
insegnare educare

normaliser

TOUCHER L'ESSENTIEL

Étiennette Vellas

La connaissance cohérente
est un produit
de la raison polémique
qui s'appuie
sur les différences

On a trop incité les enseignants à diversifier les tâches et les objectifs d'apprentissage au nom de la différenciation et de l'égalité des chances. Ce qui a souvent conduit les élèves à manquer d'interactions sociales pour acquérir un savoir riche de sens. Les situations complexes (situations-problèmes, démarches d'auto-socio-construction, ateliers, enquêtes, débats, jeux de simulation...), proposées aujourd'hui au nom de l'égalité des acquis, inversent heureusement cette tendance. Or, l'animation de telles situations nées dans les pédagogies actives a été trop peu théorisée jusqu'ici par les pédagogues qui les ont créées et expérimentées sur le terrain. Comme si ces animations allaient de soi. Il s'agit pourtant d'une compétence de haut niveau à construire : faire des

différences entre les élèves d'une classe la condition même de la construction du savoir de chacun et de l'égalité. Faire ainsi de la différence d'approches des savoirs, des schèmes cognitifs, des représentations et des conduites mentales entre les élèves un matériau à faire émerger dans la classe pour être exploité par l'enseignant au bénéfice de tous. Éclairons quelques aspects d'un tel enseignement ayant pour objectif de préparer tous les élèves à « *entrer dans un univers problématique, sans certitudes fixes* » (Fabre, 2011), monde qui est désormais le nôtre¹.

LA PREMIÈRE CONSIGNE

La situation inductrice la plus susceptible de lancer une classe, en mobilisant chaque élève dans la construction d'un nouveau savoir, émane d'une consigne qui n'est ni une question ni même une question ouverte. Il s'agit plutôt d'une mission, d'une demande de faire « *quelque chose* » qui ait du sens pour tous, c'est-à-dire que tous peuvent comprendre. Par exemple, la première consigne d'une démarche que le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) a créée pour travailler le principe d'Archimède est : « *Triez ce qui coule et flotte !* ». Ou « *Classez !* », pour une démarche ayant comme but de défricher le champ conceptuel des polygones (trapèzes, parallélogrammes, losanges, rectangles, carrés). Tous les élèves comprennent ce qui est à faire. Mais la consigne « *Classez !* » ou « *Triez !* » ne dit pas quelle entrée prendre, quelle conduite avoir pour opérer ce tri. Pour que, justement, les approches multiples, différentes, personnelles puissent d'abord émerger, exister au grand jour dans la communauté classe.

C'est pourquoi l'enseignant propose généralement de travailler, d'abord, de manière individuelle, pour qu'au moment où le travail de groupes s'enclenche chacun puisse entrer dans la tâche avec déjà « *quelque chose dans son panier* » : un faire, une remarque, un essai, une question. Quelque chose de personnel qu'il peut « *mettre sur la table commune* » et qui va être observé, confronté avec les apports personnels des autres. Le processus sera le même quand les résultats des travaux des sous-groupes seront ensuite utilisés pour que se construise, à partir de leurs différences, le savoir en point de mire de l'enseignant.

MALAXER

Ce sont d'abord les actions individuelles menées sur les objets matériels, c'est-à-dire les « faire », qui sont confrontées, « malaxées », dit Odette Bassis (Vellas, 2008). Puis vient le « malaxage » des productions verbales ou graphiques, véritables reflets des actions matérielles précédentes. Jusqu'à ce que soient enfin malaxées les formulations de plus haut niveau.

L'auto-modélage de chacun du sens du savoir en construction se fait avec et contre les expériences de faits et de pensées des autres (les camarades, le maître, les hommes aux prises avec la même construction d'objets dans le passé). Le sens du savoir se construit ainsi collectivement en pétrissant, comme de la pâte à modeler, les sens individuels pour en permettre la re-création du sens social.

L'enseignant provoque alors, étape après étape, des comparaisons et des mises en relation, en étant guidé par le savoir à faire construire.

Il veille ainsi, tout au long de la démarche d'apprentissage, à ce que les différences individuelles puissent être mobilisées, mises en œuvre, exprimées avant d'être confrontées pour provoquer la construction du savoir en question. Ce qui l'oblige à provoquer de mini situations de comparaison, dans la situation globale, entre ce qui vient d'être fait ou dit. Pour cela l'enseignant pousse à la verbalisation, l'explication, l'argumentation.

SUR LE QUI-VIVE

Faire construire le savoir grâce aux différences des élèves place l'enseignant sur le qui-vive : on peut ainsi, durant les temps de recherche en sous-groupes, le voir mettre en évidence la trouvaille, la découverte, la question d'un enfant. Parfois, en isoler un pour le laisser chercher seul encore quelques minutes. D'autres fois, ne pas relever tout de suite un mot, une proposition d'un élève ou d'un sous-groupe durant le temps collectif, parce que cet apport arrive encore trop tôt pour le reste du groupe.

La relance dans les petits groupes ou en collectif est indispensable pour les élèves dont on ne sait pas ce qu'ils pensent. Elle s'exerce par de vraies questions posées par l'enseignant : « Paul, qu'est-ce que tu en penses ? Et toi Catherine, que dis-tu de ce que Paul vient de dire, d'écrire ? Et vous, êtes-vous d'accord ? ». De telles questions permettent aussi de faire repartir les élèves qui sont parfois en perte de vitesse ou qui s'égarer. Elles font aussi prendre conscience, aux élèves qui semblent tout maîtriser, de ce qu'ils font et disent vraiment. On voit bien en formation d'adulte l'importance des actes et paroles du naïf, celui qui vraiment ne sait rien du sujet : il fait émerger particulièrement bien les différences, les discordances, parce qu'il pose les questions essentielles qui appellent la nécessité d'affiner les mises en relation des disparités des pensées demeurées peu visibles. Les vraies questions du naïf déstabilisent, opèrent des rup-



tures dans les certitudes des autres, obligent chacun à mieux formuler sa pensée, à mieux argumenter.

