielle entre les lois d'une science et celles d'une autre qui permet à chacune d'elles d'illustrer l'autre.

prend des mesures calibrées par l'entremise d'**outils standardisés** ; mais il peut s'appuyer sur des technologies plus fines et plus appareillées telles que la **radiographie**, ou l'**oxygénation** ; parfois, on peut user de pratiques plus décalées, mais efficaces comme l'**acupuncture**. Pour confirmer un diagnostic, il est parfois nécessaire de procéder à un **examen de laboratoire**. Enfin, dans une mesure de prévention des troubles identifiés, on peut faire une prescription de **diététique**, Alors, « diététique » pour les lectures prescrites.

Les arts à la rescousse

Le monde littéraire, tant romanesque que théâtral, présente un cadre tout aussi riche, comme si la classe présentait les mêmes caractéristiques, à filer... : les **personnages**, les **caractères**, l'**intrigue**, les **contrastes** poétiques, les **scènes**, les **éclairages**, les **levers de rideau**, etc.

La peinture possède des registres tout à fait comparables : le **parti pris** du peintre, la **composition** du tableau, le **cadre** de ce qu'on doit voir, la **palette graphique** des couleurs, les techniques employées en référence à des **pratiques rehaussées** par des artistes reconnus, etc.

Le cinéma, nous l'évoquerons souvent dans nos chapitres, en partageant une culture filmique et quelques techniques désormais bien ancrées dans la culture collective : **scénarios**, **synopsis**, **découpages**, **dialogues**, **effets**, **génériques**, **prises de vue**, **rôles**, **cadrage**, **gros plan**, **moyens plan**, **plans américains**, **travelling avant**, **panoramiques**, **fondus enchaînés**, **vedettes**, **suspens *ad libitum***.

Nous pouvons penser de la même façon, de manière moins courante, à la danse : quels sont les **pas élémentaires** pour composer un ballet ? Avons-nous suffisamment travaillé la **technique des pointes** ? Quelle **scénographie** pouvons-nous imaginer et sur quel rythme pour permettre un bon **enchaînement dynamique**, en s'appuyant sur les éléments du décor et des costumes, quand bien même ils s'inspirent d'un **dépouillement** tout contemporain, tel que l'on peut le découvrir sur Arte le dimanche soir.

N'oublions surtout pas la musique : les **modes** majeur ou mineur, la **tonalité**, les **clés**, les **notes**, toniques et dominantes, le **rythme**, le **tempo**, l'instrument à **cordes** ou à **chœurs**, l'**interprétation**, l'**organologie**, et... l'**écoute du silence**.

Les sports

Dans notre nouvelle époque footballistique⁵ et aujourd'hui rugbistique, nous retiendrons parcimonieusement les phases d'**échauffement**, l'**élan**, l'**appel**, le fait de **prendre ses marques**, mais aussi l'**inspiration** avant démarrage, le **second souffle** et, allez, le **finish à l'arrachée**.

5. Nous avons consacré tout un chapitre sur la métaphore du match de football en éducation, dans le dernier ouvrage *Contes et images pour l'enseignant moderne*, éditions Hachette, Paris, 2006.

Mille et une propositions pédagogiques

Et vous, quelles métaphores retiendrez-vous pour exprimer vos propres ressources et points d'appui dans l'exercice exigeant et passionnant de l'enseignement ?

Sur le terme « ressources »

L'étymologie

D'après *Le Robert*, dictionnaire historique de la langue française, consulté au profit des enseignants et formateurs : ils sont dignes de disposer de « ressources » pour diffuser avec bonheur leurs enseignements et formations.

Le terme de « ressources » se place originellement à côté de restaurer et de ressusciter. On le trouve proche. Il apparaît vers 1155 en parlant d'une pâte bien levée ou de ce qui vient en abondance. Il voisine *resordre* au XXI^e, puis *resourdre* (ressusciter, se remettre debout : se rétablir, ou secourir). Au début du XV^e siècle, il s'appuie sur *risorge* : relever, rétablir. Ainsi n'a-t-il pas oublié le latin, *resurgere*, doublet populaire de *resurgir* : voilà un soubassement approprié à l'attention demandée aux élèves. Dans ses détours, « ressources » va désigner le secours qui vient d'un pays, puis aussi le relèvement ou le rétablissement. On ne peut omettre également le déplacement métonymique sur les moyens : moyens pour faire face à une situation difficile, comme en « dernière ressource ».

