

Le Réseau « Enseigner Autrement »

Questionner sa pratique pédagogique

Septembre 2009

Questionner sa pratique pédagogique

SOMMAIRE

Le Réseau « Enseigner Autrement »	3
Témoignages d'enseignants	7
• « La gifle bienfaitrice » ou comment former l'esprit critique	9
• L'agacement, la colère comme signe de problèmes à traiter de façon urgente	10
• La visite au musée et les mauvais élèves	11
• L'histoire de la sorcière qui voulait partager son pouvoir mais ne savait comment s'y prendre	13
• L'aventure de Mr Bricolo	14
• « Un des derniers membres du Canal Historique »	16
• Les joies de l'innovation pédagogique.....	18
• J'ai réalisé que j'avais besoin d'une formation pédagogique	20
• Les stages de formation Enseigner Autrement : <i>oui, mais pourquoi ?</i>	21
• Enseigner Autrement, pour ouvrir notre champ du possible !	23
L'interview des Sosies	25
• Ma première interview par le sosie.....	27
• L'interview du sosie comme révélateur des tensions du métier	30
• Un essai de pédagogie constructiviste : bonheurs et désillusions	33
Dans la toile du Réseau : La construction interactive d'une situation problème	37
Quelques-uns des outils du Réseau	45
Bibliographie	51

Le réseau « Enseigner autrement »

Le réseau « Enseigner autrement »

Son originalité est d'avoir été créé par un groupe d'enseignants de lycées agricoles de Normandie qui ont décidé de prendre en main leur formation continue en faisant appel à la recherche en sciences de l'éducation, conscients de ce qu'avaient de présomptueux leurs bricolages personnels et leurs réinventions enthousiastes d'impasses pédagogiques avérées.

Le réseau a pu naître et survivre pendant six ans grâce au soutien du service régional de formation et développement de la DRAF¹ de Basse Normandie. A partir de l'année 2000, accueilli par le Cempama², il s'est reconfiguré à l'échelon national en tentant de se fondre dans les dispositifs de la formation nationale continue du Ministère de l'Agriculture. Plus de 700 personnes ont suivi au moins un stage « Enseigner Autrement » et la conférence informatique du même nom compte 495 inscrits.

Dans son parcours, le réseau a exploré diverses formes de pédagogies. Il n'a pas échappé à la recherche de méthodes « miracles ». Il est tombé dans les modes du moment et notamment, à ses débuts, dans celle de la survalorisation des méthodologies générales du courant « apprendre à apprendre », avant que la rencontre avec Alain Leury ne l'entraîne vers la construction des concepts. Ce recadrage a ouvert la voie à une exploration des travaux des didactiques des sciences, des pédagogies constructivistes impliquant le travail des représentations et de la pédagogie problématisée. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye devint l'outil de l'ouverture du champ des possibles, le révélateur des illusions pédagogiques, la carte où se dessinaient les itinéraires individuels et où s'inscrivaient les obstacles dont il fallait se départir pour sortir l'exercice du métier de son confinement dans un seul registre.

Le réseau a mobilisé les travaux, voire la participation personnelle, de pédagogues et de didacticiens sans lesquels il n'aurait pu avancer. Le livre « Apprendre oui mais comment ? » de Philippe Meirieu peut être considéré comme le premier jalon d'un long cheminement. Puis les ouvrages de Jean-Pierre Astolfi indiquèrent une voie difficile mais décisive : redonner aux savoirs scolaires leur sens et leur « saveur » et accéder, ce qui s'est révélé particulièrement délicat, au « savoir théorique ». La conférence a enregistré des messages de victoire de ceux qui venaient de lire « L'erreur, un outil pour enseigner ». Michel Fabre a initié à l'approche bachelardienne et à la problématisation des savoirs et des pratiques. C'est ainsi que le réseau a adopté l'analyse de pratiques pédagogiques (inspirée du cadre bachelardien) comme mode de professionnalisation. Des ateliers d'analyse de pratiques se sont mis en place dans quelques établissements ou dans certaines régions avec l'appui des DR³ GRAF, et le soutien d'une instance de supervision en cours d'organisation.

Quand il est apparu nécessaire de rendre les élèves non seulement « érudits » mais aussi « compétents », le réseau s'est référé aux travaux de la didactique professionnelle (P. Pastré) et à ceux de Bernard Rey. Il s'est alors attaqué à la construction de « savoirs-outils ». Il s'agit de chercher la « structure conceptuelle » des activités : concevoir une haie cynégétique,

¹ Direction Régionale de l'Agriculture et Forêt

² Etablissement Public national de Formation continue du Ministère de l'Agriculture, devenu depuis 2006 AGROCAMPUS OUEST site de Beg-Meil

³ Délégués régionaux à la formation, chargés de la mise en œuvre des plans régionaux et locaux de formation

débourber des vins blancs ou repérer la dimension « romantique » d'une œuvre littéraire... En référence à la problématisation, les enseignants de chaque discipline essaient d'abstraire de toute situation d'apprentissage, les « conditions » de résolution de chaque grande famille de problèmes. Ils tentent ainsi de repérer le cœur de cible de l'apprentissage. Il ressort en effet des ateliers d'analyse de pratiques que c'est d'abord en cela que les pratiques pédagogiques sont défailtantes. La conférence informatique permet, quant à elle, de diffuser et de tester les outils ainsi construits.

L'expérience du fonctionnement en réseau a révélé quelques facteurs décisifs de la transformation des pratiques pédagogiques. D'abord la nécessité de déployer l'accompagnement dans la *durée*. C'est essentiellement dans les groupes qui ont adopté *l'analyse de pratiques* comme forme régulière d'appui et qui la pérennisent sur plusieurs années, que l'on voit s'opérer de véritables mutations de l'identité professionnelle.

La diversité des configurations dans lesquelles s'est déployée l'activité du réseau (du stage national ponctuel au suivi sur le long terme d'équipes locales) a permis de repérer que l'efficacité des interventions dépend beaucoup de la *prise en compte de l'ancrage social des acteurs*. Si on n'est pas relié ou immergé dans un groupe qui évolue en même temps que soi, force est de constater, à de rares exceptions près, que les prises de conscience restent sans lendemain. D'où la nécessité de créer des groupes locaux et de les organiser en réseau.

On rejoint ainsi les conclusions des sociologues de l'INRA⁴ (et de la sociologie de l'innovation) qui, à l'occasion d'une importante recherche-action (Vittel 1998) avec des agriculteurs, ont identifié trois conditions de transformation des pratiques : « **travailler à partir et sur les pratiques professionnelles** », « **en interpellant les fondements de la culture de métier** », « **au sein d'un réseau d'ancrage relationnel** ». On ne peut, selon ces chercheurs, changer durablement les pratiques sans les considérer comme « l'expression d'une identité professionnelle ». Or cette identité est « une construction sociale » qui « s'élabore au travers des jeux de relations qui dessinent le réseau social de l'activité ». C'est exactement la conclusion des 15 années d'expérience du réseau « Enseigner Autrement ».

Pour donner à voir en quoi consiste le travail pédagogique qui s'opère dans cet espace intermédiaire entre la recherche et le terrain, nous vous présentons :

- **des témoignages d'enseignants,**
- **des extraits d'entretiens du sosie** (l'une des techniques de recueil de données du réseau)
- **des traces de travail collaboratif** sur la conférence informatique « enseigner autrement »
- et quelques unes des références et modélisations théoriques qui constituent la « **boîte à outils** » de **l'analyse de pratique** pédagogique du réseau

Selon les règles en vigueur dans la constitution des corpus de données des recherches qualitatives en sciences sociales, les textes proposés ont conservé au maximum la forme d'expression spontanée et ont été anonymés, dans la mesure où ils proviennent, pour beaucoup, de transcriptions d'enregistrements de séances d'analyse de pratiques. Ce document ne doit pas être confondu avec les actes du colloque qui seront publiés ultérieurement, ni avec les écrits scientifiques produits par le réseau qui sont présentés dans la bibliographie finale.

B. Fleury Animatrice du réseau « Enseigner Autrement »

⁴ Dossier de l'environnement de l'INRA (1998), Vittel , n°14

Témoignages d'enseignants...

*Enseignants et membres du Réseau Enseigner Autrement,
ils se souviennent d'événements marquants
qui ont changé la conception de leur métier.
Certains font le récit d'instantanés cruciaux,
d'autres portent un regard réflexif
sur leur parcours pédagogique.*

« La gifle bienfaitrice »

Ou comment former l'esprit critique

(Enseignante d'Histoire-Géographie)

« A la fin des années 70, un élève (très politisé) de classe de première m'interpella à la fin d'un cours d'histoire sur le totalitarisme, où je m'étais lancée dans un couplet - déjà bien rodé et qui remportait toujours un vif succès - sur la manipulation des foules et des esprits dans les régimes fascistes, exhortant vigoureusement à l'autonomie de pensée. Il me dit en substance ceci : « Avez-vous remarqué que vous utilisez vous-même le procédé que vous dénoncez ? Vous pourriez faire croire n'importe quoi à la classe, vous pouvez nous emmener où vous voulez quand vous voulez ! Certes vous utilisez votre pouvoir au service de nobles causes... mais est-ce ainsi qu'on forme l'esprit critique ?! ».

Sur le coup, je pris sa remarque comme une gifle, j'en fus essentiellement blessée. Ce n'est que par un effet « d'après coup » que j'en fais l'acte fondateur de mon changement. La question qu'il a posée va peu à peu s'imposer et ne plus cesser de me hanter : **comment forme-t-on l'esprit critique ?** Elle serait peut-être restée sans effet si d'autres événements n'avaient contribué à ébranler les certitudes du professeur sûr de lui et de son savoir... »

L'agacement, la colère comme signe de problèmes à régler de façon urgente !

Ou de l'inutilité de procédures non véritablement acceptées.

(Myriam)

Dans ma carrière, j'ai toujours porté attention aux élèves « difficiles » car ce sont eux qui m'indiquent parfois qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans la classe. Leur manifestation est blessante, agaçante, mais elle est toujours fondée sur un problème de fonctionnement, de discipline ou de pédagogie à régler.

Anthony est un élève très impulsif qui réagit toujours à chaud d'une façon violente. Il se connaît, convient que son comportement est gênant et lui nuit dans ses rapports à autrui. Après un début d'année très difficile et des échanges houleux, il a accepté de se contenir pour ne plus gêner l'avancée de la classe. J'ai posé d'emblée que je n'acceptais pas ses interventions intempestives.

Hier, il est parti « à l'anglaise » profitant d'une autorisation de sortie en ville pour faire avec son groupe des photographies en vue d'une exposition. M'étant aperçue de son esquivage, je l'ai joint chez lui au téléphone en lui intimant l'ordre de revenir au lycée. Là, je lui ai rappelé la procédure de sortie qui avait été clairement énoncée et j'ai signifié mon mécontentement devant son comportement qui ne permettait plus aucune confiance mutuelle. Je ne comprenais pas pourquoi il ne se sentait pas particulièrement fautif ni devant moi son enseignante, ni à l'égard de l'administration, ni à l'égard de ses deux camarades de groupe. Il abusait d'arguments de mauvaise foi en toute conscience, je le voyais bien. J'ai voulu en savoir plus...

Nous avons fait un brainstorming avec lui et une élève de son groupe pour aller au fond du problème. La cause est la mauvaise dynamique du groupe qui a entraîné une désaffection d'Anthony pour un travail commun et un non-respect de règles pourtant clairement établies. Il a accepté ce travail puisque nous étions seuls en classe, les autres étant allés faire les photos comme convenu.

Cet échange d'une heure fut fructueux. Il en ressort d'une part que de nombreuses procédures ne sont pas respectées par l'équipe enseignante de la classe (...). Dans ces conditions critiques, un élève comme Anthony use de sa liberté pour faire ce qu'il veut puisque la majorité ne suit plus aucune règle. D'autre part son groupe n'est pas motivé (ils sont trois) car personne ne dit ce qu'il ressent et tous ont des attentes que les autres ignorent. Les rôles ne sont pas définis. L'une d'entre eux décide de tout sans en informer les autres. Les autres, voyant que les choses se font sans eux, sont démotivés et ne s'impliquent pas. Cela énerve celle qui prend les responsabilités car non seulement ils ne font rien, mais ils ne prennent aucun renseignement sur ce qui se fait.

A la fin de notre entretien, les deux élèves sont à nouveau amis alors qu'ils étaient très fâchés. Ils repartent très satisfaits du travail de clarification fait ensemble. Nous avons décidé d'une action à mener avec le délégué de classe et le groupe s'engage à avoir, à l'avenir, une meilleure communication entre eux et une répartition claire et acceptée des rôles. La motivation est retrouvée.

L'agacement mutuel a été pour nous le signe qu'il y avait quelque chose à régler. Nous nous y sommes attelés et nous avons débouché sur une nouvelle relation beaucoup plus satisfaisante qui devrait débloquer des choses au niveau du fonctionnement de la classe et de ce groupe. Elle a renforcé d'autre part les liens d'estime réciproque entre ces deux élèves et la professeure. Cette clarification a permis à Anthony de mettre des mots sur ses émotions et ses attitudes. Il a pu lui-même les comprendre, en démêler le bien-fondé et reconnaître ses torts aussi. Ce travail lui a permis de prendre conscience de ses responsabilités.

La communication dans la relation pédagogique dépend de la personnalité de chaque élève et de l'enseignant, des rôles qu'ils assument, de la dynamique de la classe et des ses groupes, et de toutes les interactions qui se jouent entre tous ces éléments en plus du contexte d'éducation et de discipline.

Par cet exemple, qui vient nourrir mon cours de communication, j'aimerais montrer que la relation pédagogique gagne à être comprise par une approche complexe prenant en compte les situations dans lesquelles elle se joue (...).

La visite au musée et les mauvais élèves...

(Enseignante de Coutances)

J'avais emmené mes élèves au musée du Mémorial de Caen. Nous avons préparé la visite par un TP censé permettre de construire les repères historiques et géographiques de base.

Les élèves devaient rendre un compte rendu de visite, en s'appuyant sur un questionnaire qui fonctionnait comme un jeu de piste et qui attirait leur attention, tout au long du parcours, sur des points décisifs. J'avais donc l'impression de leur avoir fourni tous les moyens d'accéder à la richesse documentaire du musée.

Au bout d'à peine trois quart d'heure, des employés du musée me font savoir qu'un groupe de six élèves a déjà fini la visite prévue pour trois heures. Je les cherche sans les trouver : ils sont partis au café ! Très en colère, je vais les rechercher et je les sermonne vertement.

Le lendemain, je les prie de rester après le cours et j'entends un élève leur dire au passage : « Bon courage, vous allez en prendre pour votre compte... ».

C'est alors que le critère de la « médiation de l'alternative optimiste » (critères de médiation de Feuerstein) me traverse l'esprit, ébranle les certitudes de ma bonne conscience professionnelle et fait tomber brutalement ma colère. J'ai quelques minutes pour me rétablir. Je ne trouve à dire que « asseyez-vous » et les invite à « nous » installer autour d'une table. Cette forme de convivialité brise subitement le rapport hiérarchique et m'amène à ouvrir un débat en leur disant :

- « Expliquez-moi ce qui s'est passé hier ».

