

QUESTIONS VIVES

REPERES POUR DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EFFICACES

Pour servir de trace écrite des animations de circonscription intitulées
« ***Tout le monde peut apprendre !*** » (octobre 2008 - février 2009)

1. Préambule

On aime l'école en Tarn-et-Garonne. Enseignants, parents, élus sont mobilisés. L'école fait l'objet de tous les soins. Quant à l'Etat, il rémunère dans le département, au titre de l'Education nationale, environ 5000 agents.

En même temps que j'observe cette mobilisation autour de l'école, je constate dans l'ensemble du département un niveau de difficultés sociales particulièrement élevé, dont vous pouvez relever de nombreux signes dans la vie quotidienne des écoles, -et qui vous préoccupe. Ce niveau de difficultés sociales a bien sûr des répercussions sur le travail scolaire des élèves et sur leur réussite scolaire.

Face à cette situation, vous n'êtes pas résignés, je le sais. Vous déployez beaucoup d'énergie, de compétence et de créativité pour faire réussir les élèves, tant il est vrai qu'être enseignant c'est avoir l'idéal de réussite de tous les élèves *chevillé au corps*. Je souhaite, avec les inspecteurs et leurs équipes, accompagner vos efforts. C'est le sens des différentes animations pédagogiques organisées par les équipes de circonscription au fil de l'année, ou bien des réunions de circonscription qui se sont tenues entre octobre 2008 et février 2009 sous le thème général « *Tout le monde peut apprendre !* »¹. Le stage « *savoirs professionnels fondamentaux* » proposé aux conseillers pédagogiques et aux personnels des RASED en partenariat avec l'IUFM répond à la même préoccupation. Par contre, je suis dans l'impossibilité – faute de remplaçants en nombre suffisant - d'assurer la réalisation du plan départemental de formation.

La remise en chantier des projets d'école² est l'occasion, dans la droite ligne des réunions que j'ai récemment animées avec les inspecteurs, de faire le point sur un certain nombre de « questions clés » ou « questions vives » relatives aux pratiques d'enseignement. C'est ce à quoi s'attache le présent texte, qui intègre les questions que j'ai abordées lors de l'une ou l'autre des cinq réunions de circonscription et celles que les inspecteurs et les membres de leur équipes ont traitées au cours de ces mêmes journées³.

¹ Des réunions similaires, également en partenariat avec l'IUFM, ont été organisées entre avril et octobre 2008 pour le second degré, avec la participation d'enseignants du premier degré. Tous mes remerciements à Marc Bru, André Tricot, Bruno Fondeville et Franck Martin sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.

² Cf. Note départementale de cadrage organisationnel et administratif.

³ Castelsarrasin : les usages du langage ; Caussade : le redoublement ; Montauban 1 : la mémoire ; Montauban 2 – ASH : l'adaptation ; Valence d'Agen : le travail personnel de l'élève. Je remercie les inspecteurs et leurs équipes pour le travail réalisé à cette occasion, et qui se poursuit.

2. Position du problème

Commençons par un constat général : nous faisons face, depuis une quinzaine ou une vingtaine d'années, pour ce qui est des résultats des élèves, à un « *mur de verre* ». Nous ne parvenons plus à faire baisser les proportions d'élèves en échec. Nous ne voyons plus diminuer le nombre d'élèves sortant du système éducatif sans diplôme et/ou sans qualification. Enfin, la proportion d'une génération accédant au baccalauréat stagne. Ces constats sont d'autant plus préoccupants qu'ils sont très orientés socialement, de sorte que c'est la question de l'égalité des chances devant le service public d'enseignement qui est posée avec insistance.

Cette situation se trouve aggravée dans le département de Tarn-et-Garonne, où tous les indicateurs – socio-économiques, culturels, scolaires – nous placent assez nettement sous les moyennes académiques/régionales.

Comment réagissent les enseignants ? Ils déploient – je l'ai dit – beaucoup d'énergie et d'inventivité pour faire réussir leurs élèves, mais sans toujours obtenir les résultats escomptés. Ces difficultés scolaires persistantes, qui tournent fréquemment à l'échec scolaire, vous interrogent ou vous déstabilisent, ou suscitent un malaise professionnel, voire – dans certains cas – une réelle souffrance. A cet égard, l'échec scolaire n'est pas une souffrance que pour l'élève et ses parents, ce qu'on a un peu tendance à oublier. Ce sentiment d'impuissance se trouve accentué dans le contexte où la société demande toujours plus à l'Ecole.

Que penser, en particulier, des pratiques pédagogiques ? Pour ce que l'on en sait (à partir de votre propre discours sur vos pratiques, des animations pédagogiques, des formations, des observations des inspecteurs, ou bien de la lecture des revues ou des ouvrages pédagogiques), pour ce que l'on en sait, donc, les pratiques pédagogiques, -prises globalement, -ne paraissent pas en cause. A peu près partout, les inspecteurs en témoignent abondamment, on trouve des éléments de pratiques intéressants. C'est aussi ce que suggèrent les productions issues de l'animation pédagogique organisée les 4 et 11 avril derniers à l'UFR de Montauban (« *Tout le monde peut apprendre !* »). Nombre de pratiques ou de démarches pédagogiques évoquées lors de ces journées revêtent un intérêt et une pertinence indéniables, et même résonnent fortement avec des résultats bien établis de la recherche. Ce qui paraît pouvoir être interrogé, par contre, c'est la représentation d'ensemble que les enseignants rassemblés en avril à Montauban se font (ou ne se font pas assez clairement en raison de la difficulté à prendre du recul) des pratiques qu'ils rapportent ; c'est la manière dont ils pensent (ou ne pensent pas suffisamment) les articulations entre les démarches qu'ils emploient et les gestes professionnels qu'ils

posent ; c'est aussi la pertinence de leurs choix de démarches en fonction du type de connaissance qu'ils se sont donné pour objectif d'enseigner.

Les enseignants mettent en œuvre une pluralité de démarches qui sont signalées dans la littérature comme efficaces, mais éprouvent parfois de réelles difficultés à les articuler entre elles, à les inscrire dans un système explicite. Le tableau des pratiques garde, en quelque sorte, un caractère syncrétique, ce qui lui fait manquer un certain niveau d'efficacité.