Le terme a pu naturellement désigner la capacité physique de fournir un nouvel effort après une dépense d'énergie. Mais, au XVII^e siècle, il se propose au psychisme, explicitant une capacité de soutenir quelqu'un moralement ; ainsi qu'en nombre, au pluriel : moyens d'action inhérents à une situation, ou capacités inhérentes à une personne : « plein de ressources », « homme de ressources ». Le XX^e siècle a aimé l'appliquer en couture (laisser en suspens). Ou encore en informatique, les « ressources » font parties d'un système utilisable par différents utilisateurs. Enfin, en fauconnerie, la ressource prend le sens concret du redressement (remontée de l'oiseau), de même qu'en aéronautique, remontée après un piquet. Ce sont des images bien appropriées à l'animation d'une classe ou d'un groupe.

Une approche plus actuelle

La ressource désigne en économie les denrées ou médiations et supports humains utilisés dans la production de biens et services, incluant :

- ressource naturelle, une denrée qui est évaluable par sa matière et sa forme naturelle ;
- ressources humaines (RH) ou capital humain, permettant d'évaluer la puissance du travail humain ;
- ressource économique utilisée dans la planification des tâches et des projets.

Exploiter d'autres domaines métaphoriques

La ressource en référence aux domaines épistémiques et aux savoirs concerne les ressources documentaires, en particulier les ressources continues.

En informatique, il s'agit des moyens incluant :

- ressource (Web), toute entité identifiée par une URL ;
- ressource (Macintosh), données associées à un fichier Mac OS ;
- ressource (Windows), données embarquées dans des fichiers exécutables (.exe) et liens (.dll) ;
- ressource (Java), application data.

En organisation, les ressources comprennent :

- les ressources humaines (gestionnaires et employés, dans notre cas, chef d'établissement, personnels administratifs et enseignants, CPE et documentalistes) ;
- les ressources informationnelles (information et technologies d'information), les ressources matérielles (équipements, outils, bâtiments), les ressources financières (budget, liquidité, capital-action).

Pour conclure

Au terme d'un « voyage au centre de l'enseignement », le jeu varié et adroit de métaphores – notamment celles de « ressources », de « points d'appui » et de « leviers » –, ne peut-il contribuer à entretenir la motivation et l'application des élèves : dans leurs travaux et leurs effets cognitifs ? Il peut, de toute façon, donner à l'enseignant la chance d'une interfertilisation de sa pédagogie disciplinaire par des emprunts à la multiplicité des sciences et des arts ! Alors, bons échafaudages et heureuses constructions !



Conclusion

Retour vers la « Lumière »

Un grand **voyage** vous a été proposé à la **découverte** des ressources et en recherche de points d'appui, au cœur du monde effervescent de **l'enseignement**. Peut-être avez-vous pu recueillir des idées, des moyens d'actions qui ont pu correspondre à vos préoccupations personnelles et professionnelles en ce monde travaillé par d'intenses poussées.

Les parcours que vous aurez pu accomplir et les rebondissements que certaines découvertes ou intuitions ont pu provoquer en vous vous ont-ils projeté vers la « **Lumière** » de vos classes et de vos établissements ? Peut-être également avez-vous pu décrocher des éléments de nature à enrichir vos pratiques et à éclairer vos projets.

Pouvons-nous espérer, par la consultation de ce livre, conjuguer heureusement, en faveur de vos divers élèves, et les nécessités de travailler vers un minimum défini par le socle commun et les **options** où chacun des élèves pourra s'essayer au maximum à produire des efforts, des résultats par lesquels ils pourraient enrichir, ou découvrir, leur orientation future.

Nous espérons bien, quant à nous, que les recours que vous avez pu choisir vont vous permettre des dispositifs d'innovation. Il est sage de penser que la consultation du présent ouvrage a pu renforcer la qualité et la responsabilité de vos actions, et donner à votre profession le juste relief qui lui revient au sein de la civilisation, en honneur de la culture...¹

1. Ces points de suspension ne sont pas des « points d'appui », mais ils vous invitent à rechercher, s'il en est besoin, de façon régulière, lesdits points d'appui. Pour mieux manier vos ressources et en inventer de nouvelles formes. Ce n'est donc pas une conclusion, mais une invitation à nous redonner, tous ensemble, confiance dans le difficile rôle que nous avons cependant à assurer. Pour rendre possible à nos élèves « un tour du monde en 80 trimestres » ?

Indications bibliographiques et repères webographiques en guise de boussole

Et puis, il y a l'Internet! À vos postes! La liste sera ici volontairement très limitée, puisque nous avons fait référence à de nombreux sites tout au long de cet ouvrage. Nous vous indiquons donc ici les ressources à solliciter en priorité: davantage que des sites, ce sont de véritables portails qui vous permettent de trouver rapidement ce que vous cherchez.

• Le Café pédagogique

Toute l'information pédagogique et professionnelle: revue pédagogique électronique réalisée par un collectif d'enseignants et chercheurs. Il compte plus de 70 000 abonnés.