Pour toute réponse : silence et têtes baissées... Je suis obligée de rassurer sur le caractère d'ouverture de ma question,

- « Je ne suis pas en colère ! (c'est presque vrai). Je veux seulement comprendre pourquoi vous avez quitté le musée aussi vite ... ».

Alors ils se regardent et disent à Guillaume :

- « Dis-lui, toi ! »

- « Et bien oui dis-moi, Guillaume... »

- « C'est que ..., voilà... on ne s'y retrouvait pas dans ce ..., on ne voyait pas ce qu'il fallait faire. »

- « Enfin comment, (la colère pointe de nouveau) on avait tout préparé, vous aviez un guide...non ?

- « Oui.. . Oui, mais ...Il y avait plein de choses, on ne voyait pas exactement... »

- « Oui ? François tu voulais dire ? »

- « Euh, c'était pas très clair ! »

- « Comment ça, pas très clair ? Mon guide ? Ou le musée ? »

- « Eh bien, c'est que nous on ne voyait pas bien le lien, ...on ne voyait pas très bien quoi faire...

- « Mais enfin !! (Je m'apprête à relire les premières consignes) »

- « C'est que... on n'a pas l'habitude des musées ... et puis celui-là, il y a plein de choses, on était perdus... »

- « Voulez vous me dire que vous n'avez pas réussi à entrer dans le... »

- « Dis-lui, toi... »

- « Me dire quoi ? »

- « Et bien par exemple, euh... les communistes... »

- « Oui ??? »

- « C'est des fascistes... ? »

- « Tu veux dire... »

- « C'est des fascistes ou des capitalistes ? »

- !!! « Attend, tu veux dire que... ? »

- « Oui, on n'a pas bien compris tout ça... nous Staline, Hitler, la démocratie, et ...Keynes aussi. C'est quoi l'extrême droite, l'extrême gauche, tout ce que vous avez dit depuis le début de l'année... »

Alors je les ai regardés, comme des enfants perdus. C'était bien la première fois, je les avais jusque-là plutôt considérés comme des adolescents du genre « ingrat », « tire au flanc » et « non coopératif ». Je crois qu'ils m'ont subitement touchée, je percevais l'aveu d'une fragilité bien cachée derrière leur apparent mépris de l'école.

Alors, avec bienveillance, je leur ai fait exprimer toutes leurs questions et là sur la table avec un grand papier et un crayon, nous avons dessiné le paysage politique du XX^e siècle : nous demandant où nous allions mettre Staline et Hitler, à l'extrême droite, à l'extrême gauche ? (vous me direz que les extrêmes se rejoignent mais c'est de l'humour pour personne déjà équipée de boussole !).

Nous n'avons pas vu le temps passer, à 19h nous étions encore absorbés par notre grande entreprise d'organisation de leur vision du monde politique ... ! Finalement, regardant la présentation plutôt brouillonne qui émergeait de notre brainstorming, j'ai dit que je devrais la mettre au propre, car j'étais certaine qu'elle servirait à beaucoup d'élèves. Nous l'appellerions la « **boussole politique du XX^e** ».

Quinze jours plus tard, l'un d'entre eux lève la main en classe (c'est la première fois qu'il le fait !) et me demande si la boussole « qu'on avait construite ensemble et qu'on devait distribuer à tout le monde », était terminée ! Le soir même, j'en faisais un superbe tableau, que je leur remis pour qu'ils le commentent à toute la classe la semaine suivante. Il m'a semblé percevoir de la fierté dans leur attitude, eux les « nuls », expliquant un document fruit de leur collaboration avec le prof....

Je crois qu'à partir de cette date, je ne les ai plus jamais regardés comme avant et depuis je distribue dans toutes les classes la boussole du XX^e siècle pour mettre à plat toutes les questions, sans jugement d'aucune sorte...

Sans le flash du critère de la médiation de l'alternative optimiste, je me serais laissée aller à la colère qui n'aurait fait que les enfoncer dans leur certitude d'être définitivement « mauvais » et de ne pas mériter mon attention et moi, dans ma bonne conscience de professeur certaine d'avoir tout fait pour des élèves qui n'en valent même pas la peine...

L'histoire de la sorcière qui voulait partager son pouvoir mais ne savait comment s'y prendre...

(Hélène)

Une jeune sorcière, ayant longtemps fréquenté un grand nombre d'écrivains - morts pour la plupart - toute fraîche émoulue de son initiation et désireuse de charmer les disciples dont on l'avait entourée, décida de faire de ses cours d'aimables conversations sur les textes des grands auteurs. Elle emmenait ses élèves voyager dans le royaume merveilleux de la littérature ! Pensait-elle ainsi faire revivre les auteurs illustres ? Croyait-elle qu'ainsi la connaissance viendrait – par les oreilles en quelque sorte - à ses élèves ? Allait-elle en faire ainsi de talentueux « littérateurs » ? Sans doute en était-elle convaincue. Mais en réalité, elle ne s'était jamais posé la question, persuadée qu'elle faisait bien !

Un beau matin, ayant appris qu'il était préférable, pour ne pas se perdre, d'avoir sur soi une carte du royaume, elle se mit à produire maints poteaux indicateurs et autres modes d'emploi : malheureusement ses élèves n'avaient plus devant les yeux qu'une carte avec des repères certes, mais sans le chemin à emprunter, ni le paysage, ni les auteurs à rencontrer, ni le sens du voyage. La carte était quasiment vide !

Elle décida alors de se réconcilier avec la connaissance, le « contenu » comme on disait alors. Elle entreprit donc de brûler en partie la bibliothèque, entreprise hardie s'il en fut ! Elle effaça tous les repères pour ne plus laisser que de la matière brute : des extraits de textes littéraires, sans aucun indice, sans le « para texte » pour utiliser le jargon adéquat. La culture, espérait-elle, parviendrait ainsi au cerveau de ses élèves quand ils auraient réussi à dérouler le fil d'Ariane qui leur permettrait de sortir du labyrinthe du royaume... Bien entendu, elle devenait alors Ariane !

Heureusement pour elle, elle avait entre temps rencontré quelques incurables utopistes qui prétendaient que les fameux élèves, aux côtés desquels elle officiait depuis si longtemps, devaient construire leur savoir et qu'elle était là pour élaborer les conditions de cette construction. Elle ressortit de leur cachette toutes les clés qui ouvraient les portes du royaume et en choisit pour commencer trois : celle de la pièce dans laquelle se trouvait le sens de cette curieuse discipline qu'on appelle : Français ; celle qui permettait d'accéder aux fondements de la culture littéraire ; enfin celle qui donnait les outils de l'analyse. Tous les espoirs étaient permis : ses élèves sortiraient d'entre ses mains cultivés et compétents !

Hélas ! Le retour à la réalité s'avère souvent laborieux ! Force est de constater que son chantier est un indescriptible fouillis, que ses inventions, quoique plaisantes, poussent comme des herbes folles dans son royaume et qu'il lui faudra devenir bon jardinier pour entretenir, contrôler, planifier toute cette construction.

Mais, en sorcière têtue qu'elle est, elle va persévérer dans sa tâche, convaincue d'avoir un rôle à jouer dans le cheminement de ses jeunes recrues...

L'aventure de M. Bricolo

Ou comment dépasser les représentations des élèves qui font obstacle à leur apprentissage.

(Corinne)

Dans ce court extrait, une enseignante en économie évoque un cours sur la notion de « service ». Elle nous relate les étapes de la mise en place d'un nouveau dispositif pédagogique : la situation problème.

Pour les élèves de 4^e, acheter et payer est différent. Acheter, c'est donner de l'argent pour obtenir un objet. Payer, c'est aussi donner de l'argent, mais sans rien recevoir, ou alors bien plus tard. Pour eux, un service était forcément gratuit dans la mesure où - et ils n'en démordaient pas - on ne « vend » pas un service mais on le « rend ». J'étais démunie face à cette situation et ne pouvais dicter la définition sans ignorer leur représentation qui faisait obstacle à l'acquisition de la notion de « service marchand ».

J'ai alors sollicité les membres du réseau Enseigner Autrement et j'ai compris que pour leur faire acquérir le vocabulaire spécifique à ma discipline, il me fallait le distinguer du langage courant. Par exemple, « service rendu » devait laisser la place à « produit immatériel de l'économie ».

Mon objectif étant de les aider à dépasser l'obstacle langagier, j'ai donc construit une situation d'apprentissage pour confronter les élèves à leur représentation obstacle. Pour se faire, il s'agissait de les mettre dans une situation où le service gratuit deviendrait payant.

C'est ainsi qu'est née l'histoire de M. Bricolo:

M. Bricolo vient de s'installer dans une petite commune avec sa famille. Sa femme est enseignante et vient d'obtenir sa mutation dans sa ville natale. Ses deux enfants vont à l'école. M. Bricolo travaillait dans un supermarché et n'a pas eu de mal à quitter ce travail. Il passe ses journées à ranger la maison après le déménagement. Il fait aussi le bricolage nécessaire.

Il fait connaissance avec ses voisins du quartier. Mme Dupond, retraitée et seule, lui fait part de ses problèmes de fuite d'eau. M. Bricolo propose ses services. Il répare trois fuites ainsi qu'une serrure qui ne fonctionnait plus.

Le lendemain, Mme Dupond, vient de nouveau le voir pour une fenêtre qui ferme mal. M. Bricolo est très content d'avoir rendu ces services et d'avoir aidé sa voisine.

Mme Dupond vante les mérites de M. Bricolo auprès des habitants du quartier.

La semaine suivante, M. Pierre vient solliciter M. Bricolo pour l'aider à redresser sa clôture.

L'hiver passe, M. Bricolo a aidé de nombreuses fois ses voisins pour des réparations variées (portes, fenêtres, électricité, fuites, ...).

Sa femme lui suggère de créer son entreprise de services de réparations rapides. M. Bricolo réfléchit et finalement se lance dans l'aventure. Il a déjà tout l'équipement de bricolage. Il se rend à la « Chambre des métiers » pour obtenir les renseignements utiles à la création de son entreprise. La secrétaire lui remet un dossier qu'il doit compléter et renvoyer. Il doit donner un nom à son entreprise. Il la nomme « Rapid'réparations ».

Le démarrage de son activité est rapide. De nombreuses personnes ont besoin des services de M. Bricolo. Mais maintenant, il donne une facture à ses clients qui le paient en retour des réparations effectuées.

Question : Le service de M. Bricolo est-il toujours le même ? Justifiez

N'étant pas certaine que ce cas si simple était réellement une situation-problème, j'ai de nouveau sollicité les membres du réseau.

Le problème de ce texte était qu'il contenait la solution. Or, pour résoudre une situation-problème, les élèves doivent chercher, faire des hypothèses, se tromper, débattre et inventer des solutions. A l'inverse de la pédagogie de la réussite, on ne les conduit pas vers la solution mais on leur fait investir leur représentation obstacle, leurs contradictions. C'était bien cet espace de recherche, d'invention, d'erreur qui n'existait pas dans ma situation.

Mme Bricolo allait alors m'aider en se fâchant et en reprochant à son mari d'avoir trouvé une occupation, certes gratifiante, mais qui ne contribuait pas à faire vivre la famille.

M. Bricolo vient de s'installer dans une petite commune avec sa famille. Sa femme est enseignante et vient d'obtenir sa mutation dans sa ville natale. Ses deux enfants vont à l'école. M. Bricolo travaillait dans un supermarché et n'a pas eu de mal à quitter ce travail. Il passe ses journées à ranger la maison après le déménagement. Il fait aussi le bricolage nécessaire.

Il fait connaissance de ses voisins du quartier. Mme Dupond, retraitée et seule, lui fait part des ses problèmes de fuite d'eau. M. Bricolo propose ses services. Il répare trois fuites ainsi qu'une serrure qui ne fonctionnait plus.

Le lendemain, Mme Dupond, vient de nouveau le voir pour une fenêtre qui ferme mal.. M. Bricolo est très content d'avoir rendu ces services et d'avoir aidé sa voisine.

Mme Dupond vante les mérites de M. Bricolo auprès des habitants du quartier. La semaine suivante, M. Pierre vient solliciter M. Bricolo pour l'aider à redresser sa clôture.

L'hiver passe, M. Bricolo a aidé de nombreuses fois ses voisins pour des réparations variées (portes, fenêtres, électricité, fuites, ...). Il est occupé une bonne partie de ses journées à les dépanner. Mais Mme Bricolo pense que cette occupation très gratifiante prend trop de temps, M. Bricolo est peu présent à la maison. Un soir, elle se met en colère et lui dit : « tu as trouvé une bonne occupation mais ce n'est pas un emploi, cela ne nous rapporte pas d'argent pour faire vivre notre famille ».

Aidez M. Bricolo à se sortir de cette situation tout en lui permettant d'exercer ses talents de bricoleur.

De l'entreprise individuelle au chèque emploi service, en passant par le travail au noir et le divorce, les élèves se sont impliqués pour proposer des solutions à M. Bricolo.

Après un temps de mise en commun de ces propositions, je les ai interrogés sur les différentes solutions proposées :

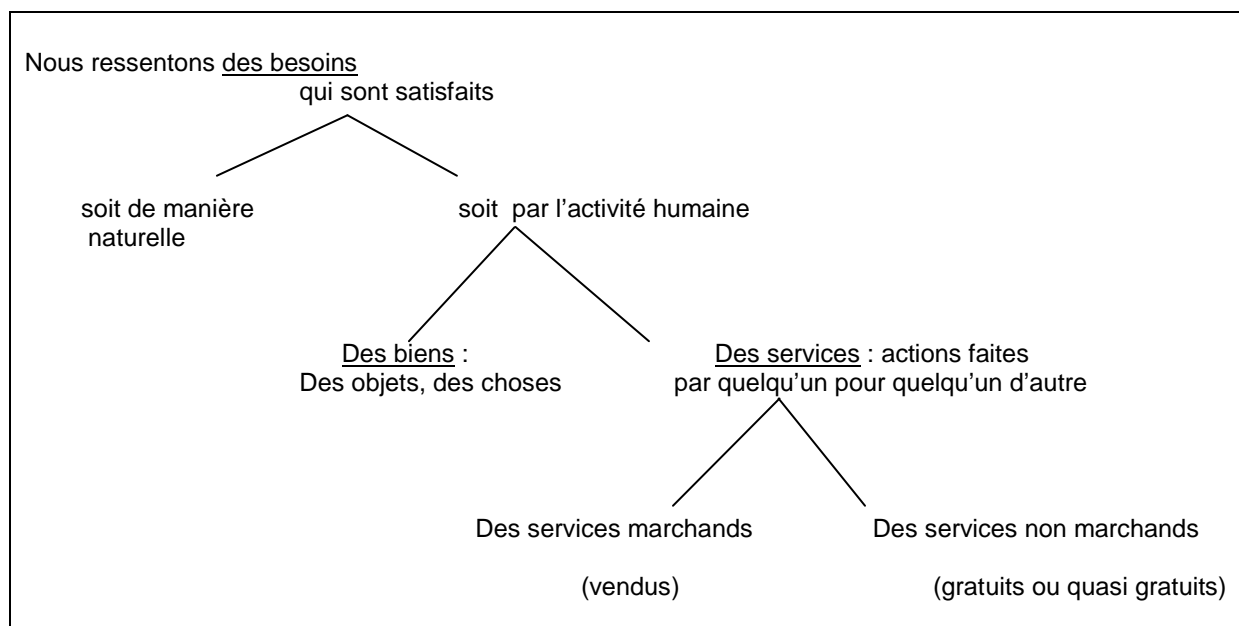
- M. Bricolo a-t-il produit quelque chose ?
- Qu'est-ce qui le différencie du boulanger, de l'agriculteur ?
- Qu'est-ce qui a changé par rapport au moment où il « rendait service » à ses voisins ?
- Enumérez d'autres activités du même genre.
- Proposez un nom pour ce type d'activités.