Je vous ai présenté avec les inspecteurs, lors des réunions de circonscription, quelques résultats de la recherche susceptibles de constituer des apports à la qualité de l'enseignement. Je ne vais pas y revenir ici dans le détail, puisqu'aussi bien vous disposez sur le site internet de l'inspection académique du diaporama que j'ai utilisé, mais je vous propose – en m'appuyant à la fois sur la « base de connaissances » que représente la recherche et sur nos échanges lors des réunions récentes - une revue de « questions clés » ou questions vives » pour l'efficacité de notre enseignement.

3. Questions vives

Les pratiques sédimentées depuis un demi-siècle, si elles ne sont pas à mettre au pilori, ne serait-ce, -on l'oublie un peu vite, -que parce que ce sont quand même elles qui nous ont permis de passer en quelques décennies de 10 à 60% d'une génération au niveau du baccalauréat, doivent sans doute, cependant, être remises sur le métier en fonction de quelques questions clés ou questions vives.

- **La question de la confiance, des attentes, des exigences** : il s'agit tout à la fois d'avoir confiance dans les capacités d'apprendre des élèves (« *Tout le monde peut apprendre* »), de leur donner confiance, de leur faire confiance, de leur inspirer confiance. Il s'agit également d'avoir des attentes élevées, d'être exigeant, de viser des seuils de réussite élevés et de prendre les mesures pédagogiques qui s'imposent.

Pour aller plus loin¹...

Revue Française de pédagogie, n° 145, 2003, *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs* (note de synthèse), David Trouilloud et Philippe Sarrazin.

(*) Bourgeois Etienne et Chapelle Gaëtane (Dir.), *Apprendre et faire apprendre*, PUF / collection « Apprendre », 2006.

¹ Je signale par (*) les références que j'ai présentées lors des réunions de circonscription.

- **La question de la motivation** : pas une rencontre avec des enseignants au cours de laquelle elle ne soit évoquée. Vous éprouvez au minimum un malaise face au manque de motivation de certains élèves pour le travail scolaire (« ces grands yeux ronds qui ne semblent même pas me voir pendant que je m'échine à faire classe... ») quand ce n'est pas – souvent – un déni de votre identité professionnelle. Cette question est d'autant plus redoutable que le cercle vicieux n'est jamais loin : pas de motivation ► pas d'apprentissage, pas d'apprentissage ► pas de motivation. La position qui consisterait à renvoyer la faute aux élèves, aux parents et à la société est stérile. Celle qui consisterait à dire : « Nous on enseigne, à eux d'apprendre ! » est de toute évidence intenable, nos échanges l'ont bien montré. Nous pouvons faire quelque chose pour favoriser l'engagement des élèves dans le travail scolaire. Lors de nos rencontres, j'ai présenté quelques résultats de recherche auxquels je vous renvoie.

Pour aller plus loin...

Revue Française de pédagogie, n° 155, 2006, *La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques* (dossier).

Revue Française de Pédagogie, n° 157, 2007, *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : état des recherches* (note de synthèse), Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud.

(*) **Galant Benoit et Bourgeois Etienne (Dir.)**, *(Se) motiver à apprendre*, PUF / collection « Apprendre », 2006.

- **La question des pratiques d'enseignement**¹ : je l'ai longuement abordée lors de nos rencontres, je vous renvoie donc à mon diaporama. Les inspecteurs et leurs équipes vous proposent également toutes sortes d'outils et de points d'appui pédagogiques.

Une distinction tout à fait essentielle doit d'abord être faite entre l'apprentissage de tâches fortement structurées, qui peuvent être décomposées en une série déterminée de sous-tâches qui mènent au bon résultat, et l'apprentissage de tâches faiblement structurées, qui peuvent difficilement être décomposées en un algorithme de sous-tâches dont l'application mène infailliblement au résultat attendu².

Les tâches du premier type appellent de préférence un enseignement direct, explicite, articulant phases de démonstration, de pratique dirigée et de pratique autonome, le tout accompagné de rétroactions nombreuses et immédiates. Ce type d'enseignement met l'accent sur le rôle actif de

¹ J'introduis dans ce chapitre une distinction entre enseignement direct/explicite (pour les contenus simples et aisément structurables) et enseignement de stratégies cognitives (pour les contenus plus complexes) que je n'ai pas employée lors des réunions de circonscription. Cette distinction est avancée par Bianco et Bressoux dans une importante synthèse tout récemment parue : *Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ?* (in Dumay et Dupriez, de boeck, 2009).

² Tricot et Musial développent une idée similaire dans *Enseigner pour que les élèves apprennent* (article en cours d'expertise), où ils distinguent six formats de connaissance appelant des processus d'apprentissages particuliers. Pour plus de détails, je renvoie au diaporama, disponible sur le site de l'inspection académique, des conférences données par André tricot dans le département.

l'enseignant et l'importance de la mémoire dans toute nouvelle acquisition. Quelques aspects sont essentiels :

- Avant la leçon : structurer la matière en unités élémentaires aux objectifs bien définis, faisant l'objet d'une évaluation formative. Regrouper les unités élémentaires en séquences, qui, elles, feront l'objet d'une évaluation sommative.
- La présentation des contenus :
 - énoncer ses buts de manière claire, fixer un objectif aux élèves pour la fin de la leçon,
 - se livrer au rappel des connaissances antérieures,
 - enseigner par petites étapes, mais avec un rythme soutenu et sans digression,
 - guider les élèves de façon très étroite dans leurs acquisitions,
 - réduire la charge cognitive inutile,
 - adapter sa présentation en fonction du type de format de connaissance enseigné,
 - Terminer par un court résumé des points principaux étudiés (qui peut être réalisé par les élèves) et les consigner dans un cahier.
- Le processus d'enseignement :
 - il doit combiner des phases collectives (démonstration ou modelage¹), des phases de travail en groupes (pratique guidée ou dirigée), et des tâches individualisées (pratique autonome). Ces modalités constituent autant d'espaces de régulation spécifique des apprentissages, i.e. de déploiement de l'évaluation formative, i.e. encore de prise en compte des difficultés des élèves.
 - Après la leçon, ou après une séquence, prévoir des procédures correctives pour les élèves en difficulté (aide personnalisée, accompagnement éducatif, stages de remise à niveau...).
 - Organiser des révisions fréquentes (hebdomadaires et mensuelles) et des évaluations régulières (en se méfiant de la « constante macabre ») afin de favoriser l'automatisation des connaissances et donc leur accessibilité.