Une livraison quotidienne, l'expresso, à inscrire comme page de démarrage de votre navigateur préféré. Plus qu'utile, c'est nécessaire; il rend compte de la richesse émergente des initiatives, toutes disciplines et tous niveaux confondus ainsi que des problématiques actuelles de l'éducation. Site associatif, il conserve une certaine liberté de traitement professionnel de l'information.

S'abonner: www.cafepedagogique.net

► Informations, analyses sur les questions d'actualité liées au système éducatif

• Un guide personnel sur le système éducatif

Christian Lataste et Jean-Philippe Estecel mettent en ligne un guide commenté du système éducatif. Créé pour les parents, les élèves et les enseignants, ce site est une

source d'informations et d'analyses sur le système éducatif et ses problèmes. En dix-sept chapitres, les auteurs abordent les questions de la formation des enseignants, des projets d'établissements, de l'orientation, des TICE, de la pédagogie différenciée.

<http://systeme.educatif.free.fr>

• La toile du petit scarabée

Sandrine Creuzet et Patrice Carpentier, deux enseignants, mettent en ligne leur guide de survie pour l'enseignant, avec humour, aisance et efficacité. Téléchargement possible.

<http://petitscarabee.multimaths.net/scarabee.html>

• Le Guide de l'enseignant débutant

« Des relations positives entre l'école et la famille sont essentielles pour favoriser la réussite des élèves. Cela suppose un certain nombre de contacts et de rencontres entre les enseignants et les parents d'élèves. Certains contacts sont noués lors des réunions de parents, collectives et individuelles, organisées par l'école. D'autres rencontres peuvent être suscitées soit par l'enseignant, soit par les parents, soit par la direction de l'école, sur rendez-vous. » Cette importance accordée aux parents, c'est en Belgique francophone qu'on la trouve, dans le *Petit guide du jeune enseignant*, distribué par la communauté française de Belgique.

L'ouvrage veut aider les enseignants débutants à se retrouver dans l'univers éducatif. Il

Indications bibliographiques et repères webographiques en guise de boussole

possède son lexique et diffuse des informations administratives. Mais il définit aussi le métier en des termes qui font encore débat ici. *« Au fil des dernières années, le métier d'enseignant a pris une dimension de plus en plus collective. Le courant est assez lent car tout, dans l'histoire de l'enseignement, a longtemps poussé les enseignants à l'individualisme et à se cantonner dans le simple rôle "d'instruments de transmission" que d'anciens modèles pédagogiques leur assignaient. Les choses commencent à changer car, depuis vingt ans, les réformes vont toutes en ce sens. Pour qu'il y ait cohérence et continuité dans les apprentissages, il faut une véritable concertation entre les enseignants. »*

Il insiste aussi sur la formation et sur la nécessité de « gérer sa propre formation ». On pourra comparer.

http://www.enseignement.be/prof/info/ens/guidejeunens/guide_jeune_ens.pdf

• Danger école (blog) – Jack (textes et graffitis)

Survivre à l'école, petit manuel de savoir survivre à l'usage des enseignants d'école élémentaire.

Vous trouverez dans ce guide des éclairages que ni l'IUFM, ni les livres de pédagogie (bien trop difficiles pour l'enseignant de base), ni l'Éducation nationale ne vous apporteront jamais. Traité avec humour et corrosion, cet ouvrage, pédagogiquement incorrect, fera grincer certaines dents mais apportera un réconfort et un soutien certain aux enseignants perdus. Et aux autres.

<http://dangerecole.blogspot.com>

• Philippe Meirieu

Le site de Philippe Meirieu est incontournable pour ouvrir cette rubrique. Notre ami y propose de nombreux textes ainsi qu'une histoire des grands pédagogues.

<http://www.meirieu.com>

• François Muller

L'auteur est responsable de la mission « innovation et expérimentation » de l'académie de Paris. Il propose un site et un blog

avec énormément d'éléments utiles pour les formations.

<http://lewebpedagogique.com/diversifier>
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>

• Jacques Nimier

Ancien professeur de mathématiques et formateur IUFM, Jacques Nimier propose des dossiers assez complets sur des thématiques de formation.

<http://www.PedagoPsy.eu>

• Life & Philippe Perrenoud

Le laboratoire de l'université de Genève (Laboratoire de recherche innovation-formation-éducation) animé par Philippe Perrenoud propose les textes publiés par ses chercheurs.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>

• Si la pédagogie m'était contée

Une histoire de la pédagogie

<http://www.silapedagogie.com>

• Encyclopédagogie

Le site de Patrick Birbandt

<http://p.birbandt.free.fr/index.htm>

► Rechercher des documents pour préparer ses cours

• Google : le métamoteur de recherche

Le plus utilisé parmi les moteurs de recherche généralistes.

