



Atelier 1: 1+1=3. Le groupe, un levier pour apprendre

Travailler en groupe ? Oui, mais pourquoi, sous quelles conditions et à quels moments. Cet atelier animé par Sophie Lecloux, conseillère pédagogique au Centre de soutien à l'enseignement de l'université de Lausanne (Suisse) a permis un échange de bonnes pratiques entre enseignants.

L'exercice est parlant et reproductible. La base est un texte dans lequel sont égrenés des mots inconnus, comme « wors », « luts » et « mips » qui sont autant d'étalons de mesure de temps et de distance. Seule la collaboration de tous les membres du groupe permet de déchiffrer l'énigme, chacun possédant devant soi des cartes permettant de traduire ces termes abscons en mesures identifiables. On se prend au jeu, on met de côté les cartes inutiles, on désigne un secrétaire qui prend des notes, on reformule le problème ensemble... « Quand on travaille en commun, on ajoute des éléments les uns aux autres, alors que quand on fait un travail collectif comme celui-ci, on ne peut régler le problème sans l'autre », explique Sophie Lecloux à la vingtaine d'enseignants présents dans l'atelier.

Dans leur classe respective, tous s'essayent avec plus ou moins de réussite à développer le travail en groupe : « Le mode transmissif et magistral peut parfois être efficace pour transmettre des connaissances, pour poser les bases. En revanche, pour développer des compétences, de type pensée critique et résolution de problème, les méthodes actives et les travaux de groupe se soldent par de biens meilleurs résultats », assure Sophie Lecloux. Reste à trouver la bonne alchimie pour que le groupe fonctionne.

Comment évaluer ?

Au nombre des conditions nécessaires à l'émergence d'une dynamique de groupe, il y a ainsi ce qui relève de dimensions affectives (écoute, empathie, confiance, etc.) et de l'organisation du groupe (distribution des rôles, compétences de chacun, définition des objectifs, rappel des consignes, etc.). Il importe aussi de bien réfléchir à la nature de l'exercice proposé et de bien en définir les objectifs : « il faut savoir si on veut d'abord évaluer la démarche ou le résultat obtenu, en fonction il s'agira de constituer des groupes plus ou moins hétérogènes », poursuit Sophie Lecloux.

Le travail en groupe pose toujours l'épineuse question de l'évaluation, avec pour chaque enseignant la volonté de démasquer celui qui se repose sur le travail effectué par les autres. Un débat s'engage. Une formatrice de Tecomah explique qu'elle évalue toujours en partie la phase de présentation orale de façon individuelle, ne serait-ce que pour se conformer au référentiel national. Un autre raconte comment il met en place un panier de cinq points sur la note globale, réservés à l'auto-évaluation par les élèves du travail de chacun. Une autre explique qu'il demande au groupe de préparer une présentation orale collective, et tire au sort, au moment du passage, les deux porte-parole.... Autant d'expériences partagées qui dessinent les contours d'une action collective.



Atelier 3 : absentéisme, retards, devoirs non rendus, portables dans les amphis ou dans les salles de classe... Construire le vivre ensemble, un geste pédagogique ?

Faut-il introduire le portable dans les enseignements ? Comment réussir à mobiliser des étudiants qui se désintéressent des apprentissages ? Quelle place occuper en tant qu'enseignant quand tout est potentiellement accessible sur internet ? Il n'est pas toujours facile de trouver les bons outils pour répondre à ces questions. C'est d'abord la motivation des élèves qui est posée.