Les tâches faiblement structurées, quant à elles (résolution de problèmes, activités rédactionnelles, compréhension de l'écrit...), relèvent de l'apprentissage de stratégies cognitives que Bianco et Bressoux² décrivent ainsi : il « *se fait par des incitations (prompts) de divers types, censées aider les élèves à se poser des questions pertinentes sur les textes de manière à les aider à les comprendre en profondeur. Ces incitations peuvent prendre la forme de mots-signaux : qui, quoi, où, quand, pourquoi, comment ? Elles peuvent aussi prendre la forme de questions génériques :*

¹ J'ai employé le second terme lors des réunions de circonscription, fidèle en cela à la littérature sur le sujet, tout en constatant qu'il suscitait des réticences (les mêmes que le mot automatiser). Bianco et Bressoux, dans leur synthèse de 2009, retiennent celui de *démonstration*, qui me paraît bien préférable, et je m'y rallie.

² In Dumay Xavier et Dupriez Vincent (Dir.), de boeck, 2009.

« Comment ... est relié à ... ? », « Pourquoi est-il important que ... ? », « Quel est le vocabulaire clé ... ? », etc. Il peut aussi s'agir de cerner les idées principales : identifier l'idée principale d'un passage... On peut faire appel à différents types de questions : a) questions dont la réponse peut être trouvée dans une seule phrase, b) questions dont la réponse demande de se référer à plusieurs phrases du texte, c) questions dont la réponse nécessite de faire appel à des connaissances extérieures au texte. On peut également se référer aux catégories du récit : situation, personnage principal, but du personnage... ».

Bianco et Bressoux insistent « sur le fait que l'enseignement direct et l'enseignement de stratégies cognitives ne s'opposent pas mais se complètent très largement. On pourrait même sans doute argumenter que le second fait partie du premier, qu'il en est le prolongement au fur et à mesure que les tâches nécessitent des habiletés de plus haut niveau, qui ne peuvent être résolues par la stricte application d'algorithmes. Ainsi, l'enseignement de stratégies cognitives est bien, selon nous, un enseignement explicite ».

Pour aller plus loin...
Revue Française de Pédagogie , n° 126, 1999, <i>Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire</i> , Bressoux Pascal, Bru Marc, Altet Marguerite et Leconte-Lambert Claire.
Revue Française de pédagogie , n° 150, 2005, <i>Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés (note de synthèse)</i> , Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier.
Rapport au HCéé , octobre 2002, <i>L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés</i> , Alain Attali et Pascal Bressoux. Voir aussi, sur le même sujet, l'avis du HCéé n° 7 de février 2003.
Anderson Lorin W. , <i>Accroître l'efficacité des enseignants</i> , UNESCO, 1992.
Bautier Elisabeth (dir.) et équipe ESCOL , <i>Apprendre à l'école, apprendre l'école, Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle</i> , Chronique sociale, 2006.
(*) Bru Marc , <i>Les méthodes en pédagogie</i> , PUF / Que sais-je ?, 2006.
(*) Chapelle Gaëtane et Meuret Denis (Dir.) , <i>Améliorer l'école</i> , PUF / collection « Apprendre », 2006.
Dumay Xavier et Dupriez Vincent (Dir.) , <i>L'efficacité dans l'enseignement, Promesses et zones d'ombre</i> , de boeck, 2009.
(*) Dupriez Vincent et Chapelle Gaëtane (Dir.) , <i>Enseigner</i> , PUF / collection « Apprendre », 2007.
(*) Gauthier Clermont, Desbiens Jean-François, Martineau Stéphane et Presseau Annie , <i>Mots de passe pour mieux enseigner</i> , Les Presses de l'Université de Laval, 2003 (2 ^e édition)
Monteil Jean-Marc et Huguet Pascal , <i>Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?</i> , Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
(*) Saint Onge Michel , <i>Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?</i> , Chronique sociale, 2008.

- **La question de l'adaptation aux élèves** : cette idée clé de la pédagogie depuis que le collège unique existe recèle des pièges dans lesquels il importe de ne pas tomber. Il faut en effet s'entendre sur le contenu que l'on veut donner à la notion d'adaptation. S'il s'agit d'adapter les démarches aux besoins des élèves et à leurs profils cognitifs, on ne peut qu'être d'accord. Mais cela ne doit pas dériver en compromis sur les contenus. Il s'agit de prendre en compte le rythme et les difficultés des différents groupes d'élèves dans la classe, mais pour leur permettre d'atteindre tous un objectif commun. Or, la recherche a clairement établi qu'il existe une propension des enseignants, -qui est une *cognition sociale inconsciente*, non intentionnelle, - à adapter le niveau de leur enseignement au niveau (réel ou supposé) de leurs élèves. S'il faut donc poser avec force l'idée que l'adaptation aux élèves doit être soumise à une stricte exigence en ce qui concerne les contenus, il est en même temps indispensable de prendre en compte le besoin de réflexivité qui lui est associé.

Pour aller plus loin...

Terrail Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, 2002.