N'hésitez pas à exploiter le signet « images » pour capturer facilement la bonne photo, le tableau de maître ou le paysage à étudier avec les élèves.

www.google.fr

• Moteur disciplinaire

Certaines disciplines bénéficient d'un moteur de recherche spécifique qui interroge tous les sites pédagogiques institutionnels (sites académiques notamment). Rendez-vous sur le site national de votre discipline sur Educnet.

Mille et une propositions pédagogiques

• Bases de données pédagogiques

Certaines disciplines bénéficient d'une base de données nationale sur Educnet. Par exemple en lettres :

bd.educnet.education.fr/lettres

► Sites institutionnels

• Ministère de l'Éducation nationale

Renseignements administratifs, *BO* en ligne avec archives, rapports IGEN. La lecture rapide du *Bulletin officiel* chaque jeudi permet de saisir le vaste champ de l'éducation et de mieux comprendre le cadre de l'action enseignante : programmes, liste des postes à profils. Toujours informatif.

www.education.gouv.fr/bo

www.education.gouv.fr

• EDUSCOL

Site pédagogique du ministère : dossiers pédagogiques sur les programmes, les dispositifs, les grandes directives officielles.

Une mention particulière pour sa vaste rubrique « Innovation », qui met en lien les écrits issus des analyses de pratiques dans toutes les académies.

www.eduscol.education.fr

• CNDP

Documentation pédagogique. Très utile car on y trouve en deux clics tous les programmes et accompagnements, toutes disciplines, tous niveaux.

www.cndp.fr/accueil.htm

• Sites académiques

Chaque académie publie un site avec des sous-sites disciplinaires. Pour trouver le site consacré à votre discipline dans votre académie.

www.ac-nomdelacademie.fr, puis rubrique « Pédagogie »

Exemple : www.ac-paris.fr

► Communiquer et échanger

• Les listes de discussion

Elles existent dans toutes les disciplines, mais également sur des thématiques plus transversales. L'inscription est gratuite. Vous recevez régulièrement les mails, vous pouvez intervenir et lancer une requête précise ; réponse garantie.

La liste vous branche sur l'actualité de votre discipline et de votre métier, bien au-delà de la salle des professeurs où bien souvent on parle de tout sauf du métier.

Pour trouver la vôtre, consultez :

– liste des listes de francopholistes :

www.francopholistes.com

– listes d'Educnet (pas forcément institutionnelles) :

www.educnet.education.fr/listes_educnet/listes.htm

• Les forums

Disciplinaires ou non. Ils permettent de s'exprimer sur un débat d'actualité ; très interactif. C'est souvent un lieu d'humeurs et de contacts. Par exemple, consultez le forum du Café pédagogique :

www.cafepedagogique.net/forums

• Le musée national de l'Éducation

Installé à Rouen, le musée national de l'Éducation propose régulièrement des conférences qui font découvrir l'histoire de l'éducation en France. Le musée dispose d'environ 900 000 documents. Un moteur de recherche permet une consultation en ligne du fonds documentaire : un véritable voyage dans l'école.

<http://www.inrp.fr/musee>

► Évoluer dans le métier ?

Vous vous interrogez sur votre carrière ? Une réorientation est-elle possible ? Vous voulez évoluer ? Aideauxporfs.org est une association d'entraide à distance, de conseil et d'accompagnement en mobilité professionnelle pour les enseignants.

<http://www.aideauxporfs.org>

Des ouvrages de fond sur la question du métier et de l'identité d'enseignant

Jean-Louis AUDUC, *Le système éducatif*, éditions Hachette, collection « Guide pratique », Paris, 2005.

Michel BARLOW, *Le métier d'enseignant, essai de définition*, éditions Économica, Paris, 1999.

Françoise CLERC, *Débuter dans le métier d'enseignant*, éditions Hachette Éducation, Paris, 2000.

André DE PERETTI, *Pour l'honneur de l'école*, éditions Hachette Éducation, Paris, 2000.

Marc ÉDOUARD, *Premières classes. Bien débiter le métier d'enseignant en collègue et en lycée*, CRDP d'Amiens, Amiens, 2005.

Fabrice HERVIEU-WANE, Vincent TROGER, *Le plus beau métier du monde! Guide du jeune enseignant*, éditions Sciences Humaines, Auxerre, 2007.

Anne JORRO, *Professionaliser le métier d'enseignant*, ESF éditeur, collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », Paris, 2002.

Philippe MEIRIEU, *Faire l'école, faire la classe*, ESF éditeur, collection « Pédagogies », n° 100, Paris, 2004.