Quand Marcel Thorel, membre du mouvement Freinet et ardent défenseur de la pédagogie coopérative a lancé le tour de table, peut-être ne s'attendait-il pas à l'expression d'un tel désarroi et en même temps à une telle envie de trouver des outils pour renverser le cours des choses. En ce premier atelier de la matinée (jeudi 27 juin), les 35 participants sont heureux de pouvoir prendre la parole : ils expliquent leur difficulté à gérer les retards récurrents et à trouver des solutions qui restent équitables entre l'individu et le reste du groupe ; ils s'interrogent sur la manière d'utiliser l'ordinateur comme un outil pédagogique plutôt que de l'interdire (« pour arrêter d'aller contre la vague », dit une enseignante) ; ils dénoncent l'absentéisme et les retards qui sont dans certaines formations, un véritable fléau ; ils s'ingénient à intéresser leurs élèves avec plus ou moins de réussite...

Impliquer l'élève

Derrière tous ces mots (et maux), il y a l'expression d'une certaine incompréhension : « Je me sens très vieille et ressens un décalage générationnel très fort. Je ne sais pas comment leur parler, j'ai l'impression que je ne les comprends plus », avoue même une formatrice à Ferrandi. Marcel Thorel y répond à sa façon, en mobilisant sa longue expérience dans les écoles Freinet (en primaire mais aussi au collège-lycée de La Ciotat). Il insiste sur la nécessité première de travailler sur la motivation des élèves, avec ce double aspect d'une motivation intrinsèque (qui doit venir de l'élève lui-même) et d'une motivation extrinsèque (qui repose sur un subtil alliage entre la sanction et la récompense).

Il poursuit : « Pour créer de la motivation, il faut qu'une tâche réponde à trois besoins fondamentaux chez l'élève : le besoin d'autodétermination (l'élève doit pouvoir la choisir en partie) ; le besoin de compétence (l'élève doit pouvoir en retirer une vraie reconnaissance et comprendre les ressorts de l'évaluation) ; le besoin d'appartenance sociale (l'élève doit pouvoir se sentir appartenir à un groupe et avoir les moyens de participer à son fonctionnement). » Les écoles Freinet reposent, par exemple, sur la mise en place d'ateliers coopératifs permettant aux élèves à apprendre à débattre, à prendre des décisions.



Atelier 6 : Le prof, cet incompris ; l'élève désinvesti... Enseignant, animateur, accompagnateur, quelle(s) postures, pour quelle réussite ?

Que faut-il faire pour que l'élève apprenne mieux ? Quels sont les points de force et de faiblesse dans mon enseignement ? Comment puis-je faire autrement ? Autant de questions qui taraudent tous les enseignants...

Quand on se sent dépassé dans sa classe, quand les élèves sont dissipés, quand un exercice en groupe se déroule mal... l'enseignant peut parfois se sentir bien démuni sans toutefois parvenir à analyser de façon objective, et donc amendable, ses pratiques. Partant de ce constat, Christine Jacqmot et Elie Milgrom, consultants et enseignants à l'université catholique de Louvain (Belgique) ont proposé à la vingtaine de participants de l'atelier, de réfléchir de façon individuelle, puis collective, à ce qui pourrait être identifié comme des forces ou au contraire comme des faiblesses, dans leur manière de former.

Les enseignants se livrent, en toute confiance, dans le huis clos de l'atelier. Et ce sont les mêmes mots qui apparaissent pour décrire leurs forces clés : le plaisir de transmettre ; la qualité de l'intervention et la parfaite connaissance du sujet ; la scénarisation du cours ; l'autorité naturelle ; la créativité de l'enseignant et la pertinence des supports pédagogiques... Tout comme les éléments qui peuvent rapidement devenir des points de blocage : difficulté à gérer son temps ; impatience ; manque d'autorité ; évaluation conçue trop vite ou au contraire trop tard ; incertitude quant à la pertinence des méthodes pédagogiques mobilisées... « Tous ces éléments relèvent de ce qu'on pourrait appeler des origines internes, liées directement à votre façon d'enseigner, explique Elie Milgrom, mais il faut aussi tenir compte de l'environnement, l'institution pouvant soutenir ou au contraire bloquer les initiatives. »

Créer du sens

« Il faut se fixer des objectifs clairs d'apprentissage et proposer des activités qui leur soient associées. L'évaluation doit conclure le processus et permettre de mesurer si les objectifs ont été atteints. Il faut qu'il y ait de la cohérence entre ces trois éléments (objectifs, activités, évaluation), sinon, il y a désalignement et donc perte de sens. Il ne faut pas oublier que le rôle de l'enseignant n'est pas tant d'enseigner que de créer les conditions qui vont amener les étudiants à apprendre », poursuit Christine Jacqmot.



