

Concevoir un enseignement favorisant les apprentissages

Les recherches en sciences de l'éducation, éclairées par des théories et des pratiques pionnières (Piaget, Vygotski, Bruner), s'accordent sur un principe fondamental qui disqualifie un enseignement purement transmissif : pour s'approprier les savoirs, l'apprenant doit avant tout les construire et cet apprentissage individuel passe par les interactions.

Quelles sont les incidences d'un tel principe sur votre enseignement ?

Votre rôle d'enseignant n'est pas de délivrer le savoir dans une logique transmissive descendante ni de « faire » le programme de manière unilatérale comme le touriste pressé « fait » un pays ; il est de mettre en place des conditions d'apprentissage qui feront que tous les apprenants pourront, grâce à votre médiation, apprendre ce que vous voulez enseigner et développeront leurs potentialités. La question n'est donc plus de savoir si les apprenants sont motivés – la motivation n'est pas innée –, mais d'imaginer comment vous pouvez créer un environnement et des dispositifs pédagogiques qui stimulent les apprenants et les outillent pour mieux apprendre.

■ Mettre en place des situations d'apprentissage

La place de l'activité des apprenants est une question centrale. Toute activité n'est pas nécessairement porteuse d'avancée dans le savoir et l'activisme constaté dans des séances d'enseignement où les exercices et les activités se succèdent sans problématisation ni retour réflexif l'est encore moins.

Quelles situations mettre en œuvre pour que les apprenants s'engagent dans les tâches proposées et construisent leurs apprentissages ?

D'après Perrenoud, construire une situation d'apprentissage implique :

- de mettre en œuvre une activité dans laquelle l'apprenant s'implique personnellement et durablement ;
- de définir un niveau de difficulté accessible ;
- d'instaurer un climat de confiance et de sécurité dans la classe qui permette les apprentissages.

Construisez vos séances en gardant à l'esprit qu'un apprenant devrait être capable, en sortant de votre cours, de dire en quelques mots ce qu'il a fait et ce qu'il en a retenu.

■ Prendre en compte les représentations des apprenants

Vous ne pouvez pas ignorer les conceptions préalables des apprenants sur les sujets que vous abordez.

Faire émerger les représentations qui sont les leurs par le brainstorming, la carte mentale, l'écrit individuel ou l'entretien d'explicitation, etc., permet de mieux appréhender leur niveau de connaissance, leurs besoins et leurs attentes, et d'ajuster votre scénario pédagogique en fonction des points d'appui et des difficultés identifiés. Des apprenants aux idées et aux opinions desquels on s'intéresse se mobilisent davantage dans les situations d'apprentissage. De plus la confrontation de leurs conceptions préalables et de leurs éventuelles divergences constitue un moyen pour faire partager par tous les apprenants un problème commun.

■ Concevoir des situations-problèmes mobilisatrices en fonction des capacités visées

L'approche par capacité et/ou compétence doit vous conduire à promouvoir des activités complexes qui aient du sens pour les apprenants. Parmi celles-là, une situation-problème est un dispositif pédagogique conçu par l'enseignant qui engage les apprenants dans la réalisation d'une tâche caractérisée par un obstacle.

La mise en œuvre de situations-problèmes comporte plusieurs vertus : elle favorise l'implication des apprenants, stimulés par le **défi de la complexité** ; elle développe des capacités d'observation, de raisonnement et de créativité qu'ils pourront mobiliser dans d'autres situations ; elle institue la classe comme une « communauté de recherche » et renforce des logiques de coopération. À vous de faire preuve d'inventivité et de rigueur dans l'élaboration des situations-problèmes et de susciter des questionnements et des démarches d'investigation à partir de formulations paradoxales, de textes singuliers, de résultats d'expérience en apparence illogiques, de problèmes a priori impossibles à résoudre, de dilemmes moraux, d'un modèle explicatif en contradiction avec celui des apprenants, etc.

Veillez à ce que l'obstacle à surmonter se situe dans le champ des problèmes que l'apprenant est capable de résoudre avec l'aide d'un médiateur (l'enseignant ou les pairs). C'est ce que Vygotski appelle « la zone proximale de développement ».

Trop complexe, la tâche décourage l'apprenant de s'engager ; trop facile, elle ne lui permet pas de faire des apprentissages. Pour les apprenants en difficulté, veillez à adapter votre aide par un étayage permettant d'atteindre l'objectif.

■ Développer les interactions entre les apprenants pour les responsabiliser dans leurs apprentissages

Le modèle de cours le plus fréquemment pratiqué est le cours dialogué qui repose sur un jeu de questions réponses conduit par le professeur. S'il a l'avantage, à la différence du cours magistral, de s'appuyer sur les propos des apprenants, il a l'inconvénient de limiter la participation à quelques-uns et de mobiliser une faible activité cognitive.