François MULLER, *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant, même débutant*, éditions. L'Étudiant, 3^e éd., 2008, prix Louis Cros 2005.

Philippe PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 2000.

Antoine PROST, *Regards historiques sur l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles*, éditions Belin, Paris, 2007.

Jean-Claude RUANO-BORBALAN, Vincent TROGER, *Histoire du système éducatif*, PUF, collection « Que sais-je », Paris, 2005.

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur, collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1999.

Mini-encyclopédie des richesses pédagogiques

Des ouvrages accessibles sur la diversification des pratiques, techniques, modalités et supports pour former et enseigner

Florence CASTINCAUD et Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *Croisements de disciplines au collège*, CRAPCRDP d'Amiens, Amiens, 2002.

André DE PERETTI, *Organiser des formations*, éditions Hachette Éducation, Paris, 1991.

André DE PERETTI, *Techniques pour communiquer*, éditions Hachette Éducation, Paris, 1994.

André DE PERETTI, *Encyclopédie de l'évaluation et de la formation*, ESF éditeur, Paris, 1999.

André DE PERETTI et François MULLER, *Contes et fables pour l'enseignant moderne*, éditions Hachette Éducation, Paris, 2006.

Jean-Marc MONTEIL et Pascal HUGUET, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, collection « Vies sociales », 2002.

Des périodiques pour se tenir au courant des débats actuels

Les Cahiers pédagogiques, revue mensuelle, CRAP.

Sciences humaines, site Internet : www.scienceshumaines.com

Se constituer rapidement une bibliographie pédagogique

Consulter Callimaque, base de données de 110 revues pédagogiques, épluchées depuis 1999 : www.cndp.fr, rubrique : « Callimaque revues »

Dans la collection Pédagogies

- À L'ÉCOLE DE L'INTELLIGENCE
Comprendre pour apprendre
Jean-Yves Fournier
- À L'ÉCOLE DES BANLIEUES
*Gérard Chauveau,
Éliane Rogovas-Chauveau*
- L'ANNÉE DE L'ÉCOLE
*De Luc Chatel à Vincent Peillon
François Jarraud*
- APPRENDRE À PENSER, PARLER,
LIRE, ÉCRIRE
Acquisition du langage oral et écrit
Laurence Lentin
- APPRENDRE
AVEC LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES
Démarches et outils pour l'école
Sylvain Connac
- APPRENDRE ENSEMBLE,
APPRENDRE EN CYCLES
Classes maternelles et primaires
avec la Maison des Trois Espaces
- APPRENDRE... OUI, MAIS COMMENT ?
Philippe Meirieu
- L'APPRENTI-CITOYEN
Une éducation civique et morale pour notre temps
Georges Roche
- L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE DANS LA CLASSE
Douze situations pour apprendre à l'exercer
Bruno Robbes
- L'AUTORITÉ EN ÉDUCATION
Sortir de la crise
Gérard Guillot
- AUTORITÉ ET DISCIPLINE À L'ÉCOLE
Maria Teresa Estrela
- AUTORITÉ OU ÉDUCATION ?
Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation
Jean Houssaye
- BANLIEUES :
LES DÉFIS D'UN COLLÈGE CITOYEN
*Jacques Pain, Marie-Pierre Grandin-Degois,
Claude Le Goff*
- LE CHOIX D'ÉDUCUER
Éthique et pédagogie
Philippe Meirieu
- LES CLASSES RELAIS
Un dispositif pour les élèves
en rupture avec l'école
Élisabeth Martin, Stéphane Bonnéry
- COMMENT IMPLIQUER L'ÉLÈVE
DANS SES APPRENTISSAGES
L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire
Charles Hadji
- LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES
EN QUESTION
Bernard Rey
- COMPRENDRE ET AIDER
LES ÉLÈVES EN ÉCHEC
L'instant d'apprendre
Emmanuelle Plantevin-Yanni
- CONSTRUIRE LA FORMATION CEPEC,
Sous la direction de Pierre Gillet
- COURANTS ET CONTRE-COURANTS
DANS LA PÉDAGOGIE CONTEMPORAINE
Daniel Hameline
- DE L'APPRENTISSAGE À L'ENSEIGNEMENT
Pour une épistémologie scolaire
Michel Develay
- DÉBUTER DANS L'ENSEIGNEMENT
Témoignages d'enseignants, conseils d'experts
Coordonné par Jean-Luc Ubaldi
- DE L'ÉDUCATION TECHNOLOGIQUE
À la culture technique
Yves Deforge
- DE LA FORMATION AU MÉTIER
Savoir transférer ses connaissances dans l'action
Louis Toupin
- LA DÉMOCRATIE AU LYCÉE
Robert Ballion
- LA DÉMOCRATISATION
DE L'ENSEIGNEMENT AUJOURD'HUI
Gabriel Langouët
- DES ENFANTS ET DES HOMMES
LITTÉRATURE ET PÉDAGOGIE 1 :
la promesse de grandir
Philippe Meirieu
- DÉVELOPPER LA CAPACITÉ D'APPRENDRE
Jean Berbaum
- DÉVELOPPER LA PRATIQUE RÉFLEXIVE
DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT
Professionnalisation et raison pédagogique
Philippe Perrenoud
- DEVENIR COLLÉGIEN
L'entrée en classe de sixième
Olivier Cousin, Georges Felouzis
- DICTIONNAIRE DES INÉGALITÉS
SCOLAIRES
Coordonné par Jean-Michel Barreau
- DIX NOUVELLES COMPÉTENCES
POUR ENSEIGNER
Invitation au voyage
Philippe Perrenoud
- L'ÉCOLE À L'ÉPREUVE DE L'ACTUALITÉ
Enseigner des questions vives
*Coordonné par Alain Legardez
et Laurence Simonneaux*