D'ailleurs, elle propose de classer l'ensemble des forces et des faiblesses identifiées, en fonction des différents rôles de l'enseignant, tels qu'ils ont été définis par Jacques Tardif ¹ : le penseur qui est un expert du contenu ; le modèle qui exprime à voix haute et de façon organisée ce que l'élève doit faire ; le stratège qui scénarise et met en scène son cours ; le médiateur qui joue le rôle de tuteur et de guide entre les élèves et les contenus ; le motivateur qui encourage l'élève ; l'entraîneur qui propose des exercices. S'il n'est pas toujours facile de savoir si on réussit à occuper toujours parfaitement ces six rôles, ce type de découpage permet au moins d'identifier ceux qui sont maîtrisés et ceux qui restent à améliorer. A méditer.

¹ Jacques Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, éd. logiques, Montréal, 1992.



Atelier 9 : Apprendre en faisant et chemin faisant.

Se former par l'expérience... Oui, mais comment ? Par quelles voies transmettre le savoir en train de se faire ? Comment identifier les moments marquants de l'expérience ?

En ce vendredi après-midi, deuxième jour de l'Université d'été, l'heure est à l'approfondissement des éléments évoqués la veille. Le public est plus mélangé, avec aux côtés des enseignants, des directeurs d'école, des personnels administratifs... Le débat en est d'autant plus riche. Hélène Bézille, professeure à l'Université Paris Est Créteil (UPEC) introduit le débat : « Mettre l'expérience au cœur de l'apprentissage implique que l'enseignant et les élèves puissent s'autoriser à créer... Cela suppose de se donner perpétuellement de nouveaux défis et d'accepter de se confronter à l'inconnu. Dans un monde en pleine mutation, je pense qu'il est nécessaire de développer cette posture de l'autodidacte ».

La recherche-action existentielle

En la matière, la méthode de recherche-action existentielle mise en œuvre au sein du CIRPP pour accompagner les projets d'innovation pédagogique CIRPP peut devenir un vrai support de réflexion : « L'expérience immédiate ne suffit pas, il faut travailler sur l'expérience. C'est en réfléchissant sur l'action et en accompagnant les acteurs de terrain qu'on peut produire du sens. Les chercheurs ne travaillent pas « sur », mais « avec », explique René Barbier, professeur émérite à l'université de Paris VIII Saint-Denis et conseiller scientifique du CIRPP.

« Même si ce type de démarche peut parfois être dérangeante. C'est difficile d'être questionnée en même temps que l'expérience est en train de se faire », témoigne Chantal Fouquet, aujourd'hui directrice de La Fabrique, l'école des métiers de la mode et de la décoration, mais, à l'époque de l'expérience, responsable du bachelor d'Advancia. Leur projet est d'abord né d'un constat : « Marqués par le manque de créativité patent de nos étudiants, nous avons mis en place une semaine d'intégration où il était question de tout sauf de business, on y faisait du théâtre, de la danse, du slam, de la peinture. On cherchait à créer un décalage, à les « sortir » du cadre. » Puis avec l'aide du CIRPP, les enseignants ont appris lentement à décortiquer l'idée (et ses objectifs), ce qui n'a pas été sans créer quelques frustrations dans la phase d'analyse et de restitution. « L'idéal c'est que tout le monde puisse co-crée du sens ensemble jusqu'au bout... Ce qui n'est pas toujours évident. Tout l'enjeu de ce type de démarche est que les acteurs de terrain ne se sentent pas dessaisis de leur projet », plaide René Barbier.