- **La question des usages du langage** : Dans un ouvrage désormais classique (Cf. infra), Bernard Lahire distingue entre deux usages du langage : le langage ordinaire, qu'on pourrait aussi désigner comme langage familier, en tant qu'il se forge progressivement par exposition permanente au genre de discours tenus au sein des familles, et le langage scolaire ou savant, qu'on doit faire entendre à l'école. Or, ces deux usages ne se valent pas au regard de leurs effets sur l'élaboration de la pensée, des savoirs et des apprentissages. Le premier correspond à un usage très utilitaire (pratique), qui se marque par un déficit d'explicitation et une prédominance de l'implicite : c'est un langage en situation, une parole lacunaire, hétéronome, dont les vides sont comblés par les gestes, les mimiques, les intonations de la voix, l'expression du visage et du corps, une forte connivence avec l'interlocuteur qui permet de se comprendre malgré tout, pour autant que le référent soit présent, ici et maintenant, à portée de la main. On complète les trous et les incorrections avec de la désignation, on reste dans un usage qui colle à la situation vécue : langage de l'implicite et de la grande discontinuité, sans règle ni principe. Ce langage s'apprend par exposition, immersion, imprégnation, donc naturellement ; mais, s'appuyant sur des éléments de contexte et englué dans l'immédiat de l'action, il interdit le plus souvent l'accès à l'ordre symbolique de l'existence humaine, par quoi l'homme est en mesure d'évoquer par le langage des choses qui sont absentes et dont on peut parler malgré tout (le passé, le révolu [par quoi il y a mémoire]), l'avenir, le projet (par quoi il y a anticipation), la fiction (par quoi l'accès à d'autres univers que celui de la seule vie ordinaire est possible)... mais aussi la

réflexion, qui suppose de revenir sur des représentations passées pour les examiner.

Le second usage du langage, de forme scripturale, constitue proprement le langage scolaire, tant il est vrai que l'univers scolaire est par excellence le lieu de la culture écrite. Sa maîtrise plus ou moins affirmée, par quoi on rentre dans des usages réfléchis, distanciés, raisonnés de la langue, est éminemment prédictive de la réussite scolaire, puisque c'est ce langage proche de l'écrit (le parler comme un livre) qui gouverne l'ensemble des processus d'apprentissage scolaire. Le point est alors le suivant : les usages de ce langage, fondés sur une immersion dans la culture écrite, sont le fait des classes sociales les plus favorisées, celles là mêmes au sein desquelles on parle déjà la langue de l'école, alors, qu'à l'inverse, cette culture écrite est souvent étrangère aux familles socialement et économiquement démunies, dont les enfants sont ceux qui échouent le plus souvent à l'école parce qu'ils n'ont pas grandi dans un bain langagier adéquat, le soin porté aux usages de la parole ne constituant pas ici, on le comprendra aisément, la première urgence ni le premier souci.

A partir de là, s'il est vrai qu'à l'école on apprend par les mots, s'il est vrai que l'école fait tenir le réel dans les mots (comme l'oeuvre d'art qui, selon Joyce, fait tenir le monde entier dans une coquille de noix), alors c'est ce second usage du langage qu'il importe au plus haut point d'investir massivement, afin de donner à tous les élèves les clés par quoi ils parviendront progressivement à s'expliquer devant n'importe quel interlocuteur et dans toutes sortes de situations, à expliquer les phénomènes, à argumenter une position, à interpréter un texte ou une représentation, à commenter avec précision, à raconter de façon cohérente, à rendre compte d'un événement, à imaginer : autant de possibles inaccessibles et même irréprésentables à celui qui ne sera pas en mesure de dépasser le seul usage du langage ordinaire. Et Lahire de conclure : « *si les enseignants laissaient parler, s'exprimer librement les élèves, l'école n'aurait plus aucune raison d'exister. Le statut légitime de l'oral scolaire ne peut donc qu'être lié à l'exercice, la correction, la manipulation consciente, raisonnée, réglée...* ».

Pour aller plus loin...

Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

- **La question de la maternelle** : Ecole de toutes les tensions : entre la mère et l'école, entre logique de développement de l'enfant et logique de scolarisation, entre pratiques affichées et pratiques réelles aussi. Les fonctions de cette « première école » sont en débat depuis 1977, date à

laquelle ont été revus – après plus d'un demi siècle de stabilité réglementaire - les textes fondateurs de 1887, 1908 et 1921¹.

Des tensions qui sont peut-être plutôt des malentendus, le plus topique étant sans doute celui qui oppose l'école du plaisir/de l'imaginaire (le jeu) et celle des apprentissages structurés (sous-entendu, en général : ennuyeux). Ceci appelle réflexion. Ne peut-on éprouver du plaisir dans le travail, dans le fait de réussir une tâche, de comprendre quelque chose de nouveau ? Il y a là, à n'en pas douter, des ressorts de *motivation intrinsèque* qui sont très puissants à cet âge (à cet âge seulement ?...).

Ecole de toutes les tensions, mais école de plein droit, et il convient sur ce point de se garder de deux contresens :

- D'abord, en tant que telle, l'école maternelle doit donc contribuer, avec ses spécificités, à la réussite scolaire des élèves de l'école primaire. Cette proposition, qui fait accord, appelle réflexion. Car il ne s'agit pas de forcer les enfants à entrer dans des apprentissages prématurés pour lesquels ils peuvent ne pas être prêts. Si c'était le cas, nous irions contre l'objectif affiché, en renforçant les taux d'échecs précoces des enfants des milieux populaires, dont les pratiques langagières sont les plus éloignées des usages scolaires du langage. On ne lutte pas contre la difficulté scolaire en instaurant les conditions de son renforcement, ce qui serait le cas si nous commençons les apprentissages du cours préparatoire dès la grande section. Préparer les élèves de GS à entrer au CP ne veut pas dire commencer le CP dès la grande section, mais seulement faire en sorte que les élèves bénéficient à l'école maternelle des stimulations culturelles et de l'imprégnation linguistique indispensables à leur entrée sereine au CP.
- En second lieu, se pose la question de l'appréciation des écarts entre élèves ; en fin de GS, ils arrivent qu'ils soient considérables. En effet, l'école maternelle constitue, quand elle remplit bien son rôle, un puissant accélérateur du développement, créant ainsi un fort décalage entre les performances des élèves. Celui-ci s'explique par le fait que plus les élèves ont d'acquis en entrant en petite section, plus ces acquis seront développés, et qu'à l'inverse, ceux qui entrent avec beaucoup moins d'acquis ne rejoindront jamais les premiers en l'espace de trois ans. Il reste que ces écarts ne doivent pas, -là est le second contresens possible, -être interprétés comme des échecs ou des difficultés scolaires, alors qu'ils ne sont que des effets mécaniques. Attention donc à ceci : les réussites parfois spectaculaires de certains ne doivent pas faire penser que les autres sont en échec, alors qu'en réalité ils auront aussi beaucoup profité de l'école maternelle, quoique à un degré moindre il est vrai, mais en acquérant quand même, eux aussi, les moyens de réussir au CP. Gardons-nous donc de confondre écart et difficulté.