- L'ÉCOLE FACE AUX PARENTS
Analyse d'une pratique de médiation
*Patrick Bouveau, Olivier Cousin,
Joëlle Favre-Perrotin*
- L'ÉCOLE HORS L'ÉCOLE
Soutien scolaire et quartiers
Sous la direction de Dominique Glasman
- L'ÉCOLE, MODE D'EMPLOI
Des « méthodes actives »
à la pédagogie différenciée
Philippe Meirieu
- L'ÉCOLE POUR APPRENDRE
Jean-Pierre Astolfi
- L'ÉDUCATION CIVIQUE AUJOURD'HUI :
DICTIONNAIRE ENCYCLOPÉDIQUE
*Georges Roche avec Y. Basset,
J.-M. Fayol-Noireterre, M. Langanay,
C. Paillole, G. Bach*
- ÉDUCATION ET FORMATION :
NOUVELLES QUESTIONS,
NOUVEAUX MÉTIERS
Sous la direction de Jean-Pierre Astolfi
- ÉDUCATION ET PHILOSOPHIE
Approches contemporaines
Sous la direction de Jean Houssaye
- L'ÉDUCATION, SES IMAGES
ET SON PROPOS
Daniel Hameline
- ÉDQUER CONTRE AUSCHWITZ
Histoire et mémoire
Jean-François Forgez
- ÉLÈVES À PROBLÈMES,
ÉCOLES À SOLUTIONS ?
Cécile Delannoy
- ÉLÈVES ET PROFESSEURS,
RÉUSSIR ENSEMBLE
Outils pour les professeurs principaux
et les équipes pédagogiques
Jean-Luc Guillaumé
- ÉMILE, REVIENS VITE...
ILS SONT DEVENUS FOUS
Philippe Meirieu, Michel Develay
- ENCYCLOPÉDIE DE L'ÉVALUATION
EN FORMATION ET EN ÉDUCATION
*André de Peretti, Jean Boniface,
Jean-André Legrand*
- ENFANTS EN SOUFFRANCE,
ÉLÈVES EN ÉCHEC
Ouvrir des chemins
Francis Imbert
- L'ENFANT PHILOSOPHE,
AVENIR DE L'HUMANITÉ
*Ateliers AGSAS de réflexion
sur la condition humaine (ARCH)
Jacques Lévine avec la collaboration
de Geneviève Chambar, Michèle Sillam,
Daniel Gostain*
- L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
AUJOURD'HUI
Dominique Raulin
- ENSEIGNER À L'ÉCOLE MATERNELLE
Quelles pratiques pour quels enjeux ?
Jacqueline Pillot
- ENSEIGNER : AGIR DANS L'URGENCE,
DÉCIDER DANS L'INCERTITUDE
Philippe Perrenoud
- ENSEIGNER, SCÉNARIO
POUR UN MÉTIER NOUVEAU
Philippe Meirieu
- ENTRER DANS L'ÉCRIT
AVEC LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE
*Laurence Pasa, Serge Ragano, Jacques
Fijalkow*
- L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION
En formation initiale et en formation continue
Pierre Vermersch
- L'ENVERS DU TABLEAU
Quelle pédagogie pour quelle école ?
Philippe Meirieu
- L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE,
AUTONOMIE LOCALE
ET SERVICE PUBLIC
Jean-Louis Derouet, Yves Dutercq
- L'ÉVALUATION EN QUESTIONS
Charles Delorme et le CEPEC
- L'ÉVALUATION, RÈGLES DU JEU
Des intentions aux outils
Charles Hadji
- L'ÉVALUATION SCOLAIRE,
MYTHES ET RÉALITÉS
Michel Barlow
- FAIRE L'ÉCOLE, FAIRE LA CLASSE
Philippe Meirieu
- FAIRE TRAVAILLER LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE
Sylvain Grandserre, Laurent Lescouarch
- LA FINLANDE : UN MODÈLE ÉDUCATIF
POUR LA FRANCE ?
Paul Robert
- FOOTBALL : UN TERRAIN IDÉAL
POUR L'ÉDUCATION
Michel Amram, Emmanuel Audusse
- GUIDE DE L'ACCOMPAGNATEUR
BÉNÉVOLE AFEV,
Muriel Florin
- LE GUIDE JURIDIQUE DES ENSEIGNANTS
Écoles, collèges et lycées
de l'enseignement public
Laurent Piau
- L'IMPOSSIBLE MÉTIER DE PÉDAGOGUE
Praxis ou poïèsis. Éthique ou morale
Francis Imbert

