

Des "outils" pour la classe et la formation

Maria-Alice Médioni

Publié in GFEN (2001). *Repères pour une Education Nouvelle. Former et (se) former.*
Lyon : Chronique sociale (pp. 137-146)

Pour mettre en œuvre les paris et les parti-pris présentés dans cet abécédaire, l'enseignant d'Education Nouvelle dispose d'un certain nombre d'"outils". Ils sont autant de moyens auxquels il peut faire appel pour mener à bien son travail, et non pas comme des fondements d'une démarche pédagogique déterminée. Il s'agit donc moins de techniques que d'objets polyvalents dont on se sert pour faire de multiples choses — atteindre différents objectifs —, d'instruments au service d'une activité intellectuelle.

Il nous a semblé intéressant de rassembler ces "outils" dans des catégories qui sont, en fait, les incontournables de la situation d'apprentissage : la conscience de soi-même comme apprenant, la contrainte, la contradiction, la mutualisation, le projet.

Les "outils" de la conscience

Il n'y a **pas d'apprentissage possible sans la prise de conscience qu'on est en train d'apprendre, de comment on apprend et de pourquoi on apprend.** Le sujet apprenant doit construire, dans et par l'activité intellectuelle, la conscience de soi comme sujet apprenant.

Le Conseil

Le Conseil est un "outil" de gestion de la vie de la classe, des conflits comme des apprentissages. C'est une pratique qui nécessite un rituel très particulier, empreint de solennité, même, afin que la parole prenne du poids, et une grande régularité pour qu'elle acquière la dimension d'une institution. Elle a davantage été pratiquée dans le primaire, par le passé, et plus particulièrement orientée vers la gestion des relations dans la classe plutôt que vers les apprentissages. Malgré les difficultés, dans le secondaire, d'une pratique régulière qui pourrait s'apparenter au "conseil", on peut, à la fin d'une activité, ou de façon plus fréquente, plus "institutionnalisée", s'arrêter un moment et réfléchir à ce qu'on a fait, ce qui s'est passé. Les élèves sont invités par un bilan écrit ou des réflexions individuelles suivies d'une synthèse en petits groupes, à analyser ce qu'on a appris ; comment on l'a appris ; ce qui a facilité l'apprentissage ; ce qui l'a gêné ; ce qu'il faudrait modifier, rajouter, approfondir, etc.

Le cahier de bord

Remis au goût du jour pour les besoins des TPE (Travaux Personnels Encadrés), le cahier de bord permet un va et vient entre la réflexion personnelle et les apports des autres. C'est un cahier individuel où l'élève ou le participant à un stage peut raconter ce qu'il a vécu durant une séquence de travail ou une journée. Peuvent aussi se manifester des réactions à chaud qui seront ensuite mises à distance et travaillées par le biais de l'écriture. Le cahier de bord doit évoluer vers l'analyse réflexive sur les apprentissages et la vie de l'école ou de l'établissement. C'est enfin un "outil" d'évaluation permettant de rendre visible le chemin parcouru et les différentes étapes par lesquelles le sujet est passé, les erreurs, les tâtonnements, les dépassements. Un historique passionnant.

Le silence

C'est paradoxalement, l'"outil" premier de la participation. Pour donner à tous l'opportunité de s'y engager, il faut parfois prendre le parti de la différer pour tout le groupe. Le silence crée

une pause propice à la réflexion. Le discours interne à chaque individu se développe. L'élève peut "digérer" ce qui vient de se passer. Ce temps, chacun peut le mettre à profit pour écrire ses réflexions (en vue de préparer sa prise de parole), pour lire ses notes (s'expliquer ce qu'un autre a voulu dire), pour s'éclaircir, pour évaluer le travail effectué (qu'est-ce que j'ai appris et comment ?). Parce que la pensée réflexive n'emprunte pas pour tous les mêmes routes, ne nécessite pas le même temps, cette pause silencieuse, cet "arrêt" de l'activité commune permet à chacun de parcourir son chemin personnel. Le silence ne va pas être brandi comme une menace/sanction par l'enseignant. Si l'enseignant met en place des temps de silence, c'est pour créer les conditions et l'incitation à une activité intellectuelle individuelle.

