

Que reste-t-il de nos savoirs?

Proposé par Agnese Molinaro

Enseignante

Un cours de formation pour les enseignants de l'école élémentaire sur la construction des savoirs tenu par le Professeur Gérard De Vecchi à Verrès.



"J'ai été un mauvais élève et cela me sert bien dans mon métier..." C'est en toute sincérité et avec une franchise désarmante que Gérard De Vecchi commence son cours de formation sur "la construction des savoirs" à Verrès au mois de septembre 1996.

Un début insolite, qui touche à la vie personnelle, qui invite implicitement les autres, dans ce cas les enseignants, à se demander eux-mêmes quel genre d'élèves ils ont été et peut-être à aller un peu plus loin: quel genre d'enseignants pensent-ils être?

Raconter comment se sont passées ces journées est presque impossible parce qu'on risque de banaliser le travail qui a été fait avec les enseignants de la basse Vallée. Cependant, je tâcherai également de le faire pour rappeler quelques-uns des principes qui sont à la base des recherches les plus récentes en didactique de M. De Vecchi et pour faire partager aux lecteurs de la revue les réflexions enrichissantes engendrées par sa pratique pédagogique qui offre aux enseignants des outils pour "se construire eux-mêmes" leurs démarches pédagogiques.

Le but de ce cours de recyclage n'était donc pas de donner des *informations*, mais plutôt de *former*.

En leur demandant d'être acteurs, il les a empêchés d'avoir une attitude attentiste car il les a fait "*chercher..., vivre, analyser et enfin théoriser*" pour arriver à concevoir une démarche pour la construction des savoirs.

Mais **qu'est-ce qu'une démarche de recherche et de construction des savoirs?** (Objectif général du cours).

Pour essayer de répondre à cette question, les enseignants ont commencé par vivre eux-mêmes une démarche en **sciences**.

Deux autres démarches ont ensuite été proposées: une en géographie et une en histoire, mais on ne va pas les traiter ici, car les principes sont les mêmes.

Sujet pris comme support d'une démarche de construction de savoirs: la nutrition des plantes vertes.

Première proposition de travail

Consigne: terminer la phrase suivante:

"Pour une plante verte, se nourrir c'est...."

Temps: 3 minutes

Organisation: travail individuel et anonyme

On a ramassé et exploité successivement les billets où les phrases ont été écrites.

Analyse de l'expérience: constats

- Pour une plante verte, se nourrir c'est *vivre*.

Quand on donne une réponse dans laquelle il y a tout, en fait il n'y a rien.

- Pour une plante verte, se nourrir c'est *indispensable*.

Réponse stéréotypée. Pourquoi c'est indispensable? On affirme sans expliquer, sans justifier: on est superficiel.

- Pour une plante verte, se nourrir c'est *avoir des racines et des feuilles*.

Et bien, heureusement.....!

On remarque, avec l'aide de M. De Vecchi, que les enseignants sont tombés dans des pièges pédagogiques assez répandus: les réponses données sont partielles, incomplètes, insuffisantes, superficielles. Les réponses stéréotypées, ou celles qui sont trop générales, comme dans ce cas, empêchent d'aller plus loin, de se poser d'autres questions, plus précises, qui déboucheraient sur une construction des savoirs.

Deuxième proposition de travail

A partir d'une situation qui pose un problème et qui est en rupture avec ce que l'on pense.

Consigne: élaborer un texte court (de 5 à 10 lignes)

Temps: 1 heure 30 minutes

Organisation: par petits groupes

Ces textes ont été ensuite présentés aux autres groupes pour en faire une analyse critique.

Remarques faites en groupe en comparant les travaux qui ont suivi les deux consignes: il y a une différence considérable entre ce qui a été écrit individuellement pour terminer la phrase et les textes produits par une élaboration de groupe.

Premières réflexions sur le **savoir**.

Représentations des maîtres:

- Avant, *savoir*, c'était *répéter*, aujourd'hui, pour beaucoup d'enseignants, c'est *avoir compris*..... mais avoir compris, suffit-il pour être capable de réutiliser dans une situation réelle?

- ...être capable d'utiliser un *savoir* dans une situation nouvelle *quand le maître me le demande* (exercices d'application). Mais on sait bien que si, le lendemain, le maître ne précise pas que dans une nouvelle situation, il faut utiliser ce savoir, beaucoup d'élèves ne le font pas!