- L'INCONSCIENT DANS LA CLASSE
Transferts et contre-transferts
Francis Imbert et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle
- INNOVER AU CŒUR
DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE
Monica Gather Thurler
- INNOVER POUR RÉUSSIR
Sous la direction de Charles Hadji
- JE EST UN AUTRE
Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse
Jacques Lévine, Jeanne Moll
- LES MATHÉMATIQUES AU LYCÉE
Clés pour une réussite
Sylviane Gasquet
- MÉDIATIONS, INSTITUTIONS ET LOI
DANS LA CLASSE
Francis Imbert et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle
- LA MÉTACOGNITION,
UNE AIDE AU TRAVAIL DES ÉLÈVES
Coordonné par Michel Grangeat, sous la direction de Philippe Meirieu
- MÉTIER D'ÉLÈVE
ET SENS DU TRAVAIL SCOLAIRE
Philippe Perrenoud
- MÉTIER IMPOSSIBLE
La situation morale des enseignants
Pascal Boucharde
- 1914-1998, LE TRAVAIL DE MÉMOIRE
Dossier pédagogique sous la direction du Parc de la Villette
Jean-François Forges
- MILLE ET UNE PROPOSITIONS
PÉDAGOGIQUES
Pour animer son cours et innover en classe
André de Peretti, François Muller
- MOTIVATION, PROJET PERSONNEL,
APPRENTISSAGES
Monique Croizier
- MOTS POUR MAUX À L'ÉCOLE PRIMAIRE
Enseigner, c'est possible !
Élisabeth Godon
- MUTATIONS TERRITORIALES
ET ÉDUCATION
De la forme scolaire vers la forme éducative
Bernard Bier, André Chambon, Jean-Manuel de Queiroz
- LA NEUVILLE : L'ÉCOLE AVEC FRANÇOISE
DOLTO SUIVI DE DIX ANS APRÈS
Fabienne d'Ortoli et Michel Amram
- LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES
En formation initiale et en formation continue
Daniel Hameline
- L'ORGANISATION DU TRAVAIL,
CLÉ DE TOUTE PÉDAGOGIE
DIFFÉRENCIÉE,
Philippe Perrenoud
- ORTHOGRAPHE : À QUI LA FAUTE ?
Danièle Manesse, Danièle Cogis, Michèle Dorgans, Christine Tallet
- LA PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE
DES DIFFÉRENCES
Fragments d'une sociologie de l'échec
Philippe Perrenoud
- PÉDAGOGIE ALTERNATIVE
EN FORMATION D'ADULTE
Rémi Casanova, Sébastien Pesce
- PÉDAGOGIE : DICTIONNAIRE
DES CONCEPTS CLÉS
Apprentissage, formation et psychologie cognitive.
Françoise Raynal, Alain Rieunier
- PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE :
DES INTENTIONS À L'ACTION
Philippe Perrenoud
- LA PÉDAGOGIE ENTRE LE DIRE
ET LE FAIRE
Le courage des commencements
Philippe Meirieu
- LA PÉDAGOGIE :
UNE ENCYCLOPÉDIE POUR AUJOURD'HUI
Sous la direction de Jean Houssaye
- PÉDAGOGUE ET RÉPUBLICAIN :
L'IMPOSSIBLE SYNTHÈSE ?
Philippe Lecarme
- PÉDAGOGUES DE L'EXTRÊME
L'éducabilité à l'épreuve du réel
Rémy Casanova, Sébastien Pesce
- PENSER L'ÉDUCATION
Notions clés en philosophie de l'éducation
Coordonné par Alain Vergnoux
- LA PERSONNALISATION
DES APPRENTISSAGES
Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège
Sylvain Connac
- PETITE ENFANCE :
ENJEUX ÉDUCATIFS DE 0 À 6 ANS
Coordonné par Nicole Geneix et Laurence Chartier
- PEUT-ON FORMER LES ENSEIGNANTS ?
Michel Develay
- LES POLITIQUES ET L'ÉCOLE
Entre le mensonge et l'ignorance
Maurice Niveau
- LES POLITIQUES SCOLAIRES
MISES EN EXAMEN
Onze questions en débat
Claude Lelièvre
- POUR MIEUX APPRENDRE
Conseils et exercices pour élèves de lycées,
étudiants, adultes
Jean Berbaum