L'écriture

Comme on vient de le voir, l'écriture est un "outil" précieux pour la prise de conscience de ce qu'on est en train de faire. De ce fait elle l'est également de ce qu'on est en train d'apprendre. Il est nécessaire, au cours des activités intellectuelles de ménager un temps d'écriture qui permette à chacun de faire le point et de **s'expliquer à soi-même**, avant même qu'aux autres, ce à quoi il est parvenu. On peut aussi utiliser l'écriture destinée à autrui — lettre avec destinataire réel ou fictif, argumentation pour ou contre — pour raconter et expliquer l'atelier vécu, ce qui permet de mettre au jour les difficultés, les obstacles mais aussi les avancées. Par l'écriture, l'élève apprend à se positionner en tant que sujet apprenant, à prendre parti et à porter un regard critique sur ce qu'il vit et sur ce qu'il fait. L'écriture, enfin, est un "outil" incontournable dans les conflits parce qu'elle permet de mettre à distance, de réfléchir et de donner le temps de trouver une solution.

Le "film" de la démarche

Après un atelier, une séquence d'apprentissage, une démarche ¹, il est nécessaire de terminer par une phase de retour sur ce qu'on vient de vivre pour comprendre ce qui s'est passé et ce qu'on a appris. Chacun est donc invité à se remémorer les différentes phases du travail, les consignes qui lui ont été proposées, les formes de travail — individuel, en petit groupe, en groupe complet ; verbalisation, écriture, dessin — mais aussi les effets que chacun de ces éléments a produit sur lui et les questions qui restent en suspens et sur lesquelles on voudrait revenir. La confrontation de son analyse à celle des autres, dans un groupe restreint, donne lieu à l'élaboration d'affiches qui en rendent compte. Par la confrontation des travaux issus de chacun des groupes, se construit la prise de conscience du travail effectué. Chacun s'enrichit de l'expérience de l'autre qui éclaire souvent des zones restées dans l'ombre pour soi-même. Sans ce travail d'analyse réflexive, on court le risque que le sens ne se construise pas tout à fait et qu'on se focalise sur certains points — l'aspect ludique de telle phase, la difficulté de telle autre, le moment où on a un peu décroché — sans voir ce qui s'est réellement construit.

L'évaluation

Une pratique d'évaluation reflète toujours une conception de l'apprentissage. Selon qu'on pratique "l'évaluation sommative" ou "normative" (uniquement axée sur le contrôle des connaissances) ou "formative" ou "formatrice" (davantage axée sur la régulation des apprentissages), on adhère à une conception de l'apprentissage et de la relation pédagogique sensiblement différente. Sans renoncer à des phases de contrôle, on peut être lucide sur le sens de la notation dans le processus d'apprentissage² et réfléchir à d'autres pratiques qui permettent d'accompagner de façon plus pertinente ce processus. L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage parce qu'elle aide à apprendre et à enseigner. Le fait de s'arrêter régulièrement pour faire le point sur ce qu'on vient de faire permet aux élèves de construire des repères. L'enseignant peut à son tour vérifier que ses hypothèses à lui sont pertinentes ou pas, et ce qu'il lui faut vérifier, corriger, retravailler dans ses conceptions et les situations d'apprentissage qu'il va proposer à ses élèves pour dépasser une difficulté nouvelle qui, par l'évaluation justement, vient d'être mise au jour.

Les "outils" de l'incitation

¹ Voir "F comme Formation", p.

² Voir Vellas Etienne et Baeriswyl Eric, "La note à l'école", amorce pour le débat organisé par AGATHA au Collège de Saussure à Genève, le 29/2/96 : *Abolir la note à l'école, quels effets ? Des notes à l'école pour quoi faire ?* et Vellas Etienne, "La rénovation exige l'adieu aux notes", *Journal de l'enseignement*, Genève, 1994.