L'évaluation collective animée en fin de situation met en évidence à quel point celui qui ne savait rien au début a été un tremplin pour faire avancer la réflexion. Cette reconnaissance autorise chacun à être, une prochaine fois, le naïf du groupe. À oser, en somme, toute incompréhension, tout étonnement, toute question.

CE QUI GUIDE L'ENSEIGNANT

Dans l'animation, ce qui guide l'observation et l'intervention de l'enseignant, c'est cette question qui dure du début à la fin : qu'est-ce qui est en train de se passer dans la tête des élèves en situation d'apprentissage ? L'enseignant observe, pratique une « *écoute flottante* ». Au plus près des élèves et, en même temps, conservant une certaine distance, il peut leur renvoyer un élément qui leur est souvent insolite et, par là-même, les déplace pour que leurs cheminements et celui du groupe se poursuivent. La prise de conscience des élèves que quelque chose d'intéressant est en train de se passer dans leur travail arrive par cet autre angle de vue étonnant que leur offre l'enseignant sur leur situation.

Ce qui guide l'animateur dans ses relances, c'est l'empathie avec les acteurs, c'est son regard sur le comportement des personnes. Il ne s'agit ni de « *caresser les gens dans le sens du poil* », ni de les contraindre. Mais de les provoquer à distance. Provoquer non pas les personnes ou le groupe, mais leurs réflexions, de telle façon que les élèves ne se sentent jamais agressés, mais pleinement reconnus dans leurs actions d'élaboration du savoir.

UNE RECHERCHE PERMANENTE

L'animation est une activité de recherche intensive. Une recherche continue qui se réalise toujours dans une zone faite d'improbables, d'imprévus et d'incertitudes. Une zone d'interrogations, de turbulences où l'animateur de telle situation est guidé par cette question dès qu'il constate qu'une personne ou le groupe échappe à l'essentiel : « *qu'est-ce que je vais pouvoir utiliser, attraper dans l'urgence, comme fait, comme situation, comme différence, comme contradiction, voire comme provocation, comme 'contre' en somme, pour le ou les faire avancer, sans pour autant déflorer l'objectif cognitif qui est en jeu ?* »

Pour pouvoir décoder ce qui se passe dans la classe, la recherche de l'animateur-enseignant porte, de manière intimement liée, sur le contenu du savoir et sur les processus tant cognitifs que subjectifs qui permettent d'aller à ce savoir. « *La connaissance cohérente est un produit de la raison polémique* », écrit Bachelard. Ce sont l'irruption et le développement en classe de cette raison polémique qui sont recherchés à travers la conduite de démarches s'appuyant sur les différences.

ÉVITER LE TOUCHE-À-TOUT

Si l'animateur n'est pas guidé par la problématique conceptuelle, il ne peut pas repérer dans l'action les différences individuelles en rapport avec la construction en jeu à renvoyer à l'un ou à tous. La confrontation entre les élèves risque alors de porter sur des objets qui n'ont rien affaire à la construction visée. Pire, elle peut transformer la classe en un véritable « *café du commerce* », dans un « *touche-à-tout* » qui n'a rien à voir avec les exigences d'une re-création, re-construction de savoir qui doit devenir connaissance de chacun.

Le dispositif de base, créé avec minutie dans les pédagogies s'appuyant sur les différences entre les élèves, n'est que le cadre de la situation d'apprentissage. Il ne garantit aucune transmission de savoir, sans l'animation de l'enseignant. Un enseignant impliqué tout entier, comme sujet, face aux matériaux d'analyse que sont les actions et les productions de pensées (conduites, hypothèses, brouillons, formulations des apprenants) en rapport avec le savoir en question. Une animation qui est recherche permanente d'analyse des comportements, recherche propre à chaque enseignant, mais où se trouve concernée, chez tous, cette capacité à saisir et réagir aux processus en cours.

C'est en se confrontant, à plusieurs, aux obstacles de telles animations que se construisent les compétences des animateurs de telles situations d'apprentissage. Des compétences qui méritent d'être mises sous le feu des projecteurs quand les enseignants se voient conseiller de placer leurs élèves en situations-problèmes, complexes, ouvertes pour mieux s'occuper de leurs différences.

Note

¹ Mon analyse émane de ma recherche conduite sur la création et l'animation de « *démarches d'auto-socio-construction* », situations d'apprentissage et de formation développées par le *Groupe Français d'Éducation Nouvelle* et aujourd'hui par le *Lien International d'Éducation Nouvelle* (Vellas, 2008).

Bibliographie

O. Bassis, « Une problématique pour une pédagogie de l'émancipation. La démarche d'auto-socio-construction du savoir », in *Dialogue*, n. 141, Actes du colloque « *Avons-nous encore besoin de la pédagogie ?* », 2011.

M. Fabre, *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*, PUF, Paris, 2011.

É. Vellas, *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une 'théorie pratique' de l'Éducation Nouvelle*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 2008.

<http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:6791>

Étiennette Vellas - Membre associé du LIFE (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève) - Membre du *Groupe Romand d'Éducation Nouvelle* (GREN).