S'en est suivi un travail en groupe puis une confrontation collective.

C'est à ce moment de la recherche que s'effectue le **travail sur les représentations obstacles et l'élaboration progressive du concept de service marchand**.

J'ai choisi d'explicitier la notion de service par « *une action faite par quelqu'un pour quelqu'un d'autre* ». La définition « *Produit immatériel de l'économie* » étant trop compliquée pour des élèves de 4^e.

A la fin de la séance, nous avons construit ensemble un outil pour comprendre le concept de « Service » : il s'agit du savoir-outil à institutionnaliser, l'objectif d'apprentissage :



« Un des derniers membres du Canal Historique » témoigne de son parcours pédagogique... (Jean Philippe)

*Un pilier du réseau, un des derniers membres du « canal historique », voilà les sobriquets dont on m'a récemment affublé, bien amicalement d'ailleurs. Mais attention, je suis le dernier membre issu d'une branche dissidente du sud de la Normandie, et qui a rallié les thèses de la mouvance historique « Coutances » au début de la dernière décennie du XXème siècle.
La nuance est subtile certes, mais essentielle.*

Le réseau, comme un phare dans la tempête....

« Il y a grand danger à laisser croire qu'il existe une méthode... parce qu'il n'existe que vous. » est la 1^{ère} citation (G. di Lorenzo) sur laquelle j'ai commencé à travailler. Le réseau EA me montre depuis 1993 qu'il n'existe peut-être pas de méthode mais qu'on est loin d'être seul, et qu'à tout ce qu'on est, il est plus facile de réfléchir à des solutions et, je pense, en trouver de nombreuses. !

Mes « déclencheurs » ont certainement été les travaux initiaux sur les représentations du métier.

- Place et rôles de l'enseignant : A quoi sert-on aujourd'hui ?
- Eléments de psychanalyse et de psychologie cognitive : quand on comprend mieux pourquoi et comment on apprend
- Médiation, étayage et motivation :...on peut réfléchir à des dispositifs pédagogiques appropriés.

J'ai apprécié, et j'apprécie toujours 15 ans après, les principes fondateurs de fonctionnement du réseau EA :

- Etre volontaire : on est là ni par erreur, ni par hasard.
- Partir des demandes du « terrain » : on cible les problèmes, on « colle » à notre réalité.
- La « recherche-action » comme modalité de formation : on s'oblige (!!) à analyser les changements observés.
- Relayer le réseau dans les établissements : pour avoir une culture commune et vraiment travailler en équipe (*pas toujours facile, loin de là !*)
- Se donner du temps ! : pour réfléchir, pour essayer, pour recommencer, ..., pour ne rien faire parfois !

J'y trouve donc une analyse, sans concession mais bienveillante, de mes pratiques qui me donne le courage de changer en acceptant de me tromper, de jeter ce qui ne fonctionne pas ou ce qui s'est révélé ennuyeux. Une analyse qui me donne des outils pour mieux comprendre ce qui semble « marcher » et pouvoir l'améliorer.

Les compagnons de changement ; didacticiens, pédagogues...

Ces stages permettent de découvrir les grands courants pédagogiques et de savoir assez vite à quelle « famille » on appartient et vers laquelle on veut tendre. J'ai conscience de quelques changements, encore bien modestes, dans la pratique quotidienne de mon métier :

- Je ne suis plus centré sur le « programme ». Le référentiel est plus un « directionnel » ; ce qui « désangoisse » et libère de certains carcans institutionnels.
- J'essaie de dégager l'essentiel de ce que les élèves doivent savoir et quelles connaissances antérieures ils doivent mobiliser pour y arriver et tout faire tenir dans une page.
- J'essaie de poser des repères historiques et/ou socioculturels du thème abordé en classe et de commenter la réalité de certaines théories actuelles (cellule, énergie...)
- J'arrive mieux, dans les évaluations, à mesurer la progression des élèves, mais je ne dispose pas encore d'assez d'outils de mesure du degré de construction du concept étudié.

La digestion, en bac pro, est un de mes plus anciens sujets de réflexion sans doute car il est omniprésent de la 4^{ème} EA au TS PA : J'y ai déployé successivement cinq approches.

- **Le cours**, magistral ou dialogué ; parfaitement planifié, dense, centré sur le contenu.
- **Le TD** ; où les élèves essayent, en petit groupe, de répondre à des questions en étudiant une série de documents que j'ai choisie avec soin.
- **Le schéma fonctionnel** à compléter à l'aide d'une liste de mots en lien avec la physiologie et la biochimie de la digestion. Ce schéma est un outil intéressant qui me permet de mesurer leur motivation, leur rapport au savoir, et les éventuelles interférences avec la notion de digestibilité.
- **Le tableau comparatif** à remplir à l'aide des résultats précédents.
- **La chimie au secours (!)**.avec le nouveau M7 des STAV.

Mon ornière...

Le réseau m'a rendu accessible à la fois la didactique et l'épistémologie, que je pensais affaire de spécialistes des sciences de l'éducation érudits et perdus dans les arcanes de la recherche, forcément déconnectés des réalités quotidiennes de la classe. Il m'a montré aussi que ces connaissances étaient à notre portée et, surtout, qu'il nous appartenait de nous les approprier. Savoir que les élèves ont des représentations initiales, qu'il faut les faire émerger pour trouver le sens de l'enseignement qu'on proposera, qu'il existe pour chacun de nous des « obstacles » à l'apprentissage et que l'on se doit de les connaître (car c'est contre ses représentations que l'on apprend), a définitivement achevé son « basculement ».

C'est à ce moment-là (1998) que je me suis heurté à mes propres représentations obstacles, justement en essayant de construire la méthodologie de la situation-problème comme moyen de franchir les obstacles ! Je pense que je suis resté trop orienté vers les tâches, les actions à mener, plutôt que de me centrer sur l'obstacle en question : je voulais une solution alors qu'il me fallait un outil, comme une réponse à une question que je ne m'étais pas posée... Obstacle épistémologique ou « élastique » me ramenant, au mieux, vers un processus apprendre behavioriste ? Le fait est que j'ai (un peu) décroché : il fallait laisser décanter, et avant tout, mettre en œuvre avec les élèves ce que j'avais essayé de construire depuis le début (1993) de ces stages EA.

Un formidable révélateur

J'ai eu la chance (de 1998 à 2000) de me voir confier, avec quelques collègues dans le cadre du réseau EA bas-normand, l'animation de stages pour enseignants ; débutants contractuels pour la plupart.

Faire découvrir le « *Triangle Pédagogique* » pour comprendre le déroulement d'un cours, travailler ensemble sur notre représentation du métier d'enseignant, guider le voyage sur la « planète pédagogie » et la visite de ses « continents » ont été des moments très forts et plaisants.

Animer ces stages m'a renvoyé rapidement à ma pratique et j'ai pu essayer de voir si et comment on peut passer « d'enseigner » ou « former » à « apprendre ».

L'APP et ses outils

Après avoir suivi sur la « Conf », les avancées du réseau, je participe depuis cette année à l'animation des groupes d'analyse de pratiques pédagogiques. Je trouve, dans la mobilisation des outils théoriques pour interpellier nos pratiques, des conditions de changement encore plus puissantes qu'au début des travaux du réseau EA. La « problématisation » me semble maintenant accessible. J'ai commencé à explorer ces quinze dernières années surtout les dimensions psychologiques, pédagogiques et didactiques. Il est indispensable d'y adjoindre la quatrième dimension épistémologique.

En reprenant les notes prises pendant ces stages, je me demande si on n'a jamais tendu d'ailleurs vers autre chose que la problématisation.

Enfin, je tiens à dire ma reconnaissance la plus sincère à l'animatrice du réseau « Enseigner Autrement »

Les joies de l'innovation pédagogique

Ou la danse du prof épanoui

(Valérie)

Enseignant l'œnologie, je traite en BEPA les produits de sulfitage selon une liste exhaustive, en donnant leurs caractéristiques, mais aussi et surtout les consignes de sécurité pour leur utilisation par ces futurs ouvriers chargés de la bonne exécution des opérations. Les Bac Pro, quant à eux, doivent pouvoir remobiliser ces connaissances de façon à savoir prendre la décision adéquate quand ils auront à déterminer quel produit utiliser en fonction de la situation présente.

Plusieurs possibilités se présentent pour arriver à mes fins. Jusqu'à présent, je confrontais les élèves à quelques situations concrètes, lors des TP en cuverie. Cet apprentissage est certes intéressant, mais présente l'inconvénient que l'acquisition des connaissances est plutôt de l'ordre du réflexe que de la réflexion. En stage, ou chez eux, on fait comme cela, donc c'est la « bonne » solution. D'autre part, nous ne disposons pas sur le lycée de volumes et de situations très diversifiées, et ils n'ont pas l'opportunité de participer concrètement à toutes.

Bref, de retour de Beg-Meil⁵, où j'étais allée faire ma cure bisannuelle de paroles vivifiantes et énergisantes, j'ai décidé de faire évoluer mes pratiques. Cela fait un bien fou de savoir, qu'au-delà des réductions d'heures, d'effectifs, (et autre surprise administrative visant à réduire la précarité en supprimant des postes), certains se préoccupent encore de ce qui peut être utile et profitable pour la formation de nos élèves, pour les aider à être de futurs bons professionnels et des citoyens responsables : des gens qui parlent de pédagogie ! ***Mais pas la pédagogie avec un grand P, non, la pédagogie qui aide les petits profs à donner des outils à leurs élèves.***

C'est bien de cela dont je voulais doter les miens : un outil qui pourrait, en toute situation de vinification à laquelle ils pourraient être confrontés, les aider à prendre leur décision. Ouf, cette fois, je n'avais pas eu trop de mal à trouver mon cœur de cible...

Inspirée par les échanges durant le stage, je suis venue avec un tableau comportant des informations techniques sur le produit. Mon tableau comportait aussi des cases vides : les avantages et les inconvénients de chacun des produits et enfin tout en bas : l'OUTIL... c'est-à-dire en fait, juste une ou deux situations auxquelles chaque produit est adapté (« *un outil n'a pas besoin d'être compliqué... au contraire, plus il est simple, plus il est facile à utiliser et à mémoriser...* »).

Bon, mes RS1⁶, ils allaient me le remplir, mon tableau ! Mais mes RS3, ça n'allait pas tellement les amuser, il fallait que je trouve une motivation supplémentaire. L'idée m'était personnellement séduisante, à la simple envie de me faire aussi plaisir. Qu'à cela ne tienne, je m'invente un excellent ami qui travaille à l'écriture d'un livre : « L'œnologie pour les nuls ». Il m'a demandé mon avis sur un certain nombre de sujets, en particulier, celui sur lequel porte notre cours en ce moment. Cet ami veut faire un tableau présentant les différents produits œnologiques, il connaît les aspects théoriques, mais a besoin de l'avis de praticiens, et je leur propose d'y travailler.

Allez, après les objections d'usage, ils se mettent au travail : trois groupes, constitués par affinité ; au passage, je remarque les yeux de ma jolie et dynamique RS2 qui brillent...

Malheur ! des RS3 patinent, essaient pourtant de bien faire, mais s'enlisent dans des détails. Par contre, rien qu'au ton employé, je me rends compte qu'il y a des groupes qui marchent bien...

⁵ Après un stage national d'analyse de pratiques pédagogiques du réseau « enseigner autrement »

⁶ Voir les différentes formes de Rapport au Savoir (travaux de l'équipe Escol, p.37)

Bon, très bien, passez-moi ce que vous avez fait, je l'enverrai à mon ami. Protestations de tous les groupes : « on n'a pas fini (RS1) », « on va passer pour des nuls (RS3) », « on ne peut pas envoyer ça comme ça », etc. D'accord, vous pouvez y retravailler pour jeudi. Je suis sur un petit nuage, même si je sais qu'ils ne feront pas tous l'effort. Qu'importe, ils m'ont crue !! J'entre, enjouée, en salle des profs... c'est chouette la pédagogie !

Par contre, je trouve ça moins chouette et très compliqué lorsqu'il faut que j'explique à voisine, fille, mari et beau-père qu'il faut qu'ils me remplissent chacun un tableau selon les indications que je leur donne : il me faut absolument des écritures que mes élèves ne connaissent pas.... Heureusement, je trouve encore des gens qui font les choses, juste pour me faire plaisir !

Le jeudi, ils sont toujours à fond, mais coup de théâtre : je leur annonce que j'ai reçu le matin même des propositions de tableau remplies par d'autres établissements, et que mon ami me demande mon avis. Nous allons pouvoir en choisir un ou les confronter avec ce qu'ils ont fait. Là encore, ça marche, mes RS3 sont soulagés. Evidemment, aucun des tableaux n'est vraiment satisfaisant... « il faut en faire un autre » disent-ils presque en chœur, et collectivement, ils donnent le jour à « leur » version. J'interviens peu, car à force de manipuler et de discuter les avantages et les inconvénients de chacun des produits, je me moque bien, à la fin, qu'ils figurent ou pas dans le tableau... ils les ont en tête !

Enfin, la petite RS2 recopie consciencieusement la version définitive... Et puis, sans crier gare, le bonheur s'invite : « il est drôlement bien, c' tableau, on pourrait l' photocopier et le mettre dans not' cours, non ? » Je m'imagine sauter sur le bureau pour interpréter la danse du prof épanoui, mais d'un air très détaché, je m'entends juste répondre « pourquoi pas, bonne idée ! ».

Et puis, on en arrive à la dernière case... la seule qui m'intéresse vraiment, celle qui doit leur permettre de prendre leur décision de professionnel et que j'ai laissée soigneusement vide sur la photocopie de leur version collective. Ils la remplissent chacun sur leur tableau, seul(e), sans vraiment s'en rendre compte, je vérifie, c'est juste, pour tous. L'outil est prêt.

Le contrôle qui a suivi a montré qu'il était opérationnel.

C'est merveilleux, la pédagogie !

Merci au groupe de Bac Pro 2^{ème} année CGEA Vigne et Vin 2007/2008 du Lycée Agricole de Cosne sur Loire.

Merci à tous ceux et celles qui cherchent à me faire plaisir...

Epilogue :

« L'œnologie pour les nuls » est un projet reporté... »

J'ai réalisé que j'avais besoin d'une formation pédagogique...

(Céline)

Dans mes fonctions d'enseignante, au début comme la plupart de mes collègues, je me suis essentiellement attachée à transmettre un savoir.

Grâce à ma formation initiale et à un travail personnel approfondi, je considérais que je maîtrisais bien les connaissances et que je pouvais appréhender de façon sereine les séquences d'enseignement que je devais dispenser.

Mais très vite, les difficultés sont arrivées... Une remise en question de mes pratiques semblait nécessaire.

Dès ma deuxième année d'enseignement, je me suis aperçue de certaines difficultés :

- Le manque de motivation pour ma matière.
- Les réactions du public auxquelles j'étais confrontée m'ont rapidement fait prendre conscience du fait qu'on ne pouvait pas enseigner de la même manière à des élèves qu'à des adultes en formation continue. C'est ainsi que j'ai compris que l'enseignant devait s'adapter à son public.