Il n'y a pas d'apprentissage sans contrainte. Alors que la contrainte peut apparaître comme un obstacle qui limite et entrave l'action, elle est utilisée dans la construction d'un savoir comme un point d'appui qui permet à l'apprenant de ne pas se perdre et de mobiliser son intelligence et son activité de façon plus fructueuse. Paradoxalement, la contrainte ne s'oppose pas à la liberté, elle est plutôt de type libérateur puisqu'elle permet à celui qui y est confronté de mieux cibler son activité. Elle est externe, dans les situations proposées dans la démarche d'apprentissage, mais doit devenir interne au sujet pour qu'il devienne autonome, pour qu'il puisse continuer son chemin sans l'aide de l'enseignant.

La clepsydre

La contrainte du temps oblige à ne pas en perdre. Elle représente un défi qui devient un moteur pour l'apprentissage. Le temps limité pour effectuer une tâche contraint au dépassement : il faut **apprendre à s'organiser** au sein d'un groupe pour terminer à temps et pouvoir rendre compte de son travail. Il faut surtout apprendre à **aller davantage à l'essentiel**. Cela crée souvent une frustration car l'affiche réalisée ou le compte-rendu auquel on est parvenu est incomplet... Tant mieux car cela créera la nécessité impérieuse de prendre la parole pour compléter ou expliciter son travail lors de la mise en commun et ouvrira nécessairement sur le débat. La contrainte du temps, à condition qu'elle soit bien dosée, tient en haleine et empêche que l'activité s'enlise et que l'ennui s'installe. C'est aussi un garde-fou pour l'enseignant qui doit en user pour lui-même afin de pas laisser s'éterniser le travail.

La recherche

La science se nourrit de questions et non de réponses. La recherche est incontournable de l'activité d'apprentissage, de l'activité intellectuelle. Toute situation proposée aux élèves doit être une **situation de recherche** qui nécessite émission d'hypothèses, confrontation de ces hypothèses à la réalité, validation de ces hypothèses ou non et/ou émission parfois de nouvelles hypothèses qui permettent de cerner de plus près un contenu de savoir. Mais pour qu'il y ait recherche, il faut qu'il y ait quelque chose à chercher. La situation proposée doit donc comporter un obstacle, un manque, un mystère, une énigme à résoudre qui soit moteur de la recherche, et suffisamment fort pour qu'il y ait un enjeu et par là même une mise en recherche. L'enseignant doit également prévoir des documents, des ressources pour relancer la recherche, la mener plus loin, permettre sa validation ou non. Une recherche qui tourne en rond faute d'éléments est en effet une source d'épuisement et d'irritation.

La consigne

Au contraire de la question qui appelle une réponse, la consigne appelle un "faire", que ce soit se remémorer tout ce que l'on sait sur un sujet — émergence des représentations —, représenter quelque chose par un dessin ou un schéma, chercher des arguments pour ou contre, écrire une lettre, élaborer une affiche rendant compte d'une recherche en groupe, faire une synthèse ou formuler une règle, etc. Ce faire débouche sur des hypothèses et des questions qui appellent des réponses multiples. Selon l'objectif visé, la consigne peut être très précise — "Représentez chacun, par un dessin, comment vous pensez que le fœtus puisse vivre dans le ventre de sa mère. Ajoutez une phrase sous le dessin expliquant ce que vous savez"¹ — ou volontairement ouverte — "Les polygones étant mis en vrac sur la table, dans chaque petit groupe, la consigne est simple, brève, directe : "classez"² —. Cette consigne ouverte oblige alors le sujet à se donner ses propres consignes pour travailler et apprendre.