Or ce sont les interactions entre les apprenants et le savoir, entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes qui permettent à l'apprenant de confronter ses connaissances et sa pensée à celles des autres.

Pour stimuler les apprentissages, recourez régulièrement au travail de groupe en variant les configurations (binômes, petits groupes) et les objectifs (groupe de recherche, groupe de remédiation, groupe de confrontation ou groupe de projet, etc.). Ce travail de groupe constitue un espace de médiation et de tutorat informel indispensable.

Loin de valider ou d'invalider immédiatement les propos d'un apprenant, renvoyez-les par exemple à l'ensemble de la classe ou à un apprenant chargé de les reformuler et de les discuter. Vous induirez ainsi un autre rapport au savoir en montrant comment celui-ci peut être co-construit par le groupe classe.

■ Valider les savoirs avec les apprenants

*Les situations d'apprentissage doivent déboucher sur une phase par laquelle vous signifiez précisément aux apprenants les pratiques et les savoirs qu'ils doivent retenir. C'est ce que l'on appelle **l'institutionnalisation des savoirs**.*

Cette phase est déterminante car elle valide et structure les nouveaux savoirs acquis et constitue une référence commune pour la classe. Elle se concrétise sous la forme d'une trace écrite à la construction et à la formalisation de laquelle les apprenants peuvent participer : trace écrite individuelle (définition, énoncé d'une règle, carte conceptuelle, reformulation à partir de mots-clés, etc.) ou collective (support numérique, affiche, poster scientifique, etc.). Sont donc à éviter les dictées de bilans artificiellement plaqués en fin de séance qui ne permettent pas aux apprenants, privés de reformulation et de réflexivité, de prendre conscience des connaissances qu'ils ont acquises et des démarches qu'ils ont utilisées pour y parvenir. Il est à noter que cette institutionnalisation, qui s'effectue explicitement en fin d'apprentissage, s'opère aussi de manière continue au fil des interactions avec la classe.

Pour faciliter l'appropriation des points importants, on peut baliser au tableau le cheminement du cours par des mots-clés ou des schémas récapitulatifs et solliciter des reformulations orales partielles. L'outil numérique peut contribuer efficacement à la construction interactive de la trace écrite.

■ Favoriser l'explicitation et mettre les apprenants en situation réflexive

On sait combien l'implicite est discriminant socialement, et notamment chez ceux qui sont les moins dotés en capital culturel et scolaire (Bourdieu et Passeron, *La Reproduction*, 1970). Aussi devez-vous être soucieux de clarifier les contenus enseignés et les manières de faire.

Plusieurs moments dans la classe peuvent vous conduire à **explicitier** et à **faire explicitier** :

- en début de séquence et/ou de séance pour préciser les capacités visées et les enjeux qui légitiment l'activité proposée et pour élucider collectivement la consigne ;
- pendant la séance pour formaliser les difficultés rencontrées et les stratégies de réussite ;
- en fin de séquence ou de séance pour institutionnaliser ce qui a été fait et appris ;
- entre une séance et la suivante pour faire le lien entre les apprentissages.

Les apprenants cherchent souvent à s'acquitter des tâches sans comprendre qu'il importe surtout d'en saisir la signification et les enjeux cognitifs. Il est donc nécessaire de faire réfléchir les apprenants sur ce qu'ils ont fait et surtout comment ils l'ont fait et comment ils pourraient réinvestir les acquis dans d'autres situations.

Ces activités dites de **métacognition** développent chez les apprenants leur capacité à se représenter les buts à atteindre et à remobiliser ce qu'ils savent dans des contextes différents. Les situations d'apprentissage facilitatrices sont multiples : lecture de consignes, phase d'institutionnalisation, travaux de groupe, situations de recherche complexes, procédures d'autoévaluation, etc., et les modalités sont également variées : explicitation ponctuelle à l'oral, bilan de savoir oral ou écrit, entretien d'explicitation, instruction au sosie, formulation de questions par les apprenants sur les acquis, etc.

« La métacognition, ce n'est pas une affaire compliquée ! C'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissances ».
Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, 1993.

■ Considérer l'erreur comme un levier de l'apprentissage

L'erreur ne doit pas être considérée comme une faute et stigmatisée comme telle, mais reconnue comme partie intégrante de l'apprentissage et un matériau collectif pour la construction du savoir. Laissez donc s'exprimer les tâtonnements et les erreurs des apprenants et ne vous hâtez pas de donner la réponse avant qu'ils aient eu le temps de s'interroger et de se fourvoyer.