¹ Textes marqués par l'influence de Pauline Kergomard, inspectrice générale de l'école maternelle de 1881 à 1917.

L'école maternelle suscite, par ailleurs, de fortes attentes en ce qui concerne la lutte contre les inégalités scolaires. S'il y a une école où il faut enseigner en pensant en priorité aux élèves issus de milieux défavorisés, je le répète, c'est bien l'école maternelle ! Interrogeons les séquences collectives de langage sous cet éclairage : quels élèves monopolisent la parole ? On connaît la réponse. Il reste que l'enseignement de l'oral est indispensable, incontournable et prioritaire ; mais il faut qu'il tienne bien compte de la distance des élèves aux apprentissages langagiers visés, et qu'il envisage des dispositifs particuliers et variés susceptibles de favoriser pour tous les activités langagières (par exemple : des activités de communication entre pairs).

J'ai évoqué lors des réunions de circonscription les pièges que peut recéler, si l'on n'y prend garde, la pédagogie organisée autour de l'activité de l'élève. Prenant l'exemple – on ne peut plus banal – de la réalisation d'un gâteau, j'ai attiré votre attention, et je le fais une nouvelle fois ici, sur le fait que les élèves les moins familiers de l'univers scolaire ne devinent pas, derrière les activités proposées, les apprentissages visés. Je ne développe pas plus car ce sujet est amplement documenté, mais la conclusion est la même que plus haut : il nous faut enseigner en pensant en priorité aux enfants issus de milieux défavorisés.

Enfin, -et je m'en tiendrai là, -sommes-nous au clair avec les mots-mêmes qui peuplent notre discours sur nos pratiques ? Par exemple, avec les mots *langage* et *langue* ? Le premier désigne une activité (écouter, parler, lire, écrire), le second une connaissance (d'un système de signes et de ses règles). Et le problème est celui-ci : il s'agit que les élèves, à partir des usages du langage, entrent ou se préparent à entrer dans la connaissance de la langue¹. Outil de communication d'un côté, objet d'étude de l'autre. Socialisation/épanouissement d'un côté, développement de compétences cognitives et langagières de l'autre. L'ajout progressif de la seconde logique à la première est peut-être une des manières de caractériser l'avancée dans le cycle 1.

Pour aller plus loin...

Repères (revue publiée par l'INRP)

(*) **Bautier Elisabeth**, *Apprendre à l'école, apprendre l'école, Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Chronique Sociale, 2006.

- **La question de la mémoire.** Les nouveaux contenus de connaissances transitent par la mémoire de travail (MDT) avant d'accéder à la mémoire à long terme (MLT). Cette MDT ne peut manipuler que peu d'éléments à la fois ; elle est très vite saturée (surcharge cognitive). C'est pourquoi il ne faut pas présenter trop d'informations d'un coup et procéder par petites étapes. Pour les savoir-faire, le basculement en MLT implique l'automatisation (surapprentissage ; overlearning), tandis que pour les

¹ Qui, elle-même, relancera les usages du langage, et ainsi de suite.

savoirs c'est plutôt le fait qu'ils aient été mobilisés dans des contextes différents, sous différents points de vues, qui favorise le basculement en MLT. Dans les deux cas le point crucial est que la connaissance soit utilisée fréquemment. C'est le sens des exercices et de l'entraînement. C'est également le sens des révisions, des résumés, des synthèses, etc. En un mot comme en cent : c'est le sens du travail de l'élève. La prise en compte de ces caractéristiques de la mémoire et de l'importance – du fait de ces caractéristiques - du travail de l'élève est tout à fait essentielle pour l'efficacité de l'enseignement (cf. point suivant).

La question de l'automatisation des connaissances est souvent mal comprise, -et quelques fois caricaturée. Nous avons l'idée que l'intelligence est une fulgurance qui ne saurait relever de l'exercice et de l'entraînement à des techniques intellectuelles. Nous résistons, dit Lahire, à l'idée de « *génies laborieux, c'est-à-dire [d'une] intelligence constituée dans l'entraînement répété et le maniement continu de techniques sur des corpus de savoirs spécifiques*¹ ». Mais, poursuit Lahire : « *les discours qui condamnent l'austérité des règles, la sécheresse des techniques, l'aridité des procédés mécaniques, la rigidité des principes clairement énoncés et enseignés..., ont des présupposés et des conséquences élitistes. Car, au programme d'austérité, on substitue la liberté de l'élève, qui est, pour une grande partie d'entre eux, la liberté de perdre pied et de couler* ».

J'ai moi-même souvent pu constater que l'automatisation des connaissances suscitait des réserves chez beaucoup d'enseignants : « *nous ne voulons pas former des automates, disent-ils, mais des citoyens éclairés, capables de jugement et d'esprit critique !* ». Mais le rôle de l'automatisation n'est pas d'entraver la pensée, il est de permettre à des connaissances de passer de la MDT à la MLT et, ce faisant, de soulager la MDT ; et de lui permettre, en fin de compte, de se saisir de nouvelles connaissances et de les mettre en réseau pour dépasser la seule accumulation/le seul empilement, et parvenir à exercer son libre jugement. L'automatisation, qui est un processus permettant aux connaissances de parvenir à la MLT, là où elles sont aisément accessibles pour une réutilisation dans des contextes divers et variés, est en fait – même si cela peut paraître paradoxal – une source de pensée riche et libre. Il faut indiquer, de ce point de vue, qu'une part considérable des connaissances des experts est automatisée.

Pour aller plus loin...

Cordier Françoise et Goanac'h Daniel, *Apprentissage et mémoire*, Armand Colin / collection 128, 2007.

Lemaire Patrick, *Abrégé de psychologie cognitive*, de boeck, 2006.

Lieury Alain et de la Haye Fanny, *Psychologie cognitive de l'éducation*, Dunod / Les topos, 2004.

¹ Bernard Lahire, *Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire*, in Deauvieux et Terrail (présentation et choix de textes), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La dispute/L'enjeu scolaire, 2007.