La tâche

La tâche est l'"outil" qu'utilise l'enseignant pour provoquer l'activité mentale de l'élève. L'orientation générale de la tâche dépend pour l'apprenant du but à atteindre. C'est lui qui, selon l'enjeu qu'il présente, va conditionner l'investissement dans l'activité d'apprentissage et, en fin de compte, le fait que l'objectif d'apprentissage soit plus ou moins bien atteint. Or, si l'objectif à atteindre est prescrit dans la consigne, les conduites à tenir ne le sont pas : elles sont à créer par l'apprenant. Il peut y avoir des tâches de nature différente : cela influera sur

¹ Françoise Duny-Mitterrand, "La nutrition du fœtus" in GFEN, *Dialogue "Sciences"*, n° 70, juin 1990, p. 27

² "Et pourtant, elle est le contraire d'une consigne claire, puisqu'il n'est pas dit en fonction de quel critère il faut classer. C'est précisément ce qu'il faut chercher" Odette Bassis, *Se construire dans le savoir à l'école*, en formation d'adultes, ESF, Paris, 1998, p. 123

l'apprentissage, sa nature et sa qualité. Cependant, une fois le but atteint, la tâche doit avoir produit un sens, à la fois pour l'élève, qui prend conscience de ce qu'il a appris à mieux maîtriser par cette activité (prise de conscience de l'objectif) et est à même de comprendre pourquoi l'enseignant l'a placé dans cette situation, et pour l'enseignant qui **peut évaluer la pertinence de l'activité et du but proposé par rapport à l'objectif visé**. Au départ d'une situation d'apprentissage, les points de vue de l'enseignant et de son groupe d'élèves sur la tâche diffèrent. Chacun n'y voit que ce qui l'intéresse en priorité. Mais dans et par l'accomplissement de la tâche, les points de vue tendent à converger, le but tend à faire apparaître clairement l'objectif à l'élève. Si ce qui oriente son activité au départ est le but à atteindre, ce qui donne un sens plus complet pour lui à l'ensemble de l'activité, c'est sa prise de conscience, en fin d'activité, de l'objectif d'apprentissage. Alors il peut y avoir consensus entre l'apprenant et l'enseignant sur le sens de la tâche.

La médiation

La médiation est également un "outil" de la contrainte car elle oblige à quitter le ressenti pour aller voir quelqu'un d'autre et tenter ainsi de résoudre un conflit. C'est la loi qui conditionne les relations entre les personnes. Quand on ne respecte pas la loi, la société sanctionne le délit mais la sanction ne résout pas nécessairement le conflit. Lorsque le délit n'est pas très important, la justice peut décider de s'écarter pour permettre aux citoyens de se prendre en charge dans la résolution de leurs litiges. De la même façon, la médiation scolaire résulte de la décision d'un enseignant de suspendre volontairement l'application de la loi lors d'un conflit entre des élèves. L'enseignant envoie alors les élèves en conflit vers des médiateurs élèves pour permettre le rétablissement du dialogue et permettre éventuellement de trouver une solution au conflit. Ils doivent aboutir à ce que ceux qui se sont injuriés, disputés, battus puissent se reparler normalement. La médiation ne peut se substituer à l'exercice de l'autorité de l'enseignant en cas de conflit grave nécessitant un rappel de la loi. C'est, de plus, un "outil" de la démocratie, au sens où il réalise la séparation des pouvoirs.

Les "outils" de la contradiction

Il n'y a pas d'apprentissage sans dépassement des contradictions. Le savoir ne peut pas se construire dans l'acceptation sans discussion d'une vérité qui serait révélée. Toute l'histoire de la connaissance permet de voir les obstacles qu'a dû franchir l'humanité mais aussi le débat nécessaire entre les hommes pour y accéder

La mise en commun

Encore un paradoxe, la mise en commun comme "outil" de la contradiction ! Mais c'est justement par la confrontation des opinions de chacun, mises en mots et explicitées — ce qui débouche nécessairement sur l'argumentation — qu'on peut mettre en scène les contradictions à travailler pour passer justement de l'opinion au concept et mettre au jour le conflit cognitif. Pour qu'il y ait mise en commun, il faut qu'il y ait un **manque à combler** — qu'il manque une information, par exemple — et que tout le groupe ait besoin des autres. Sinon, pourquoi écouterait-on ce qui va être dit ou prendrait-on en compte les nouveaux éléments qui risquent de surgir ? La mise en commun sans consigne mobilisatrice n'intéresse personne, même pas ceux qui ont la parole. Concrètement, la mise en commun doit éviter la redondance par rapport à ce qui a été fait individuellement ou en groupe : la consigne portera sur un nouveau problème à résoudre, des erreurs à rectifier, un retravail, une demande de conclusion ou d'émission de nouvelles questions qui se posent à propos de cette mise en commun.

