

NOUS AVONS LU³

**L'APPRENTISSAGE EN
QUESTIONS : S'INTERROGER
POUR AMÉLIORER NOS PRATI-
QUES.** MARIE-THÉRÈSE DAU-
VIN & ROLAND LAMBERT (DE
BOECK, 2011. COLL. : OUTILS
POUR ENSEIGNER, 231 p., 24€)

On peut ne pas apprécier un ouvrage, il me semble nécessaire dans tous les cas de figure de faire tout de même état de son contenu. Ce « manque » (de mon point de vue) dans le texte paru dans le numéro précédent (A.L. n°115, juin 2011, p.9) m'a conduit à reprendre ce livre et à le présenter sous un autre angle, d'autant que parmi les publications les plus courantes il se démarque par la démarche proposée.

Dans le titre, il est question d'apprentissage et de pratiques, certes pas à « transformer », puisque le terme employé est « améliorer ». Et puis, deux termes se posent en écho, « questions » et « s'interroger ». Le second concerne l'enseignant puisqu'il est relatif aux pratiques, mais le premier, posé d'emblée au pluriel, que sous-entend-il ?

Le chapitre 1 se termine par un appel « Osons résister aux peurs, aux pressions, et mettre en œuvre une pédagogie de la réussite » (p.21). Et cette page propose comme titre « À contre-courant ? Politiquement incorrect ? Devoir de résistance ! » Comprenez que l'on cherche à en savoir plus. La citation de Carl Rogers en exergue page 13 oriente l'ensemble du livre : « Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter, comment changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. »

L'idée est donc de placer l'apprentissage non dans la transmission mais dans l'élaboration par l'élève et le collectif de la classe, en incitant l'enseignant à être vigilant sur son rôle d'accompagnement : « N'a-t-on pas trop « fait » à leur place ? » Son objectif étant d'aider les élèves à être des acteurs autonomes, responsables et motivés. Que ce soit en histoire, en orthographe, en sciences ou en mathématiques, de la petite section à la fin de l'école primaire, les auteurs préconisent une démarche récurrente : à partir d'une question (explicitement les savoirs et savoir-faire attendus en fin de séquence), les élèves doivent mentionner dans un tableau, ce qu'ils croient savoir, leur degré de certitude et comment ils pensent vérifier si ce qu'ils croient savoir est juste. Après expérimentation, questionnement, recherches, interviews, sollicitation d'aide dans une autre classe, les élèves notent leurs constatations ou ce qu'ils ont appris et en regard, comment ils s'y sont pris, voire « ce qu'ils n'ont pas réussi à savoir avec certitude ». L'ensemble des représentations initiales, la synthèse des résultats et des démarches utilisées sont affichés dans la classe afin que les élèves mesurent les modifications et les avancées. Les auteurs écrivent que les élèves « doivent avoir accès à d'autres sources de savoirs : multimédias, internet, connaissance de leurs camarades du cours supérieur... qui leur fourniront des informations contradictoires », « qu'il serait intéressant de leur poser des questions qui nécessitent des recherches plus

complexes, une lecture remarquable, des compétences en construction », « qu'il est possible et même souhaitable que certaines questions ne trouvent pas de réponses immédiates ou pas de réponses satisfaisantes (...) donnant lieu ultérieurement à de nouvelles recherches dans d'autres 'sources' » (p.96).

Des séquences réalisées en classe sont présentées dans leur déroulement, par les tableaux et affichages obtenus, montrant les élèves en recherche par groupes et à chaque fois les auteurs précisent leurs préconisations ou remarques pour aller plus loin dans la démarche : « mettre l'enfant en contact régulier avec le réel afin de le placer en situation active d'apprentissage », conserver les traces écrites et prolonger la construction des savoirs sur un cycle et d'un cycle à l'autre, cela nécessitant des temps de concertation entre les enseignants mais favorisant la continuité des apprentissages. Ils conseillent aussi que plusieurs groupes travaillent sur une même question afin de provoquer des conflits et donc des retours aux sources et des vérifications ; une attention toute particulière est de ce fait portée à la mention des sources. À la fin d'une séquence, une synthèse (« informations reformulées par les élèves [...] sans le support d'origine ») est réalisée et « validée par la classe et par l'enseignant ». Elle est considérée « comme une étape de la construction d'un savoir provisoire, incomplet, évolutif, validé par les recherches effectuées, mais peut-être inexact dans l'absolu, comme toute recherche scientifique... » (p.127, séquence sur la digestion). Cette démarche, utilisée également en grammaire et orthographe, éloigne de l'enseignement de règles pré-établies dans un manuel scolaire, par exemple ; elle rejette les « savoirs déclaratifs » qui ignorent les « savoirs procéduraux » (comment appliquer) et « conditionnels » (conditions).

Il est également souvent question d'évaluation dans ce livre. Évaluation diagnostique (sur la notion de phrase, par exemple, p.134), évaluation formative (p.143 et suiv.) et évaluation sommative, mais après une longue période de maturation.

L'ouvrage se termine par la présentation des grilles vierges que tout enseignant peut utiliser dans sa classe et par des grilles d'analyse de la démarche : l'apprentissage en questions. Nous y revoyons. Dans la rubrique « Changer le rôle, la

place, le regard afin d'aider l'élève d'être acteur de ses apprentissages », l'enseignant peut se demander : l'élève connaît-il le problème posé, le but à atteindre, la tâche à accomplir, la question soulevée, le projet à mener à bien ? A-t-il l'occasion d'échanger, de confronter ses solutions, ses découvertes avec ses camarades ? Puis dans d'autres rubriques : comment sauront-ils ou verront-ils qu'ils ont réussi le défi, solutionné le problème ou mené à bien le projet ? Les élèves participent-ils à la création du matériel didactique ?

Certes on aimerait que des outils comme Idéographix soient utilisés dans la séquence de grammaire ou dans les collectes orthographiques, par exemple. Mais on ne peut qu'apprécier déjà que soient impulsées des démarches de construction de savoirs, même provisoires bien sûr, toujours en bouillonnement dans la classe, maintenant les élèves dans un climat de recherche et de confrontations des savoirs. Le livre conclut sur une dernière injonction : ne pas travailler plus, plus longtemps, mais travailler autrement, plus efficacement ! D'aucuns penseront, et les auteurs eux-mêmes sans doute, que ces chantiers d'apprentissage mis en place au sein de la classe ne sont pas suffisants, mais on gagnerait beaucoup à les généraliser ! ● Annie JANICOT

En 1860, 87% des ouvriers parisiens savent lire et écrire... jusqu'à la fin des années 1870 les contrats d'apprentissage comportent couramment des clauses d'instruction mutuelle des apprentis du même atelier, hors institution scolaire... (Alain Cottureau). L'État va s'attaquer à l'autodidaxie, à toutes ces pratiques éducatives directes et mutuelles qui ne supposent pas l'école, son ordre hiérarchique et son échelle de valeurs. (Edwy PLENEL, La République inachevée. L'état de l'école en France)