- POUR UNE DÉONTOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT
Gilbert Longhi
- POUR UNE ÉTHIQUE DE L'INSPECTION
Dominique Sénore
- POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA PAROLE
De la culture à l'éthique
*Claude Lagarde avec Annie Laporte,
Joël Molinario, Christian Picard*
- POUR UNE SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE
Une réflexion syndicale sur l'école et la société
*Unsa Éducation – Textes rassemblés
par Dominique Lassarre*
- PRATIQUES DE L'ENTRETIEN
D'EXPLICITATION
*Sous la direction de Pierre Vermersch
et Maryse Maurel*
- PREMIERS PÉDAGOGUES :
DE L'ANTIQUITÉ À LA RENAISSANCE
Sous la direction de Jean Houssaye
- PRÉPARER UN COURS
Tome 1 : Applications pratiques
Alain Rieunier
- PRÉPARER UN COURS
Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces
Alain Rieunier
- PRÉVENIR LES SOUFFRANCES D'ÉCOLE
Pratique du Soutien au Soutien
Jacques Lévine, Jeanne Moll
- PROFESSEURS ET ÉLÈVES :
LES BONS ET LES MAUVAIS
Jean Houssaye
- QUAND L'ÉCOLE PRÉTEND
PRÉPARER À LA VIE...
Philippe Perrenoud
- QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE ?
Le pédagogue au risque de la philosophie
Michel Soëtard
- QUESTIONS DE SAVOIR
Gabrielle Di Lorenzo
- QUESTIONNER POUR ENSEIGNER
ET POUR APPRENDRE
Le rapport au savoir dans la classe
Olivier Maulini
- RADIOGRAPHIE DU PEUPLE LYCÉEN
Pour changer le lycée
Coordonné par Roger Establet
- RÉUSSIR L'ÉCOLE DU SOCLE
En faisant dialoguer et coopérer les disciplines
Francis Blanquart, Céline Walkowiak
- LES RUSES ÉDUCATIVES
Cent stratégies pour mobiliser les élèves
Yves Guégan
- LA SAVEUR DES SAVOIRS
Disciplines et plaisir d'apprendre
Jean-Pierre Astolfi
- SAVOIRS SCOLAIRES ET DIDACTIQUES
DES DISCIPLINES
Une encyclopédie pour aujourd'hui
Sous la direction de Michel Develay
- LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
UN ENJEU, UN DÉFI
*Bernard Charlot avec la collaboration
de la CORESE, J. Gautherin, J. Hédoux
et A. Tuijnman*
- SE CONSTRUIRE DANS LE SAVOIR
À L'ÉCOLE, EN FORMATION D'ADULTE
Odette Bassis
- SOCLE COMMUN ET COMPÉTENCES
Annie Di Martino, Anne-Marie Sanchez
- STIMULER LA MÉMOIRE
ET LA MOTIVATION DES ÉLÈVES
Jean-Philippe Abgrall
- SYSTÈME, PERSONNE ET PÉDAGOGIE
Une nouvelle voie pour l'Éducation
Georges Lerbet
- VIOLENCES ENTRE ÉLÈVES,
HARCÈLEMENTS ET BRUTALITÉS
Les faits, les solutions
Dan Olweus
- VIVRE ENSEMBLE, UN ENJEU
POUR L'ÉCOLE
*Francis Imbert et le Groupe de Recherche
en Pédagogie Institutionnelle*
- Y A-T-IL UNE VIE APRÈS L'ÉCOLE ?
Georges Snyder

Hors série

- LETTRE À UN JEUNE PROFESSEUR
Philippe Meirieu
- LES MÉTHODES QUI FONT
RÉUSSIR LES ÉLÈVES
Danielle Alexandre
- PÉDAGOGIE : LE DEVOIR DE RÉSISTER
Philippe Meirieu
- QUI VA SAUVER L'ÉCOLE ?
Emmanuelle Daviet, Sylvain Grandserre
- RÉUSSIR SA PREMIÈRE CLASSE
Ostiane Mathon
- RÉUSSIR SES PREMIERS COURS
Jean-Michel Zakhartchouk

Achévé d'imprimer
en mars 2013 par Dimograf
Bielsko-Biala, Pologne