En fait:

-être capable d'utiliser un *savoir* dans une situation nouvelle aussi et surtout *quand le maître ne me le demande pas*.

- *Savoir*, c'est *explorer* (de la prise de contact avec le sujet à l'élaboration d'une problématique)

- *élaborer*, *construire* une notion, un concept, une règle (de l'activité de résolution de problème à la structuration).

- *Savoir*, c'est *exercer*, *décontextualiser* (après la construction d'un savoir, le faire fonctionner dans des situations multiples et variées).

- *Savoir*, c'est *mobiliser*, *transférer* (d'une manière autonome dans une situation différente au moment où on en a besoin).

Les *savoirs* construits, exercés, décontextualisés, n'ont d'intérêt que s'ils peuvent être utilisés au moment où on en a besoin.

Troisième proposition de travail

Consigne: "d'après vous, quels étaient mes objectifs sur le plan pédagogique? Pourquoi ai-je choisi de traiter le sujet de cette manière?"

Temps: 20 minutes

Organisation: par petits groupes

Modalité: présenter les objectifs sous la forme d'une liste. Ensuite: observation, comparaison de ces

objectifs avec ceux qu'il a lui-même définis au préalable et *discussion*.

Les objectifs, selon les enseignants, étaient:

- Déclencher une discussion par une provocation.
- Faire prendre conscience des connaissances et des "non connaissances" de chacun.
- Rendre les apprenants *sujets acteurs*.
- Savoir travailler en groupe: réfléchir, comparer, analyser, discuter, confronter les opinions, envisager un réseau de relations pour parvenir à une *cohérence* des savoirs.
- Rôle de l'enseignant: aider les élèves (apprenants) par des moyens (documents et remarques) dans le parcours d'apprentissage, mais ne pas se substituer à eux dans l'élaboration des réponses.
- Faire naître un véritable et continu questionnement: se poser toujours des questions qui ouvrent sur une construction de savoirs.
- Développer l'auto construction des savoirs.
- Provoquer des critiques, des réflexions, des ruptures pour donner du *sens* à ce qu'on fait.
- Partir de l'élève: l'élève doit se sentir concerné et se mettre en situation de chercheur.

M. De Vecchi a essayé de nous sensibiliser à un *état d'esprit* qui fait que l'apprenant est acteur.

Et "être acteur" c'est concevoir une expérience, c'est construire notre savoir car on n'apprend que ce qu'on construit. **Chaque fois qu'on donne à l'élève quelque chose de construit, on l'empêche d'apprendre.**

Pour qu'il y ait un apprentissage, il faut que les apprenants ne soient pas mis dans des situations simplistes, stéréotypées mais, au contraire, dans des situations plus complexes, donc dans des *situations-problèmes*.

Quand on apprend, on est *chercheur*.

La *situation-problème* est une *activité de recherche*:

- 1) Elle concerne toutes les disciplines.
- 2) Elle est en relation avec un *obstacle* lié à une ou plusieurs *conceptions erronées* et vécue comme une contradiction.

Dans notre culture pédagogique, une faute c'est un manquement contre la règle; il faut renverser cette culture! On fait *des erreurs, pas des fautes*.

Le savoir se construit sur des erreurs; elles doivent donc acquérir un statut positif. Il faut utiliser l'erreur comme outil pédagogique.

Voici deux démarches possibles face à l'erreur:

- attitude de notre culture: par exemple dans une dictée, faire rectifier l'orthographe (donner le résultat parce que c'est le résultat qui compte!);
- attitude de compréhension de l'erreur (pourquoi as-tu écrit comme ça?).

- 3) De ce fait, elle est porteuse de *sens*.

La *forme* dans notre culture pédagogique prédomine sur le *sens*.

Le *sens*, on ne le recherche pas. Le maître connaît ses objectifs, mais les élèves non, alors ils tâtonnent, ils devinent. C'est dramatique de *ne pas savoir où l'on va*.

Faire parler les élèves, c'est essentiel, mais pas de n'importe quoi. L'apprenant, chaque fois qu'il fait quelque chose, devrait connaître:

- **le pourquoi** (*à quoi cela me sert?*)

- **le pour quoi** (*ce qu'on va me demander d'en faire?*)

4) Elle ne pose pas forcément une ou des questions mais amène plutôt l'apprenant à s'en poser.