Peu à peu, ma représentation du modèle de l'enseignant comme « Homme Cultivé » s'est effondrée !

Mais alors, quel est le modèle idéal de l'enseignant ? Et quel est son rôle ?

Ma formation initiale ne m'ayant pas permis d'acquérir des notions pédagogiques (ma seule expérience de la formation ayant été les stages BAFA), j'ai décidé de m'intéresser à la pédagogie. Un stage, organisé par la DRAF a été l'occasion pour nous de réfléchir sur quelques concepts pédagogiques et de nous les approprier.

Je me suis aperçue qu'en groupe la pédagogie était « abordable » et que j'avais besoin d'échanger avec des collègues pour prendre du recul par rapport à mon métier.

Une fois consciente de la nécessité d'une évolution de mes pratiques, j'ai réalisé le stage « Enseigner Autrement » et rejoint les collègues dans le réseau EA.

Les stages de formation Enseigner Autrement : *oui, mais pourquoi ?* (Florence)

Les déclencheurs de mon engagement :

- Une collègue qui a suivi la formation à Beg-Meil et qui est revenue très enthousiaste ; à tel point qu'elle a fait venir l'animatrice du Réseau EA pour des formations sur Valdoie.
- L'image d'une de mes enseignantes d'économie à une époque où cette discipline ne m'intéressait que peu et me paraissait très compliquée...trop compliquée pour nous qui préférons bavarder. Imperturbable, elle continuait ... Je n'ai pas cette patience et face à des classes qui agissent ainsi je me sens à « coté de la plaque », inutile, voire nulle!
- L'image du prof « idéal » : celui qui arrive à mobiliser l'intérêt des apprenants ! Même en économie !
- L'envie d'apprendre encore, et de comprendre.

Mes motivations :

- Le fait d'avoir été une élève moyenne et irrégulière m'aide à réaliser que certains sujets (ou certaines matières) peuvent être difficilement accessibles pour des élèves sans une pédagogie adaptée. Je sais pour l'avoir vécu que rien n'est définitif. Il m'arrive d'ailleurs encore d'avoir des révélations en travaillant en pluridisciplinarité avec des collègues sur certains thèmes
- L'envie d'être utile pour les jeunes et de pouvoir les réconcilier avec l'école, au moins un minimum !
- Le plaisir d'apprendre d'eux...

Mes résistances, mes obstacles, mes difficultés :

- Mon habitude de parler, parler, parler, car j'ai du mal à laisser le silence s'installer quand les apprenants restent inactifs soit parce qu'ils ne savent pas, n'osent pas, ou tout simplement n'ont pas envie.
- Ma manière de vouloir donner un maximum d'informations par peur d'oublier quelque chose d'important, ou parce que cela m'intéresse, ou parce que j'espère que cela sera plus clair pour eux.
- Ma difficulté à réutiliser le travail de recherche des apprenants pour construire le cours. J'avais tendance à faire du « brainstorming » pour introduire les séances, mais la plupart du temps j'effaçais les éléments trouvés par les élèves pour copier le plan du cours.

Mes objectifs d'évolution :

- Utiliser plus de tableaux et de schémas pour récapituler ou synthétiser
- Identifier d'avantage les éléments « clé » indispensables pour les jeunes que ce soit professionnellement ou scolairement.
- Réutiliser ce que disent les jeunes, le juste comme le faux pour construire le cours.

Mes soucis, mes interrogations :

- Concernant les examens, des points sont attribués sur des questions de stricte mémoire (réciter des formules). En changeant de méthode, en visant moins la mémorisation de contenus, ne vais-je pas les pénaliser ?
- Il est difficile de ne pas faire du cours magistral sur les points que je ne maîtrise pas. C'est normal, mais il serait justement intéressant de les travailler directement en « processus apprendre » plutôt qu'en « processus enseigner » (cf. Triangle Pédagogique de J. Houssaye).
- Je reste très inquiète sur le problème de la mobilisation des jeunes, soit parce qu'ils restent très scolaires, soit parce que je ne sais pas le faire (manque d'autorité, de persuasion, de motivation aussi parfois ?). Pour moi, c'est le couteau dans la plaie ! Donc j'évite d'y penser trop.
- J'ai compris que je devais aller chercher ce que disent les spécialistes de ma discipline ! Mais je ne sais pas par où commencer. Les ouvrages qui m'aident sont souvent des ouvrages de « vulgarisation » cela me paraît plus simple... J'ai peur de me lancer dans des recherches trop longues ou trop compliquées. De là, à faire mon profil épistémologique.... ce n'est pas gagné !

Enfin, beaucoup des notions vues à travers le réseau EA me paraissent encore très théoriques, il faudrait que j'y consacre plus de temps.

Enseigner Autrement, pour ouvrir notre champ du possible !

(Christian)

J'ai rencontré le réseau « Enseigner Autrement » il y a une douzaine d'années, lors d'un stage avec des collègues d'Histoire Géographie à Caen. Ma première impression fut double. D'abord celle de la stimulation intellectuelle. Alors que pendant des années je m'étais « ennuyé » avec application, voire motivation, une autre façon d'aborder la discipline existait. Mais d'un autre côté, je n'étais pas bien sûr de comprendre et de mesurer les implications que cette nouvelle vision du métier pouvait avoir sur mes cours.

Ma participation à d'autres stages du réseau s'espaçant, le quotidien reprit rapidement le dessus... et les trop insignifiants changements de pratiques ne me permirent guère de voyager sur les continents pédagogiques, tant les élastiques de la résistance au changement me ramenaient naturellement vers l'univers dans lequel j'avais été formé et dans lequel je pouvais distribuer des connaissances à ces chères têtes blondes dans de belles séances magistralo-dialoguées.

Deux évènements vont quelque peu modifier mes repères d'enseignant. D'abord, le fait que j'aie à intervenir en géographie en BTSA (AMP puis ACSE) où les connaissances doivent être plus opérationnelles pour intéresser un minimum les étudiants. La brèche vers des savoirs-outils était ouverte... au moins la prise de conscience, car diantre que les fameux élastiques sont efficaces ! Le second évènement est lié à l'émergence du développement durable dans l'enseignement agricole et à la participation du Lycée du Mans, où j'enseignais alors, à la recherche-action Développement agricole durable.

Au-delà du projet – et des opportunités qu'il allait m'offrir – l'inscription dans une perspective de développement durable de l'Histoire Géographie lui donnait à mes yeux une réelle « utilité / attractivité » :

- Pour moi d'abord, grâce au sel que cela remettait dans le quotidien pédagogique ;
- Pour les jeunes, parce qu'on allait aborder les grandes questions de société avec un questionnement qui pouvait les mobiliser, au moins donner une autre perspective que la discipline pour la discipline, que la construction d'une citoyenneté très empreinte de « IIIe République » ;
- Pour ma participation (et surtout celle de ma discipline) à des séances de pluridisciplinarité avec des collègues d'autres disciplines, sur des questions sectorielles (agricoles, forestières) et territoriales (EATC, stages Territoire et développement, etc.) où on allait pouvoir essayer de déchiffrer la complexité du réel avec quelques outils que chacune des disciplines allait pouvoir apporter.

Même si la cruelle réalité allait s'imposer à mes belles intentions et compétences naissantes/balbutiantes, même si **le passage à l'acte de la problématisation n'est pas aisé au milieu du tumulte quotidien**, ce qui est d'abord une respiration ... devient vite une inspiration, un horizon ... qu'il est plus que nécessaire de garder en ligne de mire... pour construire/reconstruire du sens, aussi bien pour notre vouloir vivre commun d'adultes en lycée agricole, que pour notre vouloir vivre commun dans la petite société qu'est l'établissement de formation, que pour notre vouloir vivre éco-citoyen sur la planète, que pour notre mode d'habiter la planète. Les piqûres de rappel me sont nécessaires pour essayer de tracer un parcours, une trajectoire, certes modeste, mais qui peut faire sens.

Alors, que le réseau Enseigner Autrement continue son œuvre... j'ai vraiment besoin de lui, en particulier pour que l'EDD récemment chantée aux quatre coins de l'Enseignement agricole ne soit pas que chant de cigale !

Une technique d'interpellation des pratiques pédagogiques :

L'interview des Sosies

Mis au point par Oddone dans les années 1970, l'exercice « d'instruction au sosie » implique un travail de groupe au cours duquel un sujet volontaire reçoit la consigne suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* » (Y Clot 2000).

Dans le réseau « Enseigner autrement », on en fait un usage légèrement détourné. On a retenu la méthode parce qu'elle oblige le professionnel à se distancier de sa pratique, elle évite l'enlisement dans le circonstanciel et dans l'autojustification. Mais il s'agit moins d'aider un expert du métier à expliciter ses savoirs en actes pour l'instruction de novices, que de dévoiler des déterminations inconscientes de l'action. C'est le questionnement, plus ou moins naïf des sosies, qui va révéler les choix inconscients, les tensions, les obstacles qui ont éventuellement bloqué l'action dans un registre. L'analyse de pratique, qui mobilise des outils théoriques, s'opère ensuite, à partir du contenu de l'« interview par les sosies » (et non à partir d'une observation de la pratique).

Une partie de ce corpus a fait l'objet d'analyse dans des articles publiés ou à paraître prochainement. Voir références bibliographiques Fleury et Fleury-Fabre.

Ma première interview par le sosie : deux modèles se construisent (Corinne, 2003)

Depuis que je participe au réseau Enseigner Autrement, je ressens le besoin de soumettre mes pratiques à l'analyse pour faire le point sur mon évolution en confrontant ce que j'ai conçu aux réactions des collègues armés de grilles de lecture.

Ces ateliers d'analyse de pratiques au sein du réseau EA contribuent à accroître notre lucidité pédagogique. Chacun à notre rythme, nous nous approprions des outils théoriques (le triangle pédagogique de J. Houssaye, le triangle du sens de M. Fabre, la boucle de conceptualisation de J.P. Astolfi)⁷ qui questionnent nos pratiques et nous aident à prendre davantage en compte les difficultés des élèves.

L'interview par le sosie : un exercice difficile mais très formateur

J'ai soumis une pratique que j'avais déjà fait évoluer : un cours d'économie générale sur les courants de pensée économique (courant libéral et courant keynésien). L'animatrice nous a proposé une nouvelle activité...

Elle a expliqué : **« Je vais te remplacer dans tes cours d'économie de BTS. Je suis ton sosie, je vais donc prendre ta place sans que personne ne s'en aperçoive, mais je n'ai jamais enseigné, je ne sais rien de la situation ni du métier. Tu dois donc en quelque sorte m'initier en accéléré. Je vais te questionner pour savoir ce que et comment je dois faire. Tu dois me donner les tuyaux, toutes les ficelles du métier, parce qu'à partir de demain, j'y vais à ta place. Je vais me servir de ton expérience pour m'en sortir. Alors de quoi s'agit-il ? Quels élèves ? Dans quelle classe ?... »**

Au début de l'interview, tout allait bien. J'ai commencé à expliquer le déroulement de la séance. A partir d'articles de presse, les étudiants devaient identifier et définir chaque modèle de pensée économique.

Le rythme des questions s'est accéléré et je tentais tant bien que mal de répondre.

Mon sosie me demandait de lui expliquer précisément chaque courant de pensée. Ses questions focalisaient sur le contenu du cours. Elle me pressait de lui fournir le détail du tableau de synthèse. Elle semblait vouloir réellement prendre ma place !

↳ Mon sosie me demandait : *« Que doivent faire les élèves pendant la séance ? »*

-« Ils lisent les documents et répondent aux consignes par binômes. »

-« Et moi le prof qu'est-ce que je dois faire ? ».

-« Tu passes dans les rangs, regardes ce que chaque binôme propose comme réponse et tu en discutes avec eux. Bien sûr, certains risquent de bavarder, il faut relancer le travail. Ils sont 30, c'est long. »

-« Et si je les mets par 3 ou 4, me suggérait mon sosie, il y aurait moins de groupes ? »

Il m'a fallu ensuite expliquer la conduite de la phase de synthèse. Les élèves avaient repéré dans les documents les idées de chaque courant. Je les écoutais, prenais les idées et les classais au tableau. (Et là je suis retombée dans le récit.)

-« Et s'ils me disent des choses que je n'ai pas anticipées, des réponses inattendues, des calamités ? Je fais quoi ? » me demandait mon sosie.

-« Soit tu confirmes et on les classe dans le tableau, soit tu expliques pourquoi cela ne convient pas » répondais-je.

-« Alors on va forcément à une synthèse préalablement préparée ? C'est conduit de telle sorte qu'on va vers un consensus ?? » me demandait mon sosie.

D'un processus « Enseigner » à un processus « Apprendre »...

Ce questionnement m'a fait prendre conscience qu'en dirigeant aussi fermement cette phase de synthèse, je laissais peu de place à l'inattendu et à l'erreur. J'attendais une bonne

⁷ voir diapositives pages 36-40

réponse. Cette façon de procéder ne permettait pas de débattre, elle ne produisait pas de controverse et laissait trop peu de place au questionnement pour les étudiants.

Au fil des questions, apparaissait ce que j'avais fait et ce que je pourrais faire pour impliquer davantage les étudiants, pour faire émerger les deux modèles **en travaillant à partir de leurs erreurs et représentations**.

J'étais bien passée d'un processus « Enseigner » à un processus « Apprendre » mais behavioriste et non pas constructiviste⁸. Or, je cherchais à les *rendre compétents* en les équipant d'**outils** pour qu'ils puissent se repérer dans le monde économique.

	Processus Enseigner	Processus Apprendre	
		Behavioriste	Constructiviste
Consigne		Une série de questions de tâches parcellisées	Une question globale posant le problème
Activité des élèves	Ecoute et réponses aux questions du professeur	Repérage des informations dans les documents	Confrontation d'idées, proposition de solutions, argumentation
Activité de l'enseignant	Expose une synthèse toute élaborée	Vérification de la réussite des étudiants pour chaque consigne	Elaboration de la situation d'apprentissage Formalisation et réinvestissement du savoir
Institutionnalisation du savoir		Tableau présentant l'ancien cours magistral un peu épuré	Un outil opérant pour distinguer l'analyse libérale de l'analyse keynésienne

Mes prises de conscience

- Ma pratique comportait une série de questions qui encadrait la réflexion des étudiants. L'activité qui leur était demandée consistait uniquement à repérer et recopier des informations dispersées dans les différents documents. Il était évident pour moi qu'ils devaient tous réussir à élaborer le tableau de synthèse attendu.
- La gestion du groupe classe n'était pas très efficace : les étudiants étaient certes actifs mais passaient du temps à bavarder sans s'impliquer.
- Les éléments clés à mobiliser n'étaient pas mis en évidence.

Les perspectives qui s'ouvrent

- La série de questions sans enjeux (identifier, expliquer) allait se transformer en une *question polémique* : pour ou contre la diminution des impôts et des cotisations sociales ? Faut-il réduire voire supprimer le SMIC ?
- Là, *le débat* s'anime, l'implication est réelle car tous ont un avis sur le sujet.
- Par groupes de 3 ou 4, ils présentent un argumentaire, prétexte à la confrontation d'idées pour construire les deux courants de pensée.
- La phase collective de présentation et de confrontation des argumentaires des groupes permet de faire émerger les idées principales de chaque courant de pensée en relevant les points communs, les oppositions dans les argumentaires des étudiants.