L'affiche

L'élaboration d'une affiche est une consigne très opératoire pour remobiliser la recherche, faire expliciter et nommer les contradictions et les opinions divergentes. C'est un "outil" de synthèse mais d'une synthèse qui n'est pas consensus, renoncement à l'opinion de départ mais traitement des opinions, classement des points de vue, recherche d'autres pistes. Il ne s'agit pas de faire taire les opinions ; au contraire, de faire jouer les résistances et par la confrontation et l'argumentation, permettre au sujet de défaire les nœuds qui le bloquent. C'est un "outil" d'apprentissage de la démocratie au sens où il oblige à prendre en compte les différents points de vue et à débattre. C'est aussi un "outil" de la construction d'une pensée divergente, à l'opposé de la pensée unique.

La formulation

C'est certainement l'"outil" qui demande la plus grande exigence. Chacun se satisfait aisément de ce qu'il pense savoir ou de ce qu'il a découvert dans un atelier ou une phase de travail mais rechigne ou trouve inutile de le mettre en mots pour en prendre conscience ou pouvoir le communiquer aux autres. Tout le monde sait ce que c'est que l'imprimerie mais c'est un effort violent que d'en formuler ensemble la définition écrite, prise en notes par l'enseignant, à partir des définitions individuelles¹: les contradictions qui ne gênaient personne dans l'échange des opinions, doivent obligatoirement être traitées pour arriver au but visé, nécessaire à la phase de travail suivante. La formulation également permet de mettre au jour la contradiction, le débat avec soi-même. C'est particulièrement clair lorsqu'à la fin d'un atelier, on demande à chaque participant de formuler par écrit la règle ou la définition relatives au concept travaillé. Il faut trancher, resserrer le concept. C'est à ce moment que le sujet est obligé **de lâcher ses savoirs antérieurs**, du fait de la nouvelle situation rencontrée, **pour construire une nouvelle réponse** mieux adaptée et plus opératoire.

Les "outils" de la mutualisation

Il n'y a pas d'apprentissage sans mutualisation. L'enfant, l'adolescent, l'élève ou le stagiaire n'est pas tout seul et n'apprend pas tout seul. La construction du savoir intuitif est bien sûr le fait d'un sujet individuel, mais il ne peut être totalement individuel que s'il passe par le collectif.

La chasse aux idées

Tout seul, on peut penser que ce qu'on sait n'est pas très intéressant ou peu original, on peut craindre de se tromper et surtout, à moins d'être très entraîné, on est rapidement à court d'idées. La chasse aux idées permet de remédier à ces craintes en faisant apparaître qu'on n'est pas seul à penser d'une certaine façon, qu'on a trouvé des choses auxquelles les autres n'avaient pas pensé et que les idées des autres, soit ne sont pas très éloignées des siennes — "mais c'est bien sûr, je le savais" — ou qu'on peut s'en emparer — car la phase de travail suivante y invite expressément en général. Cela permet la **coopération entre pairs**. On vérifie, en plus, encore une fois, qu'on est plus intelligent à plusieurs que tout seul. La chasse aux idées ou aux mots permet d'envisager tous les possibles, c'est l'expansion maximum. On accueille tout pour que le matériau soit le plus riche possible. Ensuite, on aura à classer, choisir, etc.

Le groupe

Il ne s'agit pas de "faire du travail de groupe", ce qui ne rime à rien. On utilise le groupe comme un moyen pour travailler, il n'est pas une fin en soi mais ses apports sont spécifiques. Après un moment de réflexion individuelle ou l'élève se confronte au problème posé, fait le point sur ce qu'il sait ou ce qui lui pose question, le groupe facilite la création, par la stimulation mutuelle, par l'entraide qu'il permet, et par la richesse des apports. L'exigence d'un groupe est d'ailleurs souvent plus grande que celle d'une seule personne. C'est le lieu où chacun se confronte à l'autre et où tous peuvent s'investir, que ce soit dans un groupe d'entraînement ou dans un groupe de production. Même si certains élèves résistent, la nécessité — créée par la tâche — est incontournable d'y être actif, contrairement au cours "frontal", où beaucoup de jeunes, même s'ils paraissent attentifs, vivent au ralenti, "absorbant" l'information sans véritable activité intellectuelle.