- **La question du travail de l'élève.** Elle concerne, d'une manière générale, l'articulation *enseigner* ◀▶ *apprendre*. Les enseignements des enseignants ne produisent pas par eux-mêmes les apprentissages des élèves¹. On n'apprend pas comme on bronze, en s'exposant seulement aux enseignements des enseignants. Il faut aussi un travail de l'élève. Prost va jusqu'à dire (en pensant sans doute autant au travail en classe qu'au travail à la maison) que « ...le plus important est le travail des élèves, ce qu'ils font eux-mêmes, les textes qu'ils lisent ou rédigent, les exercices qu'ils résolvent, les leçons qu'ils apprennent, les cartes ou les graphiques qu'ils tracent... »². C'est en étudiant que l'on apprend, et c'est l'élève qui, comme le dit si bien l'expression populaire, *fait ses études*. Si nous ne pouvons pas apprendre à la place de l'élève, ou l'obliger à apprendre, ce que nous organisons ou ce que nous faisons pour l'aider à apprendre est très important.

Le travail de l'élève commence au sein même de la classe, quand l'enseignant présente le contenu nouveau et sollicite les réactions de la classe, quand il propose des travaux de groupes, des exercices³. Il se poursuit après la classe, à la maison. Question controversée ! Bien que les devoirs écrits soient interdits par les textes depuis 1956, et que seul un travail oral soit autorisé (leçons, lectures...), ils continuent pourtant d'exister.

L'interdiction s'est appuyée sur plusieurs types d'arguments : démocratiques (le travail, *-tel qu'il est donné*, -pénalise les élèves des classes défavorisées et constitue un facteur de sélection sociale), pédagogiques (les devoirs sont souvent mal centrés, peu expliqués et peu réinvestis dans les pratiques de classes) et aussi sanitaires (étant donné l'âge des élèves la journée est suffisamment longue, sans qu'il soit besoin de l'allonger encore par des devoirs à la maison). Cependant, les études des dernières décennies, notamment anglo-saxonnes, ont montré que nous favorisons l'apprentissage et la réussite des élèves si nous prescrivons de façon appropriée du travail à faire à la maison. Il faut, notamment, que ce travail n'ait pas pour conséquence de confronter l'élève à des apprentissages nouveaux, pour lesquels il serait livré à lui-même, mais qu'il consiste en des tâches ou des exercices qui s'inscrivent dans la droite ligne de ceux qui ont été réalisés avec succès en classe, de préférence le jour-même ; qu'il consiste donc en tâches ou exercices destinés à lui faire atteindre le stade du surapprentissage (overlearning).

Et l'aide personnalisée dans cette affaire ? Incontestablement, elle peut constituer un moment au cours duquel viendra prendre place ce type d'exercices d'entraînement. Autrement dit, un moment permettant de

¹ Cf. ma *Lettre aux parents* de la rentrée 2008.

² *Eloge des pédagogues*, Editions du Seuil, 1985.

³ Cette combinaison de modalités justifie en elle-même une préférence pour la notion de classe plutôt que celle de cours : faire la classe, faire travailler la classe, les élèves.

réintégrer dans l'école le travail à la maison. C'est aussi pourquoi j'insiste tant et tant pour qu'elle soit quotidienne ! Mais le paradoxe est que le retour en grâce du travail à la maison se fait au moment où, grâce à l'aide personnalisée¹, on peut imaginer de le resserrer dans des limites plus étroites.

Quoi qu'il en soit, il y a là pour nous tous un vrai et beau chantier, et je crois que vous ne vous y êtes pas trompés. Je vous engage, dans le cadre des différents conseils et des animations, -et en liaison avec les parents, - à poursuivre la réflexion pour faire de l'aide personnalisée et/ou du travail à la maison des moments véritablement efficaces pour les apprentissages.

Pour aller plus loin...
Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité , 2001, téléchargeable à l'adresse suivante : http://education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Charte.pdf
Rapport au HCéé , <i>Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école</i> , Dominique Glasman en coll. avec Leslie Besson, décembre 2004. Voir aussi, sur le même sujet, l'avis du HCéé n° 15 de mai 2005.
Rapport IGAENR , <i>Accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux TIC</i> , mai 2006.
La lettre d'information de la VST , <i>Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service</i> , INRP, 2006.
(*) Dupriez Vincent et Chapelle Gaëtane (Dir.) , <i>Enseigner</i> , PUF / collection « Apprendre », 2007
Felix Christine , <i>L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire</i> , Revue des sciences de l'éducation, volume XXVIII, n° 3, 2002.
(*) Gauthier Clermont, Desbiens Jean-François, Martineau Stéphane et Presseau Annie , <i>Mots de passe pour mieux enseigner</i> , Les Presses de l'Université de Laval, 2003 (2 ^e édition).
Piquée Céline , <i>Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire</i> , Ville-Ecole-Intégration, n° 132, mars 2003.
Suchaut Bruno , <i>Accompagnement à la scolarité et réussite éducative, intérêts et enjeux de l'évaluation</i> , Communication à la 2 ^e rencontre de l'accompagnement à la scolarité et de l'édition éducative, 27 septembre 2007.
De Vecchi Gérard , <i>Aider les élèves à apprendre</i> , Hachette, 2002 (3 ^e édition).

- **La question de l'évaluation.** Enseignement et évaluation vont ensemble, c'est une banalité de le dire ! L'enseignement, pour être régulé (pour faire apprendre), doit être ponctué d'évaluation :
 - L'enseignement doit d'abord s'ancrer dans de l'évaluation diagnostique. Les évaluations nationales de masse peuvent y pourvoir ; des épreuves communes ou des contrôles de début d'année aussi ; les liaisons inter-cycles servent également à cela.
 - Ensuite, il doit être étroitement mêlé à de l'évaluation formative et sommative :
 - Evaluation formative, d'une part, effectuée en cours d'activité, visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à

¹ Grâce aussi à l'accompagnement éducatif (volet aide au travail scolaire), là où il existe.

comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage, non notée, faite de conseils, d'explications individualisées, de dialogue entre le maître et l'élève, reconnaissant le droit à l'erreur (si on ne peut pas faire des erreurs en apprenant en classe, où peut-on en faire ?), tournée vers l'amélioration des connaissances et des compétences ;