⁸ voir Triangle Pédagogique dans le chapitre final **Quelques-uns des outils du Réseau**.

- J'avais un tableau final en tête, mais il était très dense, très détaillé et contextualisé. L'analyse didactique réalisée dans l'atelier d'analyse a permis au groupe d'élaborer un outil de diagnostic théorique, **simple et épuré facilement mobilisable pour les étudiants.**

Un Outil pour distinguer l'analyse libérale et l'analyse keynésienne		
Critères	Libéraux	Keynésiens
Moteur de la croissance	Offre	Demande
Régulateur de la croissance	<p>Les marchés s'autorégulent</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Optimum économique</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Pas besoin d'intervention de l'Etat ou intervention minimale</p>	<p>Les marchés seuls ne permettent pas d'atteindre l'optimum éco</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Besoin de l'intervention de l'Etat</p>

Les apports de l'interview du sosie et des séances d'analyse de pratiques

Pour moi, les prises de conscience décisives peuvent se résumer ainsi :

- **Cibler ses objectifs.**
- **Réfléchir et remettre en question sa pratique.**
- **Travailler sur ses représentations et ses erreurs.**
- **Progresser et innover.**

L'interview du sosie comme révélateur des tensions du métier⁹

De la difficulté de cerner les objectifs d'apprentissage

L'épreuve de Pierre (l'enseignant) soumis aux questions de trois de ses pairs jouant le rôle de sosies

Sosie : Comment je commence le cours ? Où en est-on ?

Prof : C'est le chapitre « Nourrir les hommes ». On sort d'une étude de cas sur l'Inde. La première partie montrait que l'Inde est arrivée à une autosuffisance alimentaire, la deuxième analysait la révolution verte. La troisième partie montrait les limites et les problèmes qui restent à résoudre : problème de quantité et de conditions de production.

Sosie : Et cette séance, elle sert à quoi ?

Prof : Et bien... elle sert à passer d'un cas particulier, au niveau mondial. Pour voir si les mêmes questions se posent pour les 6 milliards d'hommes et si on a les mêmes réponses en termes de disponibilité alimentaire. (...)

Sosie : Mais tu dis qu'on va essayer de voir, ça veut dire quoi ?

Prof : Ça veut dire qu'on va utiliser un document à partir duquel on va établir un diagnostic. (...)

Sosie : Quel est l'objectif d'apprentissage ?

Prof : On est en cours de géo ; l'idée est à la fois de **faire passer un contenu**, en gros « être capable de ... ». Enfin, non.... il y a surtout une **méthode**, c'est être capable de lire la carte... Depuis le début de l'année, on travaille sur la lecture de carte ... Et sans doute aussi un deuxième objectif : être capable, à partir de la carte, de tirer 2 ou 3 informations essentielles sur le sujet de la disponibilité alimentaire dans le monde. (...)

Sosie : **Mais que doivent-ils apprendre ?** Qu'il y a des inégalités alimentaires dans le monde ou construire ce qu'est la malnutrition ?

Prof : A mon sens, deux choses : d'une part malnutrition et sous-alimentation, (bien faire la différence entre les deux) et d'autre part savoir que dans le monde, on a 3 grands types de situations alimentaires ..., mais je n'irai pas forcément dans le détail..... car à la limite... Enfin **le grand objectif** c'est bien, quelque soit le document, qu'ils soient capables d'aller repérer les infos. C'est donc avant tout un objectif de **méthodologie**...

(...)

Sosie : Au travers de ce que tu nous as dit jusqu'ici, j'ai l'impression que l'objectif principal c'est la lecture des documents et en particulier des cartes. Mais il y a bien des notions et des **concepts** à maîtriser ?? Mais chaque fois, tu reviens à la lecture du document !

Prof : Parce que le document, c'est là dessus qu'ils ont l'info.

Sosie : Est-ce que cela ne fait pas trop d'objectifs en même temps ? Si je récapitule, tu veux :1) Qu'ils sachent lire une carte, 2) qu'ils sachent la présenter, 3) qu'ils « voient qu'une légende n'est pas « objective » ... Et en plus ils doivent repérer les 3 situations alimentaires et construire les concepts ! Quels concepts précisément veux-tu leur montrer ?

Prof : Malnutrition, sous-nutrition et inégalité alimentaire ... Mais...ce n'est pas forcément des concepts !?

Sosie : Donc est-ce qu'on ne pourrait pas essayer de réduire le nombre d'objectifs ?

Prof : C'est à dire que l'histoire de la carte, c'est un fil rouge, c'est mon fil conducteur de l'année, (on va le faire aussi sur des textes, sur des tableaux statistiques). J'essaie de garder toujours ce fil rouge...(...)

Sosie : Il me semble qu'il y a quelque chose d'important dans ce que tu as dit précédemment : c'est l'explication de la sous-nutrition comme un problème pédoclimatique. Ce ne serait pas une

⁹ Ce cas a été analysé sous divers angles dans 3 articles : Fleury Fabre 2005, Fleury 2005, Fleury Fabre 2009 voir bibliographie finale.

représentation obstacle ? L'objectif-obstacle ne serait-il pas de leur faire comprendre que la malnutrition n'est pas qu'un problème pédoclimatique ??

Prof : Ça, on va y revenir après dans le cours. C'est sur, ce serait l'Eldorado de monter une situation problème avec ça. Oui, ça pourrait se faire, mais je ne sais pas...

Sosie : Faisons le point : veux-tu tu leur fais construire les concepts de malnutrition et sous-nutrition ?

Prof : Non, je ne les construis pas, ... parce qu'à la limite, ce n'est pas mon problème, c'est plutôt celui du prof de bio. Moi, mon job c'est de leur dire, il y a de la malnutrition, on voit dans quelles régions du monde. Mon objectif ce n'est pas de construire un concept !

Sosie : Alors tu leur apprends juste à savoir comment lire une carte et comment être vigilant sur la légende ??

Prof : Euh...là... j'ai aussi une idée importante : l'inégalité alimentaire avec ses causes multiples.

Sosie : Oui, mais là on reste dans l'**information** sur ce sujet là ? Est-ce qu'ils doivent seulement savoir qu'il y a de l'inégalité alimentaire dans le monde et comment elle se répartit ?

Prof : Oui, c'est le sujet d'aujourd'hui, mais à la limite ce pourrait être la courbe de vente des téléphones dans le monde.... En fait... j'ai 2 objectifs et je n'arrive pas à les dissocier. Oui, bien sûr je vois où vous voulez en venir, le moyen, c'est pour arriver à un résultat ! Le moyen (la lecture de carte) tout seul n'existe pas !

Sosie : La lecture de carte, ça sert bien à récupérer de l'information et à l'analyser ? Donc c'est important qu'ils sachent lire la carte, mais l'autre aspect du cours c'est bien qu'ils acquièrent des connaissances sur la situation alimentaire dans le monde et sur les disparités.

Prof : Oui, c'est le constat qu'on fait, mais à la limite, **je ne sais même pas si je vais leur demander de l'apprendre**, je leur demande plutôt d'être capable de le retrouver, pas de le savoir par cœur parce que c'est vrai aujourd'hui mais demain, c'est faux.

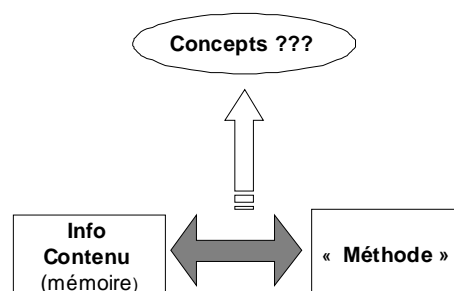
Sosie : Donc il n'y a pas de concept lié à cette partie là ?

Prof : Non je n'en vois pas trop. C'est plus un savoir faire qui est re-mobilisable à la limite en économie. C'est que face à des documents, ils aient toujours l'esprit critique.

Epilogue

La phase d'analyse avec la mobilisation des outils théoriques a permis de dévoiler deux problèmes :

- L'un concerne Pierre et sa tension entre le savoir informatif et les savoir-faire méthodologiques généraux et sa difficulté à accéder aux savoirs théoriques : les concepts.



- L'autre concerne les tensions épistémologiques de la géographie qui rendent ce sujet impossible à traiter sans une étape de re-didactisation.

Ce travail, mené par le réseau, consiste à chercher le problème théorique qui pourrait donner sens au thème « Nourrir les Hommes » en explicitant les deux modèles entre lesquels la formulation de la question se trouve écartelée : le **modèle malthusien** et le **modèle géopolitique**. En effet le problème de la faim n'est plus seulement un problème de *production* mais essentiellement de *répartition*. D'où une reformulation de la question : **comment expliquer la cohabitation des phénomènes d'excédents agricoles, de suralimentation, de sous**

nutrition et de famine ? Les conditions du problème deviennent alors beaucoup plus complexes et concernent la pertinence des modèles agronomiques, l'accessibilité des populations aux disponibilités alimentaires, l'influence des marchés....

On se rend compte ainsi du détour épistémologique nécessaire pour tenter de structurer un cours de géographie autour d'un objectif-obstacle qu'on pourrait reformuler ainsi : *comment compliquer les représentations probablement malthusiennes des élèves ?*

Le défi alimentaire

« Quand les besoins sont globalement couverts et que subsistent ou s'accroissent des poches de pauvreté, le problème économique se déplace de la production à la **répartition** » **R Passet**

La planète peut-elle nourrir les hommes ???

Une course poursuite entre :

- croissance de la population
- croissance de la **production**



Modèle néo-malthusien

Comment expliquer les disparités alimentaires ?

(Comment expliquer la cohabitation de problèmes d'excédents agricoles, de suralimentation, de sous nutrition et de famine ?)

- **Pertinence des modèles agronomiques et des régimes alimentaires** (modèle productiviste /modèle « nourricier et durable »)
- **Accès des tous aux disponibilités alimentaires** (accessibilité et solvabilité)
- **Régulation internationale** des marchés et des pouvoirs des grands producteurs : libéralisme /souveraineté alimentaire

Modèle géopolitique

Un essai de pédagogie constructiviste : bonheurs et désillusions

De la patience pour accompagner la construction des concepts

Prof : C'est un cours de géographie, en classe de seconde, c'est le premier point du premier grand problème que j'aborde, celui de la dynamique spatiale des populations. Ce premier point concerne la distribution spatiale de la population mondiale.

Sosie : La « dynamique spatiale », la « distribution spatiale »... ??

Prof : Ah oui, c'est compliqué, c'est volontaire ! J'ai décidé de formuler le problème comme ça, parce que je veux m'obliger à entrer dans une véritable approche géographique du problème. J'ai de vieilles habitudes à combattre, j'ai été formée à la vieille école. Je suis dans un moment de rénovation de mes cours de seconde. J'essaie de faire vraiment de la géographie, c'est à dire traiter les problèmes par l'angle spatial, c'est beaucoup plus intéressant que l'ancienne juxtaposition de cours de géomorphologie, de climatologie, de démographie.

Sosie : Oui mais les élèves, ils peuvent comprendre ce langage ?

Prof : Je prévois de les faire accéder progressivement, patiemment, à ce vocabulaire géographique. Je juxtapose systématiquement les formulations de ce type avec des expressions plus simples : « répartition de la population à la surface de la planète », ou « différences de densité ». J'essaie d'insuffler les « mots pour le dire », peu à peu. A force, ils finissent par s'imprégner, enfin je l'espère..

Sosie : (*montrant les copies*) : C'est une interro, ça ? C'est noté ?

Prof : Ah, non, non, surtout pas ! C'est un recueil de représentations, c'est pour moi, pour savoir où ils en sont. Je ne leur fais pas un corrigé.... ça indique le travail que j'ai à faire pour leur permettre de s'approprier ces mots-là. J'ai beau avoir de l'imagination, je n'ai jamais imaginé que l'on puisse comprendre le mot espace comme Anne Sophie.

*« Spatial = c'est ce qui s'est passé avant, dans le temps passé,
les modifications au fil des années ».*

C'est extraordinaire cette confusion entre l'espace et le temps. Je ne vais pas lui mettre une mauvaise note ! Je suis juste alertée sur le fait que le mot spatial ne va pas de soi et que donc, chaque fois que je l'emploie, je dois l'expliciter. Je leur dis que s'approprier un nouveau mot, c'est comme adopter un nouvel ami, ça prend du temps. Au début on ne le remarque même pas, voire, on le rejette, puis si on le rencontre souvent, on commence à s'en faire une idée, souvent fautive, ou très partielle, on n'arrive même pas à retenir son nom, puis un jour son nom émerge spontanément dans une conversation. Puis on commence à le cerner mieux...

Sosie : Ce ne serait pas plus simple de leur faire apprendre les définitions ?

Prof : Et leur faire réciter ? ! Ah, j'aurais l'illusion que c'est acquis et eux ils s'empresseraient d'oublier la définition... Je ne crois pas que l'usage, la maîtrise d'un mot ait quelque chose à voir avec l'apprentissage par cœur d'une définition !

Un nouveau contrat pédagogique

Sosie : A quoi dois-je m'attendre avec cette classe ?

Prof : Ils sont 24, organisés en 6 groupes de 4, librement constitués. Cette classe m'a agréablement surprise : ils ont vite joué le jeu du travail de groupe, du petit journal etc. Il faut dire que cette année, j'ai expliqué qu'à côté de cours plus classiques, il y aurait des cours où ils devraient s'investir en groupe pour résoudre des problèmes. J'ai expliqué pourquoi je fonctionne comme cela. Et je distribue sur une feuille, la commande, la démarche et son déroulement dans le temps et la forme du produit final attendu. Cette forme de travail, c'est comme **un nouveau contrat pédagogique** : il faut préciser les règles du jeu, ça oblige d'ailleurs à repenser complètement l'évaluation. Il se construit progressivement un mode relationnel très différent. Je suis à côté d'eux en position d'aide, je joue plusieurs rôles, le chef de la communauté de chercheurs, souvent le patron du cabinet d'expertise dont ils sont les employés, mais je suis

aussi parfois celui qui ne sait rien et qui ne fait que l'assistance technique, d'autres fois l'expert auquel ils commandent une intervention, et toujours le régulateur des mises en commun et celui qui valide le savoir final. Il y a beaucoup de jeu ... Il faut aimer jouer ... La première surprise passée, ils « marchent ».

Sosie : Tous ?

Prof : Certains, tout de suite avec un certain bonheur et de la connivence. Ça plaît à des élèves en difficulté, habitués à trouver difficilement leur place dans un cours magistralo-dialogué. Les résistances les plus tenaces viennent de quelques uns qui ne veulent établir aucune connivence avec le prof. L'an dernier, il y avait un élève, on aurait dit que, pour lui, se prêter à ce jeu, c'était comme être « collabo » et il se moquait des autres ... Il a résisté trois mois avant de se laisser emporter par l'intérêt d'un sujet. Et puis, il y a certains bons élèves qui se sentaient parfaitement à l'aise dans le mode relationnel de la pédagogie plus classique. Avec cette méthode, leurs qualités ressortent moins et leurs failles apparaissent. Habitués à jouer « perso », à briller par leurs interventions orales reprises par le prof, là ils ne s'y retrouvent plus. Tu verras dans cette classe, il y en a 3 qui ont du mal à se situer, à travailler en groupe... Mais ils s'en sortent toujours mieux que les autres, in fine, à l'écrit...