Le brassage

Dans le travail du groupe, les consignes de travail doivent pouvoir entraîner un brassage des élèves. L'obligation de ne pas se cantonner à ses meilleurs amis, et de travailler avec tous, forme à la citoyenneté, et apprend à se confronter — verbalement — à tout le monde. Il mène à l'apprentissage de la tolérance, de l'entraide, de la solidarité, par opposition au travail uniquement individuel, qui mène à... l'individualisme. Ce brassage ou croisement peut se faire de façon aléatoire, par tirage au sort, par exemple, ou par le choix des thèmes qui oblige à des regroupements insolites. La contrainte est externe et peut ainsi être mieux acceptée. Le brassage permet ainsi la circulation du savoir dans un esprit très différent : on passe du travail côte à côte au travail ensemble, du pluri à l'inter, de la juxtaposition à la rencontre. Le groupe se met à exister comme un personne supplémentaire dans la classe.

¹ L'imprimerie : démarche d'auto-socio-construction du savoir du GFEN.

Les "outils" du projet

Il n'y a pas d'apprentissage sans projet, c'est-à-dire sans qu'on tende vers un but et la réalisation d'un objectif. Le projet permet ainsi de répondre à un certain nombre de questions qui se posent à nous, au service de valeurs telles que l'autonomie, la non-délégation de pensée et de parole, la construction de la personne.

Le plan de travail

Le projet oblige à une anticipation du travail pour réaliser l'objectif visé. L'élève va donc être obligé — non par l'enseignant, mais les données de réalité des objectifs à atteindre — de prévoir les étapes à suivre, le calendrier, les échéances à respecter, les démarches à faire s'il veut se rendre à tel endroit ou s'il veut obtenir tel équipement de la ville pour réaliser un spectacle ou une exposition, ou ... une subvention. Comme son nom l'indique, il permet de se projeter et de se confronter à la réalité qui résiste et à laquelle il faut s'accommoder ou qu'il faut forcer, tour à tour.

La dimension sociale

L'enfant apprend tout seul, certes, mais en agissant, avec d'autres, dans une construction commune qui nécessite confrontation et négociation. Le projet s'oppose à la division du travail pour s'apparenter davantage à une **organisation concertée du travail**, jamais définitive mais susceptible d'évoluer en fonction des nécessités du but à atteindre et des personnes concernées. " Le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée" ¹. Cette dimension coopérative nous paraît essentielle ainsi que la nécessaire reconnaissance sociale qui impose une exigence de qualité.

L'impératif de production

L'enfant apprend en s'engageant dans une production palpable qui lui renvoie en miroir le savoir ou la compétence qu'il a été capable de se construire. Il est souhaitable que cette production puisse être présentée à une collectivité plus vaste. **La reconnaissance sociale du travail accompli est ce qui lui donne du sens.** Mais parce que dans le travail en projet, plus qu'ailleurs, la production d'un objet concret (machine, livre, expo, voyage, pièce de théâtre...) est centrale, il faut être d'autant plus vigilant pour que l'impératif de production ne prenne pas le pas sur l'objectif d'apprentissage. L'École a justement été créée pour permettre aux apprenants, contrairement aux producteurs, d'apprendre, en faisant des erreurs, sans la pression de la commande à livrer. Un autre garde-fous : il serait illusoire de penser que parce que l'on sortirait de la classe, le savoir se construirait plus aisément car détaché de ses aspects « scolaires », il acquerrait un sens vrai, « social ».

¹ Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation* (M.A. Carrol Trad.). Paris : Bourrellet. (Édition originale, 1939)