- Evaluation sommative ou évaluation-bilan, d'autre part, notée, éventuellement anonyme, constituant un rendez-vous avec le socle ou le programme, tournée vers le positionnement (éventuellement vers la certification), vers la réussite ou l'échec aussi. L'enseignant n'est plus dans un rôle d'accompagnement des apprentissages, mais de jugement et de sanction de l'avancement de ceux-ci, et les erreurs, cette fois, sont pénalisées ;
- Alors que l'évaluation formative est répartie au sein des enseignements, l'évaluation sommative est espacée, elle prend place à la fin d'une séquence d'apprentissage. Elle intervient à intervalles ① réguliers, ② programmés, ③ annoncés et ④ éventuellement préparés :
 1. réguliers : pour marquer leur dimension institutionnelle,
 2. programmés : pour assurer la cohérence entre évaluations de champs disciplinaires différents ou entre évaluations organisées par des enseignants différents,
 3. annoncés : pour favoriser le travail de l'élève,
 4. éventuellement préparés : je pense ici au dispositif EPCC (Evaluation Par Contrat de Confiance) proposé par André Antibii.
- Le problème de l'évaluation formative (mais sans doute bien moins perceptible dans le premier que dans le second degré) est que, n'étant pas notée, elle peut être perçue par les élèves (et les parents) comme « non payante ». Il faut donc expliquer la démarche, la présenter clairement comme préparant et anticipant l'évaluation sommative (c'est ce genre d'articulation que propose l'EPCC). Une bonne manière d'éviter la focalisation de l'élève sur ses notes ou résultats (quand ceux-ci ne sont pas encore à l'ordre du jour) au détriment de ses processus d'apprentissages, est de l'impliquer dans des procédures d'autoévaluation et de l'inciter à réfléchir sur ses démarches¹.
- La question de l'évaluation s'élargit depuis quelques temps – socle oblige – à celle de l'évaluation des compétences. Cela fait surgir des interrogations nouvelles : qu'est-ce qu'une compétence ? Qu'est-ce que maîtriser une compétence ? Qu'est-ce qu'évaluer une compétence ?
- Enfin, cette question de l'évaluation nous permet d'évoquer à nouveau celle de la confiance. Evaluer, en effet, est une des façons de donner/redonner confiance à l'élève, de promouvoir la confiance en soi.

¹ Reconnaissons que tout cela est plus facile à dire qu'à faire ! Par ailleurs, cela peut alourdir la charge de travail de l'enseignant. Aussi, faut-il entrer progressivement dans un tel fonctionnement, et même – le cas échéant – le circonscrire à telle ou telle partie de son enseignement.

Pour aller plus loin...
Rapport IGEN/IGAENR , <i>Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?</i> , juillet 2005.
La lettre d'information , <i>L'évaluation des élèves</i> , INRP, novembre 2004.
Dossier d'actualité , <i>L'évaluation au coeur des apprentissages</i> , INRP, novembre 2008.
Assessment Reform Group , <i>Evaluer pour faire apprendre, 10 principes pour guider la pratique de classe basés sur la recherche</i> , traduction personnelle d'après <i>Assessment for learning</i> , Assessment Reform Group, 2002 (disponible sur l'espace collaboratif du « collège des formateurs »).
Hadji Charles , <i>L'évaluation, règles du jeu</i> , ESF, 1989.
de Landsheere Viviane , <i>L'évaluation formative au service d'une école sans échec, Synthèse de la phase 1996-1997 de la recherche en pédagogie</i> , Université de Liège, décembre 1997.
Nunziati Georgette , <i>Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice</i> , Cahiers pédagogiques, n° 280, janvier 1990.
Perrenoud Philippe , de nombreuses ressources à consulter sur son site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html
Yvroud Gérard , <i>L'évaluation formative améliore-t-elle les apprentissages ?</i> , Mémoire de DEA 1998-1999 (directeur de mémoire : Charles Hadji).

- **La question du redoublement** : Crahay écrit dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* qu'on peut « assimiler le parcours scolaire des enfants à une course d'obstacles ; à chacun de ceux-ci, une part des enfants issus des catégories sociales inférieures culbutent et empruntent une impasse ou une voie de relégation ».

Les études dont on dispose pour la France confirment le bien-fondé de cette façon de voir. Elles font trois constats principaux :

- la probabilité d'accéder au second cycle général et technologique de l'enseignement secondaire est dépendante de la réussite au CP : 69% des non-redoublants jugés bons par leurs maîtres accèdent au cycle long, 42% des non-redoublants jugés moyens et seulement 11% des redoublants.
- tout ne se joue pas au début du primaire pour autant ; l'effet-enseignant et/ou l'effet-école peuvent atténuer les conséquences d'un mauvais départ.
- enfin, l'origine sociale a un grand poids : 15,8% d'accès au cycle long pour les enfants d'ouvriers de niveau faible alors qu'avec des résultats équivalents les enfants de cadres supérieurs sont 63,4% à y accéder. Plus impressionnant : avec de bons résultats au CP, la probabilité d'accès au cycle long d'un enfant d'ouvrier est inférieure à celle d'un enfant de cadre supérieur qui a de faibles résultats (respectivement : 51,9% et 63,4%).

Dans son avis de décembre 2004, le HCcé fustige le redoublement pour trois raisons :

- il est inefficace au point de vue du progrès des élèves : un élève faible ayant redoublé le CP n'obtient pas de meilleurs résultats – ou obtient des résultats moindres – en début de CE2 que son camarade de même

niveau et de profil de compétence identique au départ, mais qui, lui, n'a pas redoublé. Et surtout, cet écart tend à augmenter avec la précocité du redoublement et une donnée majeure est le caractère particulièrement pénalisant du redoublement précoce sur la carrière scolaire ultérieure.