Sosie : Comme prof, il faut se mettre de côté, renoncer à intervenir ? Ce n'est pas trop frustrant ?

Prof : Se mettre de côté, oui. Mais renoncer à intervenir non ! Enfin..., il ne faut pas se laisser aller à souffler directement les réponses, à corriger immédiatement les erreurs, c'est tout. Il faut créer une situation qui leur pose problème, les laisser chercher, expérimenter, tâtonner, inventer, se tromper... mais jamais s'enliser (il m'arrive d'aider délibérément des groupes en grande difficulté pour leur permettre d'être en position de force dans la confrontation avec les autres). En fait, il y a plein de rôles à tenir. Il faut se les définir avant et s'y tenir (mais il m'arrive de dérapier et je n'en fais pas une maladie !).

Est-ce frustrant ? Non. En tous cas, moi, je prends beaucoup de plaisir à ces nouveaux rôles, pourtant, j'aime tellement parler en magistral ... Il se crée un climat relationnel nouveau qui est assez enthousiasmant pour eux et pour moi... On oublie souvent de sortir à l'heure...

Sosie : Alors, si je te remplace la semaine prochaine, il faut...

Prof : Qu'avant tout, tu prends connaissance du petit journal de la recherche...

Sosie : C'est quoi ?

Prof : L'enregistrement systématique du résultat du travail de chaque groupe. A la fin d'une séquence, ils me remettent un document préparé à cet effet sur lequel ils notent l'état de leur recherche. Tu as les noms des membres de chaque groupe et l'état et la progression du travail de chaque groupe... ça devrait te permettre de réguler.

Sosie : On fait ça uniquement pour soi ?

Prof : Ah, non tu vois, je le présente sur ordinateur comme un journal et je le distribue à tout le monde. Donc le journal évolue.

Sosie : Et ils s'en servent ?

Prof : Oui, je laisse un petit temps en début de cours après sa distribution. Mais en général, ils sont curieux de ce qu'ont fait les autres et ça leur pose des questions. J'ai vu des groupes qui étaient partis complètement de travers, rectifier le tir rien qu'en lisant le petit journal...

Sosie : Alors qu'est ce que je fais la semaine prochaine ? Tu en es où ?

Prof : Ah, ça ne va pas être très facile, parce que j'ai été complètement perturbée par la dernière séance et je ne sais plus très bien quoi faire...

Sosie : Perturbée ? Par ?

Prof : Par ce que j'ai découvert sur leurs représentations, jamais je n'avais pensé à ça ! Mais il faudrait peut-être mieux que je commence par te présenter l'ensemble de la progression.

La panne du brillant dispositif

Sosie : Oui donc le sujet, c'est...

Prof : **La répartition spatiale de la population mondiale.** J'ai divisé cela en étapes avec à chaque fois un petit problème à traiter. Pour la 1^o séquence (1h), la consigne était la suivante : *A partir des documents, (une série de cartes) décrire et expliquer la répartition de la population mondiale.*

- Après avoir répondu à la question : Où ? vous vous poserez la question : Pourquoi là et pas ailleurs ?
- Vous formulerez vos hypothèses de réponses
- Vous passerez commande des cartes dont vous aurez besoin pour valider vos hypothèses.

Sosie : A la fin, on ramasse les feuilles avec les hypothèses ?

Prof : Ah, oui surtout ne pas oublier. Dans la deuxième séance (1h), après la lecture du journal de la recherche n° 1, j'ai distribué les cartes com mandées et j'ai posé la question : les cartes vous permettent-elles de valider vos hypothèses ?

Sosie : Tu en es là ?

Prof : Non, j'ai fait une 3^e séquence de 1h où j'ai distribué le 2^e petit journal de la recherche. Comme certains estimaient que leurs hypothèses étaient validées, d'autre non, la classe a joué le rôle d'une communauté de chercheurs qui testent les hypothèses supposées validées, celles des groupes, G1, G 5, G 6.

Le résultat de cette séquence (pas de trace écrite, on a un peu dérapé dans la gestion collective et je n'ai pas imposé de réécriture finale par groupe) c'est que toutes les hypothèses sont invalidables : on a trouvé des exceptions à toutes. La question à laquelle on a abouti : serait-on partis sur de mauvaises hypothèses ?

Sosie : C'est un constat d'échec !

Prof : Exactement ! C'est volontaire, il faut qu'ils constatent qu'aucune hypothèse ne tient complètement la route (qu'il n'y a pas de déterminisme) pour accéder à l'idée, (comme aurait dit le grand maître de la géographie classique) que « la nature propose et l'homme dispose » et qu'on ne peut rien expliquer sans entrer dans la singularité de l'histoire des sociétés. Bon, ils ne l'ont pas très bien pris ce constat d'échec, mais j'avais expliqué que c'est le mode de fonctionnement des chercheurs : l'invalidation des hypothèses, ça arrive souvent. Et je leur ai promis d'apporter pour la prochaine fois un problème qui devrait nous permettre de reprendre la question d'un bon pied et relancer la recherche sur de nouvelles bases.

Sosie : C'est la 4^e séquence ? Elle est faite aussi ?

Prof : Oui, le problème à traiter était le suivant : Pourquoi dans les zones tropicales humides, trouve-t-on de fortes densités en Asie et pas en Afrique ni en Amérique ?

D'habitude, je menais mon cours dialogué à partir de l'analyse de quelques cartes et textes selon un plan simple et immuable. Pour expliquer les différences de densités : si les conditions naturelles paraissent déterminantes, les différences à conditions naturelles égales font apparaître le rôle des facteurs historiques (grands empires, grands travaux permettant l'agriculture irriguée en Asie du Sud est, absence d'organisation politique précoce de grande envergure et de grands travaux d'aménagement en Afrique et Amérique du Sud, traite des noirs en Afrique...).

Sosie : Et ça ne marchait pas ?

Prof : Si, enfin... d'une certaine façon... ça avait l'air de marcher ! Comme je menais l'affaire en retenant seulement les bonnes réponses. Si je faisais une interro, ça marchait bien : ils disaient pour expliquer les densités, il y a des « conditions physiques » et des « conditions humaines » et comme je ne leur faisais pas vraiment résoudre de problème, je ne pouvais pas voir que ça ne fonctionnait pas....

25 ans sans prendre conscience des représentations obstacles !

Sosie : Et là, alors, qu'est ce qui s'est passé ?

Prof : Alors là... pour la première fois sans doute, je les ai laissés faire vraiment tous seuls, ...pour résoudre un problème... et j'ai écouté et j'ai été sidérée ! Quand je pense que ça fait 25 ans que je traite ce problème. Est ce que les élèves ont changé ou est-ce moi qui n'ai jamais rien vu ??

Sosie : Que veux-tu dire ??

Prof : D'abord, regarde dans les hypothèses à côté de ce que j'attendais (les conditions naturelles) il y a pour 4 groupes sur 6 l'hypothèse de l'industrialisation comme facteur explicatif des fortes densités. Personne n'a évoqué l'agriculture, ni les activités tertiaires ! C'est étonnant : à la fois l'attention aux conditions naturelles et l'absence de référence à l'agriculture.... C'est comme si leur conception de la société était fixée sur la phase des sociétés industrielles et ignorait ce qui précède et ce qui suit.

Sosie : Pourquoi à ton avis ?

Prof : Je me demande si ce n'est pas un effet des infos actuelles : les fermetures d'usines déclenchant le chômage... Et donc s'il n'y a pas de travail dans les usines, les gens s'en vont ailleurs ; donc s'il n'y a pas d'industrie il y a une faible densité !!! (et les usines ont l'air d'être une fatalité, comme les plaines ou les montagnes : on en a ou on n'en a pas !). «Un lieu industrialisé attire les populations des autres contrées » a dit un groupe. On explique tout donc par les mouvements de population, les migrations (influence des infos récentes sur l'immigration vers l'Europe en provenance des pays pauvres ??). A noter qu'un seul groupe a évoqué le rôle de l'accroissement naturel comme facteur explicatif des densités, et encore, ce sont les redoublantes (Laetitia et Adélaïde) qui marquées par une situation problème de l'an dernier, le citent à tout coup... Il semble que les représentations sociales, les peurs collectives, véhiculées par les médias sur la période actuelle (et pas ce qu'on a appris à l'école !) servent à expliquer tous les phénomènes. On a en quelque sorte un raisonnement à rebours à partir de phénomènes locaux actuels qui sont généralisés en tous temps et en tous lieux. J'ai entendu un groupe dire : « les chinois ont développé la riziculture (c'est moi qui avais soufflé la riziculture) dans les plaines, c'est mieux pour l'import export » !! En situation de résolution de problème, il n'y a pas de mobilisation de connaissances historiques. Car, c'est bien cela le problème : il n'y a pas d'épaisseur historique. Comment faire pour les faire accéder à cette dimension du problème ? C'est un comble de me poser cette question au bout de 25 ans de carrière de prof d'histoire !

Sosie : Mais, alors ils en sont où ?

Prof : J'étais tellement surprise que j'en ai oublié la démarche prévue. Je me suis mise à intervenir, à leur dire que l'industrie et l'import-export, c'était très récent qu'il fallait aussi qu'ils pensent à ce qu'il y avait avant. Et comme ça ne venait pas plus, je leur ai demandé pourquoi ils ne pensaient pas à la grande époque de l'agriculture vivrière, l'un d'eux m'a dit qu'à leur âge, ils ne pouvaient pas avoir connaissance de cette époque ! J'en ai oublié de récolter l'état des hypothèses pour le petit journal...

Sosie : Alors que faut-il faire ?

Prof : J'ai une idée pour parer au plus pressé (...) Ça permettra de boucler la question, mais je ne sais si cela suffira pour changer en profondeur et durablement leurs conceptions.

Sosie : Ah, bon, pourquoi ?

Prof : J'ai idée que j'ai mal abordé le problème, que s'ils ne donnent pas d'épaisseur historique, je n'ai pas à leur reprocher, mais à m'interroger sur ce que j'ai fait pour qu'ils y parviennent. Il me faut du temps pour penser à tout cela, ce sera sans doute pour l'année prochaine. J'ai lu dans le dernier ouvrage de Levy (un géographe) une « histoire de l'espace social » qui m'ouvre des perspectives, je mijote un projet qui nous permettrait de construire les lois de l'organisation de l'espace des sociétés selon les époques, puis...

Sosie : Une histoire de l'espace social ? Mais ce n'est pas au programme ?

Prof : Non, mais c'est possible que ce soit la condition pour que le programme (ou même la géographie) puisse passer !... Tu te rends compte, si je les avais écoutés depuis le début, je serais beaucoup plus avancée... Quand je pense que j'avais peur de me répéter et de m'ennuyer en vieillissant dans le métier ! Vraiment, ça me passionne de découvrir ce qui se tricote dans leur tête et d'inventer des dispositifs pour qu'on surmonte les obstacles.

Sosie : Mais là tu te sens pas.... un peu.... en échec ???

Prof : Echec ? euh... oui... non, pas vraiment ! Je me dis que, au moins, j'ai découvert des mécanismes à l'œuvre, ça va me permettre de mieux les aider, il me faut le temps... De toute façon, c'est toujours mieux qu'avant où j'avançais en aveugle et dans l'illusion.

Apprendre, ça devient une aventure, c'est la leur, mais c'est aussi la mienne, en tant que guide.... Moi, ce que j'aime, c'est quand on arrive à la fin d'une séquence et que, se retournant ensemble sur le chemin parcouru, chacun dit à quel moment il a « pigé » ce qu'il fallait comprendre : il y en a toujours 3 ou 4 pour dire alors « ah, bon parce qu'il fallait piger ça ? ».

Ne jamais désespérer, recommencer mille fois et se donner le temps...

Dans la toile du réseau : La construction interactive d'une Situation problème

*Il aura fallu de nombreux remaniements
pour que l'histoire de M.Bricolo
puisse devenir une véritable situation-problème.
Par le biais de sa conférence électronique,
le réseau EA offre la possibilité aux enseignants
de croiser leurs idées
et de nourrir leurs réflexions.
Pour illustrer les spécificités de la « Conf' »,
nous avons compilé quelques interactions
qui ont eu lieu à ce sujet.*

Quelques extraits des interactions qui ont eu lieu sur la conférence « enseigner autrement » et contribué à l'analyse didactique autour du concept de « services »

(Se référer à *L'aventure de M.Bricolo*, p.14)

Corinne : J'enseigne le module M7 en classe de 4e : éducation du consommateur.

Hier, j'ai été confrontée en classe à un problème : pour les élèves, "acheter" et "payer" sont deux actions différentes. Pour eux, acheter c'est donner de l'argent pour obtenir un objet, cela semble une action "concrète". Payer, c'est aussi donner de l'argent mais sans rien recevoir de concret. Ils ne semblent pas en démordre, même après en avoir discuté.

Ensuite, un service est forcément gratuit, on "rend un service", on ne paie pas pour un service, un service ne se vend pas. Dans ce module, je dois aborder service "marchand" et "non marchand".

Je me sens un peu démunie. Suis-je face à des représentations obstacles ?

Avez-vous des pistes pour m'aider? Vos suggestions seront les bienvenues.

Pascal : Cela me fait penser à la tomate qui n'est pas un fruit mais un légume... On mélange deux lexiques, celui du botaniste (la tomate est un fruit) et celui du cuisinier et on obtient alors des choses incohérentes. Pour s'en sortir ne faudrait-il pas cerner le contexte de chaque mot ?

En économie, acheter c'est acquérir un bien, on en devient propriétaire (on possède quelque chose de plus) et payer, c'est donner l'argent en échange (le porte monnaie se vide), mais pas forcément en même temps.

Et puis il y a le langage de tous les jours, rendre service (où le service rendu peut prendre la forme d'un bien ...) Ça peut aider de travailler sur le vocabulaire de chaque domaine (l'économie, le quotidien,...). Je t'envoie en pièce jointe un document que j'utilise.

Corinne : J'aimerais éclaircir ma représentation de la situation problème. Cette notion de service est un obstacle d'apprentissage. Il me semblait que pour franchir la **représentation obstacle**, il fallait les mettre face à **une situation problème**. Cet exercice que je propose (cf. p.14) est-il une situation problème? Ma représentation de la situation problème correspond à un exercice "montagne", or cet exercice est simple, court? Bernadette, peux-tu m'apporter des éclaircissements ?

Bernadette : *Petit coup de pouce pour que «~Bricolo~» devienne une situation –problème.*

La situation que tu inventes, mettant en scène M. Bricolo, est-elle une situation problème?

Il semble que ce qu'il manque, c'est la dimension traitement du problème par les élèves. Tu as bien inventé une situation que je trouve même très judicieuse par rapport à ton objectif. Et tu as bien un objectif d'apprentissage (construire le concept de service marchand) et une représentation obstacle (l'idée de «service» nécessairement gratuit et qui éventuellement se « paie » mais ne « s'achète pas »). Il y a bien un problème mais il y a aussi *la solution*, les élèves n'ont qu'à donner un nom à cette solution. Il n'y a pas d'espace pour argumenter.