5) Elle oblige les apprenants à formuler un *problème global*.

6) Elle induit un *conflit socio-cognitif*.

7) Elle ouvre sur un *savoir d'ordre général*.

8) *C'est donc un véritable "problème"!*

Notre culture pédagogique nous incite plus à expliquer qu'à laisser apparaître des problèmes. *Expliquer, décrire*, c'est en quelque sorte *détruire*. Et c'est plutôt en *suggérant* que l'on incite à *créer*. De plus en plus les enseignants tentent de mettre en avant des problèmes que leurs élèves doivent résoudre. Cela est fort intéressant mais, trop souvent encore, les situations-problèmes ne sont qu'ébauchées et ne s'appuient pas sur les vraies questions des élèves. Elle partent de situations souvent intéressantes mais qu'on ne laisse pas se développer au niveau des élèves. De ce fait, les problèmes ne sont qu'effleurés, abordés d'une manière tangentielle pour, très vite, être supplantés par les questions des enseignants, ce qui leur permet de retrouver directement le programme.

En fait, qu'est-ce qu'une situation-problème?

"*Les animaux et les végétaux meurent-ils l'hiver?*"
(Non! ce n'en est pas une).

"L'hiver, il y a beaucoup d'animaux et surtout de plantes qui disparaissent, et pourtant on les retrouve au printemps!" (Oui! c'en est une)

Qu'est-ce que l'on peut retrouver dans une situation-problème?

- Des paradoxes, des contradictions apparentes,

des opinions différentes, permettant une vraie confrontation.

- Des faits qui étonnent ou qui impliquent fortement les élèves et qui débouchent sur une explication.
- Une formule qui gêne, *qui interpelle*.
- Une difficulté que l'on rencontre dans un projet de classe (ou individuel).
- L'utilisation d'un modèle explicatif erroné dans une situation pratique que l'on propose.
- D'une manière générale, tout ce qui peut avoir du sens et qui se présente comme un problème à résoudre.

Construire un savoir ce n'est pas ajouter un plus à ce qui existe déjà, mais *c'est changer*. Les nouvelles connaissances, pour être intégrées au savoir pré-

existant, vont se modifier. De même, le savoir déjà présent sera réorganisé. Il y a donc un *remodelage réciproque*.

Le cours de M. De Vecchi a représenté une rupture avec les cours précédents parce qu'il nous a invités, à travers des *ruptures*, à réorganiser les choses, les idées qu'on a du savoir et à nous approprier quelques outils qui nous permettront de nous reconstruire une nouvelle cohérence en relation avec une nouvelle pratique pédagogique.

Les enseignants de Verrès, à qui M. De Vecchi s'est adressé, sensibilisés à certains problèmes et incités aux changements dans leur pratique, ont commencé à accepter leurs erreurs, à éprouver le besoin d'évoluer et à croire au caractère fécond du questionnement et du doute.

Démarche de recherche de construction de savoirs: quelques idées-clé

- *Partir de l'apprenant* (de ses conceptions) et le placer, face au savoir, au coeur du processus d'apprentissage.

- Importance de la *situation de départ*:

- pour donner du sens, stimuler la curiosité, travailler avec plaisir...
- pour faire émerger et faire prendre conscience des conceptions de chacun
- pour recueillir les vraies questions des apprenants (d'où naîtra une problématique)
- pour prévoir la suite du travail.

- Prise de conscience de certains *obstacles* à partir des conceptions.

- Construction d'un savoir autour d'une *problématique*:

- en plaçant les apprenants dans une situation d'*activité de résolution de problème*.
- en partant des *questions des apprenants...* et non de celle de l'enseignant (d'où l'intérêt des "problèmes sans questions")
- en ne menant pas une "pédagogie de la devinette".

- Importance des confrontations

- Apprendre, c'est *changer* (de conception).

- C'est la *démarche du groupe* qui est suivie et non celle du maître (auto-socio-construction).

Rôle du maître:

gestionnaire,
régulateur,
personne ressource.

- Efficacité du *travail de groupe*.

- Importance de la *structuration* (mise en relation, conceptualisation).

- *Pédagogie de la réussite* (de tous).

document Gérard DE VECCHI