Car il s'agit moins de substituer à l'erreur la réponse juste que de permettre aux apprenants d'aller jusqu'au bout de leur cheminement.

Ne brandissez pas l'évaluation formative comme le couperet de la sanction mais insistez sur sa dimension formatrice.

Pour ce faire, impliquez les apprenants dans la reformulation des capacités visées, le choix et l'appropriation des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite pour les responsabiliser dans leurs apprentissages. Des pratiques d'autoévaluation ou d'autocorrection en binômes avant la remise de la copie peuvent encourager les apprenants à opérer ce retour critique. Dans le cadre d'une évaluation sommative, vous pouvez envisager de ne noter que la seconde version d'une prestation une fois que l'apprenant s'est interrogé sur son travail au regard des critères de réussite que vous aurez renseignés.

Afin de faciliter et d'optimiser la remédiation, distinguez les erreurs à traiter prioritairement afin de permettre aux apprenants de se concentrer sur un nombre d'objectifs raisonnable ; faites la part entre les erreurs à gérer collectivement et celles qui gagneront à être traitées par les apprenants eux-mêmes, en petits groupes ou en binômes.

■ Donner du sens et de la confiance.

*Le sens ne va pas de soi, et il est de votre responsabilité d'en donner afin que les apprenants en trouvent pour s'engager sur la voie des apprentissages et de la réussite.
Du sens dans sa double acception de « signification » et de « direction », tant dans la mise en œuvre des apprentissages que dans la programmation des enseignements.*

► Indiquer les compétences/capacités qui vont être travaillées ; rappeler les objectifs visés ; faire le lien entre apprentissage et diplôme ou métier ; faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il sait, sait faire et ce qui lui reste à apprendre ; préciser le but du travail à accomplir et les étapes à franchir ; expliquer aux apprenants ce que l'on attend d'eux ; faire des liens avec ce que les apprenants savent déjà et avec l'avant et l'après de l'activité ; finaliser les tâches ; etc. : vous développerez au fil des années ces gestes de tissage et d'étagage nécessaires pour susciter l'implication cognitive et affective des apprenants.

Mais qui dit implication dit relation de confiance entre les enseignants et les apprenants. Pour qu'ils réussissent mieux, les apprenants doivent avoir confiance en eux et en vous. Cette relation ne se décrète pas mais se construit progressivement à l'intérieur d'un cadre qui conjugue sécurité psychologique et liberté de pensée et d'expression.

En accompagnant les apprenants sur le chemin à accomplir pour progresser et en valorisant leurs réussites, en renforçant dans la classe la maîtrise de soi et la coopération plutôt que la compétition avec les pairs, vous développerez un « sentiment de compétence » (Giordan, *Apprendre*, 1998) et d'efficacité personnelle qui renforcera, dans un cercle vertueux, estime de soi et bons résultats.

L'étagage (concept hérité de J. Bruner) désigne l'aide que vous apportez aux apprenants, la question étant de savoir où vous placez l'étagage et combien de temps. Le désétagage, à savoir la suppression des aides, est ensuite nécessaire pour que l'apprenant devienne autonome. Attention au surétagage : en soutenant trop les apprenants, vous ne laissez pas de place à leurs tâtonnements et risquez de ralentir, voire de contrarier leurs apprentissages.



Pour en savoir plus

Danielle Alexandre, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF éditeur, 2011.

Britt-Mari Barth, *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Retz, 2013.

Les techniques pour faire émerger les représentations des apprenants sont nombreuses. Vous pourrez vous inspirer de celles que propose Gérard de Vecchi au lien suivant :

<http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/iufe/teaching/recueillir-representations-GdVecchi.html>

Philippe Meirieu, « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème », in *Apprendre...oui, mais comment ?*, Éditions ESF, 1987

Par tâche complexe on entend « des tâches qui demandent aux apprenants pour les résoudre le choix et la combinaison de plusieurs procédures, et non pas d'une seule ».V. Carette, B.Rey, *Savoir enseigner dans le secondaire*, de Boeck, 2011.

Marie-France Peyrat-Malaterre, *Comment faire travailler efficacement des apprenants en groupe ?*, Éditions de Boeck, 2011.

Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, 1997.

Nicole Devolvé, *Métacognition et réussite des élèves*, Les Cahiers pédagogiques, 2013.

<http://www.cahierspedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

Sylvain Connac, *Pour une pédagogie de la confiance*, *Le café pédagogique*, octobre 2016,

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/13102016Article636119401707404947.aspx>

Gaëlle Espinosa, *L'affectivité à l'école. L'apprenant dans son rapport au savoir, à l'école et au maître*, Paris, PUF, 2003