Or la spécificité d'une situation problème, c'est qu'on ne donne surtout pas la solution du problème, les élèves doivent chercher, se tromper, et inventer des solutions. C'est cet espace de recherche, d'invention, d'erreurs et d'argumentation qu'il faut ménager et qui n'existe pas dans ta situation.

Il suffirait que Mme Bricolo, au lieu de sortir la solution, se mette juste en colère en reprochant à son mari d'avoir trouvé une occupation mais pas un emploi, bref de ne pas rapporter d'argent pour faire vivre la famille. Et se serait aux élèves de proposer des solutions.

Le **remaniement des représentations** et **la construction du concept** s'effectueraient dans le travail qui serait fait sur les solutions proposées par les différents groupes. Elles seraient reprises, confrontées entre elles, *confrontées* à des documents (on pourrait imaginer des publicités d'associations ou d'entreprises de service aux personnes fonctionnant avec le CESU etc..) et avec un *étayage fort* de ta part, vous devriez aboutir au concept de service marchand et

à l'identification de l'obstacle que tu ferais enregistrer dans la boîte à outils. Puis à de multiples reprises tu ferais des exercices rapides de réinvestissement, car les obstacles sont rebelles et il faut sans cesse y revenir.

Enfin, il me semble que l'on peut donner un petit coup de pouce pour situer le problème à un niveau d'abstraction un peu plus élevé et élargir le concept à construire. Il me semble que c'est la construction du concept de tertiaire que tu vises. Tu es, me semble-t-il, sur le problème de la division du travail et de l'évolution des secteurs d'activité. Il semble que les élèves ont une compréhension intuitive correcte du primaire et secondaire parce qu'ils produisent des biens matériels, mais ont de vrais obstacles avec la construction du secteur tertiaire. Tu as identifié une des composantes de l'obstacle : l'obstacle verbal autour du mot «service» entendu dans le sens « rendre service » *mais je crois que c'est plus compliqué que cela, je crois qu'ils ont des problèmes avec l'idée de biens immatériels* (et c'est peut-être là la racine de ce que tu disais sur acheter et payer? on achète du pain et on paie la femme de ménage ou le médecin)

Il ne serait pas inutile d'envisager, dans une perspective historique, l'évolution du problème. *Qu'en pensez-vous les enseignants d'économie?* Bref, avec juste quelques petits coups de pouce, voici une magnifique situation problème : vous trouvez vraiment que c'est une montagne?

Marie Noëlle : deux petites remarques d'une enseignante d'économie.

- Cette semaine, j'ai été étonnée de voir que pour des BTS la question de la production d'un "service" n'était pas évidente non plus. J'ai été étonnée de voir qu'une bonne proportion d'étudiants ne me parlait, à propos de la production du Service Espace vert que de la production florale dans les serres, l'entretien des espaces verts (sans création d'un bien nouveau donc) disparaissant de leur présentation. De mon côté, je n'avais absolument pas insisté là-dessus, tellement cela me semblait évident.

- L'usage d'un Mr Bricolo qui fait de la plomberie, de la peinture, etc..., me gêne un peu car on explique toujours aux élèves que le bâtiment est classé dans le secteur secondaire. Il faudrait peut-être prendre des travaux qui sont toujours dans le tertiaire (ex : coiffure à domicile chez les mamies). A part ça, cette discussion me semble passionnante !

Bernadette : Oui je crois que ce que dit Marie Noëlle est important. On peut décider, pour ne pas entretenir de confusions, de faire faire à Mr Bricolo du transport de mamies pour faire les courses, ou le taxi pour les activités du mercredi pour tous les enfants du quartier, la circulation à la sortie de l'école pour l'association de parents d'élèves, bref de véritables activités de services. On ouvrirait ainsi la notion de tertiaire à différents domaines : transport, activités culturelles etc. Mais puisque les *confusions entre tertiaire et secondaire existent*, on peut décider de les affronter en lui faisant faire à la fois des activités dans le bâtiment et des activités variées de service (bref il est doué en tout), cela permettrait d'obtenir des propositions diversifiées de solutions de la part des groupes qui rendraient la phase de confrontation plus intéressante et fournirait un matériau plus adéquat pour la seconde phase de construction des concepts.

Carmen : en pièce jointe un tableau auquel nous arrivons avec des 3è, après "un cours magistral dialogué"...

"Pour chacune des actions, identifiez le bien et/ou le service concerné(s)."

"Classez ces actions selon qu'elles font appel à un service marchand ou un service non marchand"

Nous partons des besoins
Rem. : il est des besoins
« dormir, respirer, travailler,...

Les titres des colonnes ne sont pas inscrits au départ : c'est à la fin, quand nous cherchons les points communs, que JE donne les termes

J'ajoute cette colonne, à laquelle je ne sais pas donner un titre (échanges, dons ?) mais qu'il me semble important de ne pas occulter...

BESOINS	BIENS	SERVICES marchands	SERVICES non marchands	
Se nourrir	Légumes, viandes, pains,	Epiceries, Grandes surfaces Restaurants	Assainissement, services des eaux	Eau ? Légumes du jardin Restos du cœur
S'habiller	Chaussures, jeans	Commerce, grandes surfaces		
Se déplacer	Voiture, vélo, ...	Poste d'essence, , Autoroutes	routes, pistes cyclables	Auto-stop

Corinne : avec les 4è, nous avons choisi de définir la notion de service comme : " quelque chose (ou une action) que quelqu'un fait pour quelqu'un d'autre. Utiliser la définition " produit immatériel de l'économie" n'a pas de sens pour eux. Le terme immatériel est trop abstrait pour eux pour définir un service. Mon idée avec cet exercice était aussi de finir sur la notion de "produit par l'économie". Respirer est naturel, utiliser le sable de la plage est naturel, la fleur dans le jardin est un produit de l'économie, mais la cueillir en campagne est naturel. Personne ne fabrique tout cela pour nous. La question sur le terme "service" de Marie Noëlle m'a amenée à regarder la définition de service dans mes dicos.

- service : produit immatériel résultant de la production.
- le secteur tertiaire regroupe les activités de service comme les activités administratives, bancaires, commerciales ou de transport.
- le secteur secondaire regroupe les activités industrielles et celles du bâtiment et des travaux publics, c'est à dire les activités de transformation.

Je travaille aussi sur les formations aménagements de l'espace en BEPA et BTS. Dans le référentiel BEPA, on doit bien parler de "prestataire de service" pour les paysagistes dans le module S1. Pourtant, les paysagistes ont bien une activité de transformation quand ils aménagent un jardin et qu'ils installent un bassin, qu'ils font une terrasse...Y a-t-il bien création d'un bien nouveau ?

Bernadette : bon, il y a des problèmes pour démêler le secondaire du tertiaire, même pour nous ! Comme quoi, ce n'est pas inutile de viser la construction de ces grands concepts. Surtout que dans la plupart des services, il y a des biens matériels en jeu. Et moi, j'ai un autre problème : c'est quoi un service non marchand ? Dans l'exemple de Carmen, la fourniture d'eau du robinet est dans la colonne service non marchand, je paie bien une facture d'eau, non ????

Les services publics sont considérés comme non marchands ? Pourrait-on avoir la définition économique du service non marchand ?

Corinne : Pour revenir à mon problème avec les 4è, j'ai procédé ainsi. Comme Bernadette me l'avait conseillé, j'ai fait l'exercice avec Mr Bricolo, et donc ils ont bien trouvé la solution du service marchand. Pour voir s'ils avaient bien compris, nous avons cité des services et nous les avons classés en marchand ou non marchand. Cela semblait bien fonctionner. Cela excédait certains qui disaient : "c'est bon, on a compris!" La séance suivante, je suis arrivée avec les deux exercices : j'ai d'abord proposé un exercice sur la **distinction biens/ services**. Je pensais que cela ne poserait pas de problème. Ils ont travaillé individuellement, j'ai regardé ce qu'ils proposaient sur leur feuille. Et quasiment la moitié du groupe n'arrivait pas à distinguer biens et services.

La distinction service marchand, non marchand du deuxième exercice comporte des erreurs pour quasiment tous, le cours d'économie n'est pas un service, comme la route départementale, ou se promener au marché. Par contre, la promenade au jardin public est bien un service non marchand. Cueillir une fleur dans la nature est un service. La notion de service non marchand, service public est à faire émerger.

Nous reprenons ces deux exercices pour la séance qui vient, et je vais voir! J'attends vos commentaires et n'hésitez pas à formuler des remarques !

Bernadette : N'y aurait-il pas aussi des biens non marchands (des biens libres) ? : sinon comment interpréter les propositions « respirer l'air environnant » ou « faire des châteaux de sable sur la plage » ? Ou alors veux-tu dire que c'est un « service » que nous rend la nature ? Ces biens ou services ont pour le moment échappé au marché, à la marchandisation (et là, on ouvre la dimension DD et la tension entre l'économie libérale ou l'économie écologique), on les appelle comment ? « non marchands » ou non encore « marchandisables » ???...

Car si je comprends bien, ce sont les services publics qui sont considérés comme service « non marchands » ? Je reste donc avec ma question : pourrait-on avoir la définition économique du service non marchand ?

Corinne : Carmen avait mis un tableau dans un de ses messages. Je l'ai trouvé intéressant et j'ai soumis à ma classe le tableau vide avec les intitulés de colonnes.

Ils avaient plein d'idées et avec leur tableau, les services non marchands peuvent être divisés en trois groupes : les services des associations, de l'Etat et les services domestiques (à l'intérieur de la famille).

Qu'en pensez-vous ? Est-ce valide ? Est-ce cet objectif qu'il faut viser? Merci de répondre.

...à la rentrée suivante...

Corinne : Pour de nouveau mettre M. Bricolo au programme de la classe de 4e, pourrais-je avoir un coup de main pour finaliser ? Je vois bien qu'il ne faut pas donner la solution aux élèves, et modifier le texte de M. Bricolo, mais je ne vois pas comment interroger les élèves :

Faut-il poser une question? Quel type de question faut-il poser? Il me manque cette étape. Pouvez-vous nous aider ? D'avance, merci.

Bernadette : Avant de répondre à ta question, n'oublions pas qu'il y a un préalable fondamental pour bien maîtriser une situation-problème : **cibler précisément le cœur de la cible d'apprentissage**. C'est ce qu'on appelle l'analyse didactique.

Ici il reste une défaillance à ce niveau : il y a hésitation et navigation entre 2 objectifs :

- construire le concept de services, le concept de tertiaire, et
- différencier service « marchand » et service « non marchand »

Pour l'objectif 1, on est au clair sur les définitions du concept et les obstacles, mais pour l'objectif 2, nous n'avons pas poussé suffisamment la réflexion : *j'ai même l'impression que le cas de Mr Bricolo peut aggraver les confusions si on ne prend pas garde.*

Est-ce que les services rendus entre amis font officiellement partie des services non marchands ? Puisque la définition de ceux-ci ne semble retenir que les services produits par l'administration publique et les associations, il existe donc une autre catégorie, celle de « l'économie informelle, domestique » ? « Hors de la sphère monétarisée » ?

Mr Bricolo va créer une activité tertiaire rémunérée, c'est à dire transformer en un métier lucratif ce qui ne relevait jusque-là que de l'autoproduction privée ou de l'échange mutuel. Il fait entrer cette activité dans la sphère « marchande » au sens de « rémunérée et monétarisée ». Mais il peut exercer cette activité :

- soit dans le secteur des services marchands : créer (ou se faire embaucher comme employé dans) une entreprise multi-service ou travailler dans le cadre du CESU (et encore le CESU est un peu subventionné ???) voire « travailler au noir » (du marchand non légal ???)

- ou dans le secteur non marchand : entrer dans le nouveau service social municipal qui se met à développer l'aide aux personnes âgées en milieu rural ou devenir salarié d'une association d'aide sociale

Je me demande s'il n'y a pas un gros problème avec le mot « non marchand » parce qu'il semble vouloir dire tantôt « gratuit » (ou « subventionné »), « collectif » ou « public » (service public), tantôt « hors marché » soit parce qu'il est naturellement libre d'accès soit parce qu'il relève de l'économie domestique informelle, de l'échange mutuel.

Comme personne n'a répondu à mes questions je suis allée me renseigner sur le net (validité de mes trouvailles ? aux économistes de le dire !)

Un article de Wikipédia, l'encyclopédie libre : Les services non marchands sont fournis par les administrations publiques sans qu'il soit nécessaire pour l'usager de payer le prix de ce service au moment de son utilisation. Cette utilisation est d'ailleurs le plus souvent inconsciente : qui peut dire combien il a consommé de « défense nationale » dans la journée ? Les services non marchands ne sont pas gratuits pour autant, ils sont payés collectivement par les versements effectués sous forme de prélèvements obligatoires. Certaines associations privées d'entraide relevant de l'économie sociale produisent également des services non marchands, et ont pour revenu des cotisations, dons, legs, subventions, etc.

Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Services_non_marchands

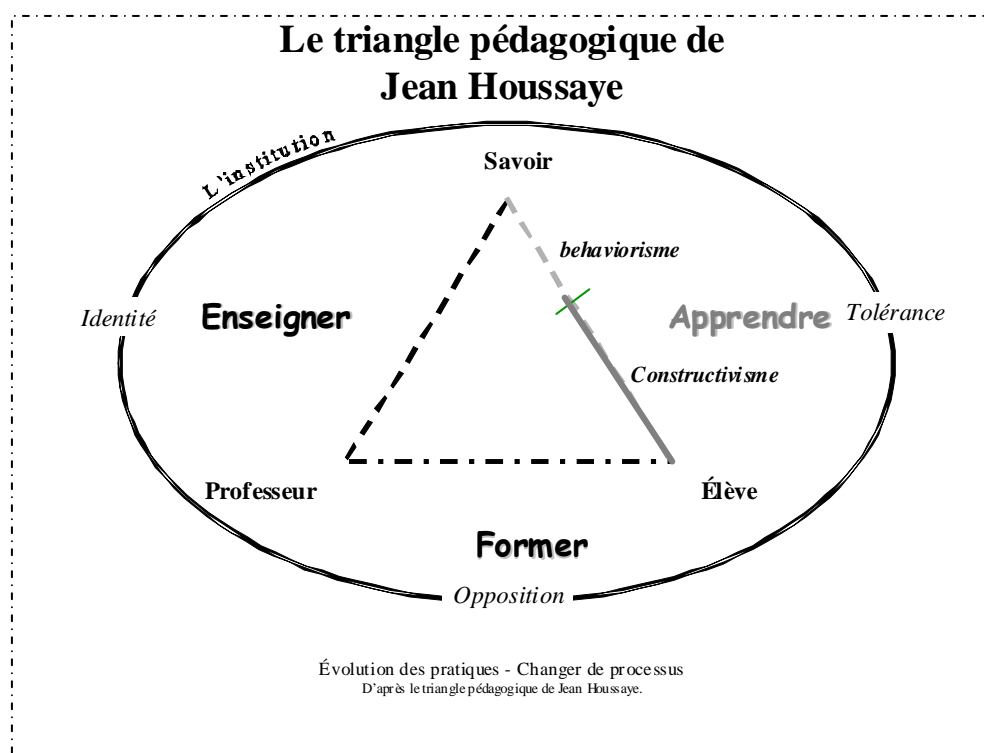
Bref sur le deuxième objectif, il faudrait que déjà nous-mêmes, nous arrivions à construire une grille de lecture (qui permettra ultérieurement de réaliser pour les élèves des outils d'aide à la classification plus ou moins sophistiqués selon le niveau). Voici une ébauche pour lancer le débat : soumise à vos propositions ou critiques !