- il affecte négativement la motivation et les comportements des élèves, il les stigmatise : à niveau de compétence égal, les élèves en retard sont moins motivés et se sous-évaluent.
- il est inéquitable : à niveau égal en fin de CM2, un élève redoublera ou non selon la classe qu'il fréquente. Quand on dit cela aux enseignants, cela les étonne car ils ont le sentiment de prendre des décisions cohérentes. Elles le sont, certes, mais seulement au regard des données dont ils disposent, i.e. des résultats des élèves de *leur* classe. En outre, le nombre des redoublements augmente de façon pratiquement linéaire selon le mois de naissance des enfants : ils redoublent d'autant plus qu'ils sont nés en fin d'année civile. Enfin, les politiques de redoublement sont différentes selon les territoires.

Le HCéé conclut ainsi : « *On rend plutôt service à un élève faible en ne le faisant pas redoubler : il ne sera sans doute pas parmi les meilleurs en fin de scolarité obligatoire, mais il ne sera pas moins compétent – au contraire – que son camarade ayant redoublé et il ne se verra ni marqué ni stigmatisé par un retard* ».

Pour aller plus loin...

Rapport au HCéé, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter la difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire*, Paul Jean-Jacques en coll. avec Troncin Thierry, décembre 2004. Voir, sur le même sujet, l'avis du HCéé n° 14 de décembre 2004.

(*) **Crahay Marcel**, *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, de boeck, 2000.

- **Avant de conclure** : cet ensemble de considérations à orientation globalement pédagogique ne doit pas conduire, bien entendu, à occulter la dimension disciplinaire et didactique de l'enseignement. Le lien entre les deux aspects est à la fois nécessaire et naturel ; une maxime des anciennes Ecoles Normales exprime bien cela : « *On ne fait pas tenir debout un sac vide* ». Si ce n'était pas le cas, -si la pédagogie perdait de vue son rapport à la matière disciplinaire et vivante, aux savoirs positifs et aux problématisations, -le risque existerait, en effet, qu'elle apparaisse comme un ensemble formel et désincarné. Pour ne prendre qu'un exemple, la motivation n'a guère de sens en elle-même, abstraction faite de ce qu'il s'agit de rendre motivant, étant entendu que c'est bien la substance de l'enseignement qui devrait mobiliser l'attention des élèves, et non un habillage qu'on pourrait qualifier – excusez le néologisme - de *adisciplinaire*, ou des éléments décoratifs un peu artificiels et extérieurs conçus pour, en quelque sorte, *faire passer la pilule*.

De la même manière, les considérations pédagogiques de la présente note doivent être mobilisées, investies, articulées avec l'ensemble des démarches, dispositifs, procédures que prévoit l'institution, ou qu'elle promeut, et dont nous parlons souvent ; cela concerne aussi bien la palette des dispositifs de différenciation pédagogique (au sein de la classe, aide personnalisée, PPRE, RASED, accompagnement éducatif, stages de remise à niveau en CM1-CM2...), les dispositifs d'évaluation diagnostique, formative et sommative, les démarches de projet de toutes sortes que vous proposez aux élèves, le travail personnel de l'élève, les conseils de maîtres d'école ou de cycle, votre propre réflexion professionnelle, vos relations avec les parents, etc.

Ce qui est vrai aussi, c'est que l'horizon de temps d'un tel texte est – ne peut être que – celui des questions qui ont trait aux pratiques et à leur évolution, i.e. le moyen et le long terme, car ce qui est en jeu ici est la réflexion personnelle, celle des équipes, celle de groupes professionnels étendus. Toutes ces choses réclament du temps, bien sûr. Mais raison de plus pour ne pas ralentir nos efforts, ou pour engager sans tarder telle ou telle rénovation de nos manières de faire. A cet égard, ce texte – ai-je besoin de le préciser ? – a l'ambition de constituer pour vous une source de réflexion, d'échange et de débat au moment où vous allez vous engager dans la définition de vos projets d'école.

4. Résumons-nous !

Tout le monde peut apprendre ! Enseignons pour tous les élèves (i.e. en fait en pensant en priorité aux élèves issus de milieux défavorisés) ! Enseignons pour faire apprendre ! Concevons des situations d'enseignement-apprentissage ! Donnons envie d'apprendre ! Donnons les moyens d'apprendre ! Évaluons pour faire apprendre !

5. En guise de conclusion

Je terminerai sur le thème du refus du dogmatisme. Dans cet esprit, je fais volontiers mien ce propos de Crahay sur les pratiques d'enseignement : « *le processus d'enseignement doit comporter plusieurs phases. Des périodes de construction ou d'appropriation des notions doivent alterner avec des activités au cours desquelles les élèves peuvent éprouver ces nouveaux savoirs ou les découvrir en situation. [...] Tout au long du processus d'enseignement, phases collectives, travail en groupes et tâches individualisées se succèdent selon des modalités dictées par les circonstances* »

et les besoins¹ ». Bru² est sur la même position. S'il retient surtout de la littérature que « *peu de doutes subsistent sur l'importance du rôle actif de l'enseignant* » (présentations d'informations claires, attentes explicites, pratique guidée, pratique autonome), il pense que « *pour autant [ce serait une interprétation abusive d'affirmer] qu'il a été démontré que la méthode traditionnelle au sens d'une méthode magistrocentrée et impositive est la meilleure* ». Bianco et Bressoux, quant à eux, on l'a vu, n'opposent pas mais articulent enseignement direct/explicite et enseignement de stratégies cognitives. La recherche ne plaide ni pour le « modernisme » ni pour la « tradition » en matière de pédagogie. Elle relève qu'une option comme l'autre peut générer de l'efficacité si elle respecte un minimum de *conditions d'efficacité de l'enseignement*, celles que j'ai essayé de cerner sous les termes génériques de « questions vives »/« questions clés ». Disons les choses encore autrement : on aboutit finalement à un « modèle général de l'enseignement efficace » qu'il est possible de concevoir non pas du tout comme une théorie mais bien plutôt comme un *cadre de principes d'action* suggérés par les données empiriques dont le respect ou la prise en compte favorise l'efficacité de l'enseignement, quelle que soit par ailleurs le type de démarche pédagogique (« constructiviste », « instructionniste » ; « nouvelle », « active », « innovante », « coopérative »...) dont l'enseignant a fait le choix.

Daniel AMEDRO

¹ In *Campus*, n° 84 (revue de l'Université de Genève).

² *Les méthodes en pédagogie*, PUF / Que sais-je, 2006.