Services	Marchands	Non marchands		??? Economie domestique ? hors sphère monétarisée ?
Produits par	Entreprises Individus : prof libérale, CESU, travail au noir ?	Administration publique	Associations <u>ISBLSM</u>	Autoproduits ou fournis par la nature
Consommés par	Clients	Usagers		La famille, les amis, voisins, la nature ?
?		collectivement	Individuellement	
Coût	Un prix significatif : qui permet à l'entreprise au l'individu de dégager un profit	Mis à disposition de tous	Gratuits ou presque (subventions)	Echange mutuel troc
Exemples	Services bancaires	Gratuits ou presque mais en réalité payés collectivement par des versements effectués sous forme de prélèvements obligatoires	Gratuits ou presque (subventions)	Gratuits Troc avec éventuellement un intermédiaire : SEL ou CEU
Mise à disposition de l'eau potable	←	La Police La défense nationale	→	????
Enseignement	Ecoles privées	Enseignement public	Assoc d' aide aux devoirs	Aide à la maison
Soins médicaux	Cabinets médicaux Pharmaciens Cliniques	Remboursement des frais médicaux par la sécurité sociale Hôpitaux publics	Médecins du Monde et la CSU	Remèdes maison

Quelques-uns des outils du Réseau Enseigner Autrement

Un aperçu de quelques uns des modèles théoriques mobilisés par le réseau.

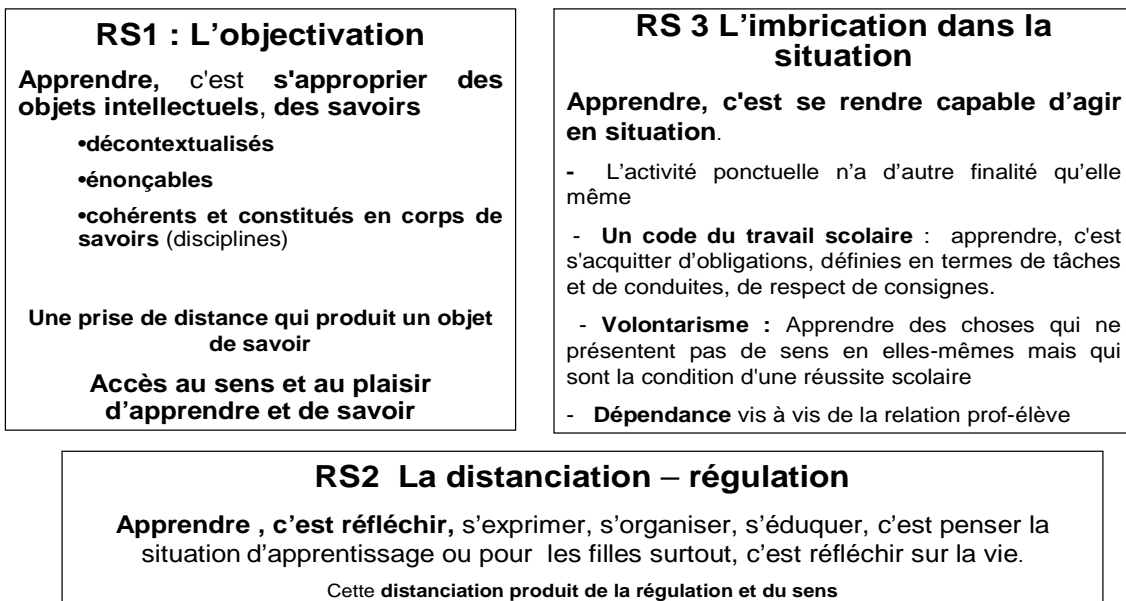
Surfer sur la diversité des possibles pédagogiques



Trois familles pédagogiques

	« Enseigner »	« Former »	Processus « Apprendre »	
			Behavioriste	Constructiviste
Elève	Ecoute, participe, comprend le message, l'apprend applique, restitue	S'organise collectivement, agit, en projet	Mis en activité : des tâches parcellisées avec consignes encadrant la démarche pas à pas Travail individualisé	Mis en activité de traitement de problèmes travaux de groupe, confrontation des représentations
Prof	Détenteur du savoir et du pouvoir Transmet des savoirs élaborés	Facilitateur non directif (ne détient ni le savoir ni le pouvoir) Favorise la créativité et l'expression des élèves	Propose des batteries d'exercices d'entraînement Aide à la réalisation	Construit les situations d'apprentissage Aide au franchissement d' obstacles Organise la formalisation et le réinvestissement du savoir
Savoir	De type informatif	Savoir-être	Savoir-faire Contenus / méthodes	Savoir-outil Concepts

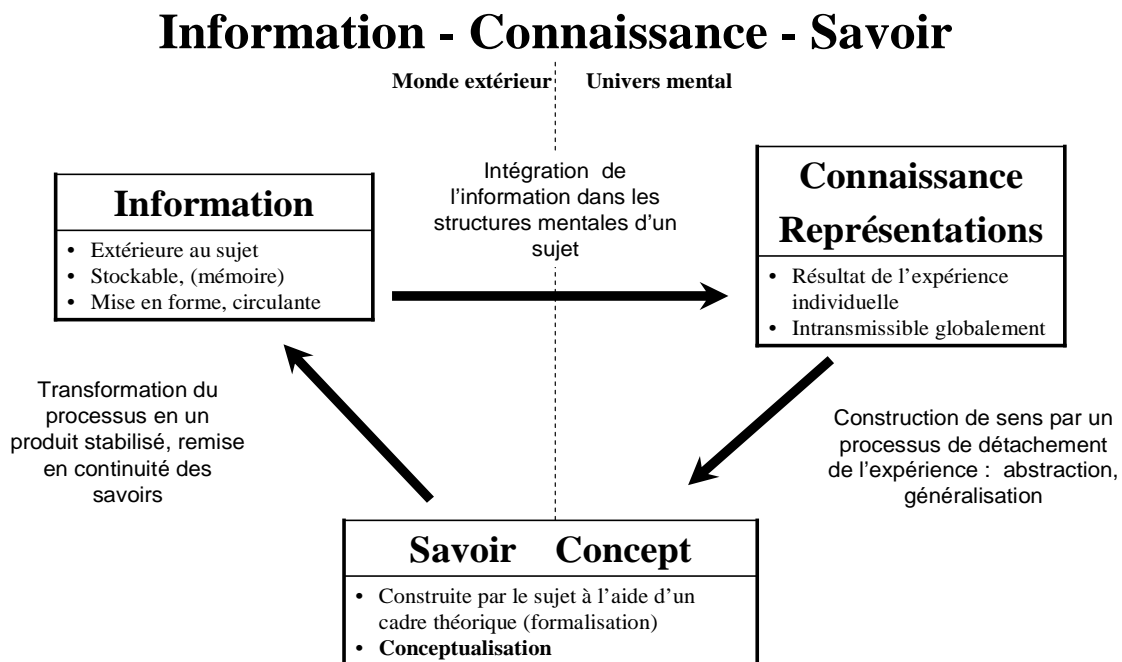
Trois formes de rapport au savoir



Travaux de l'équipe ESCOL

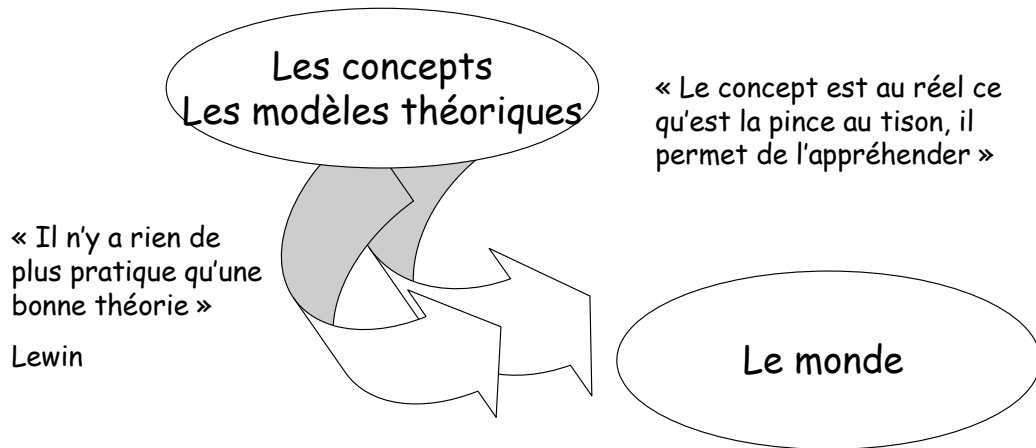
Bautier, Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Armand Colin

Construire le savoir dans ses diverses formes



D'après Astolfi boucle de conceptualisation, in *L'école pour apprendre* ESF

Le pouvoir que confère le concept



L'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP)

Qu'est ce que L'APP

C'est un champ assez récent dont la spécificité est de **pratiquer un retour réflexif sur l'action en vue de l'améliorer** : des professionnels s'investissent pour re-construire ensemble le sens de leur pratique et améliorer leurs techniques professionnelles.

- c'est une **démarche de groupe**, accompagnée par un **animateur**
- par une **analyse après coup**, elle vise à développer des facultés de diagnostic et d'anticipation en situation d'action.
- cette démarche s'inscrit dans la **durée**
- c'est un « lieu **d'articulation entre la théorie et la pratique** », entre «le personnel et le professionnel »
- c'est une « **démarche instrumentée par des savoirs et des outils** d'analyse »
- elle semble produire « des effets irréversibles qui concernent des **changements** inscrits dans **l'identité personnelle et professionnelle** » [B. Pechberty, lectures, Recherches et formation N° 39

Le cadre théorique de référence de l'analyse de pratiques

Le cadre théorique bachelardien *Un cadre serein de travail sur soi*

- La formation comme « **réforme** » jamais achevée de la pensée , entre «**élan formatif**» et «**instinct conservatif**»
- L'erreur comme inhérente à l'acte d'apprendre (**statut positif de l'erreur**) : **on apprend « contre » ses représentations premières**
- L'idée d'un inconscient cognitif et pratique : des **obstacles épistémologiques** qui figent la pensée et l'action et les rendent non questionnables
- Imbrication étroite de l'affectif et du cognitif : le remaniement des représentations entraîne un remaniement identitaire et soulève des **résistances** : une **médiation bienveillante et outillée**

Les outils d'analyse

- **Le triangle du sens** de Fabre désigne les trois dimensions d'interpellation du sens de la pratique
- **Le triangle pédagogique** de Houssaye (qui définit trois grands modèles pédagogiques et leur système de tension) fournit le référentiel épistémologique de base et permet d'accéder au niveau du problème du pédagogique .
- **La boucle de conceptualisation** d'Astolfi permet d'interpeller la conception du savoir de l'enseignant et fournit la référentiel épistémologique en ce domaine
- **Le rapport au savoir des élèves** et de l'enseignant s'analyse à partir du modèle des trois formes de rapport au savoir de l'équipe ESCOL
- **Les référentiels épistémologiques spécifiques du domaine** de savoir disciplinaire mobilisé

Bibliographie

Quelques ouvrages de référence du réseau « Enseigner Autrement »

ALTET, Marguerite (1997).- **Les pédagogies de l'apprentissage**.- PUF (Pédagogues pédagogies), 1997, 128 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1998) .- **L'école pour apprendre**.- ESF (Pédagogies), 1998, 5^e éd., 205 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre, PETERFALVI, Brigitte et VERIN, Anne (1998) .- **Comment les enfants apprennent les sciences**.- RETZ (Pédagogie), 1998 (267 p.)

ASTOLFI, Jean-Pierre (1999) .- **L'erreur, un outil pour enseigner**.- ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques), 1999, 3^e éd, 117 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre et DEVELAY, Michel (2002).- **La didactique des sciences**.- PUF (Que sais-je ?), 2002, 127 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre (2003) .- **Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers**.- ESF (Pédagogies recherche), 2003, 342 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre (2008) - **La saveur des savoirs**— ESF (Pédagogies, Outils), 2008, 252 p.

DAVISSE, Annick. Dir. (1997) .- **Pourvu qu'ils m'écoutent... discipline et autorité dans la classe**.- CRDP, 1997, 214 p.

DAVISSE, Annick. Dir. (1998) - **Pourvu qu'ils apprennent... face à la diversité des élèves**.- CRDP Créteil (Champ pédagogique), 1998, 252 p.

DEVELAY, Michel. Dir. (1995) .- **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui**.- ESF (Pédagogies), 1995, 355 p.

FABRE, Michel (1994) - **Penser la formation**.- PUF (Educateur (L')), 1994, 274 p.

FABRE, Michel (1995).- **Bachelard éducateur**.- PUF (Educateur (L')), 1995, 186 p.

FABRE, Michel (1999).- **Situations-problèmes et savoir scolaire**.- PUF (Education et formation), 1999, 239 p.

FABRE, Michel (2001).- **Gaston Bachelard : la formation de l'homme moderne**.- HACHETTE EDUCATION (Portraits d'éducateurs), 2001, 126 p.

FABRE, Michel (2009).- **Philosophie et pédagogie du problème**, VRIN (Philosophie de l'éducation)

GIORDAN, André et VECCHI, Gérard De (1994) .- **Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques**.- DELACHAUX ET NIESTLE (Actualités pédagogiques et psychologiques), 1994, 212 p.

HOUSSAYE, Jean (2000) .- **Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I) : le triangle pédagogique**- PETER LANG (Exploration), 2000, 3^e éd., 299 p.

HOUSSAYE, Jean (2002). – **Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui** – BORDAS (Formation des Enseignants), 2000

HOUSSAYE, Jean (1988) .- **Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (II) : Pratiques pédagogiques** .- Peter Lang (Exploration), 1988, 295 p.

HOUSSAYE, Jean. Dir. (1996) .- **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**.- ESF (Pédagogies), 1996, 3^e éd., 352 p.

LIEURY, Alain (1997) .- **Mémoire et réussite scolaire**.- DUNOD (Psycho sup), 1997, 3^e éd., 150 p.

MAYEN P., PASTRE P. et VERGNAUD G (2007) – **Note de Synthèse : la didactique professionnelle**, in *Revue Française de Pédagogie*, n°154, INRP

MEIRIEU, Philippe (1995) .- **La pédagogie entre le dire et le faire**.- ESF (Pédagogies), 1995, 2è éd., 281p.

MEIRIEU, Philippe (1987) .- **Apprendre... oui, mais comment**.- ESF (Pédagogies), 1987, 192 p.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, Ph. (dir.) (2001) - **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** - De BOECK, 2001, 3è éd., pp. 181-208

PASTRE, Pierre, ASTIER, Philippe et al. (1999) – **Apprendre des situations** – Education permanente, n° 139, 1999-2, 242 p.

PASTRE, Pierre (2005)- **Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels** – OCTARES, 375 p.

PASTRÉ, Pierre (2005) - **Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle**, in : Sorel Maryvonne (coord.), Wittorski Richard (coord.).- La professionnalisation en actes et en questions.- Paris : L'Harmattan, 2005.- pp. 141-144.- (Coll. Action et savoir)

PERRENOUD, Philippe (1994) - **Métier d'élève et sens du travail scolaire** —ESF, 1994, 207 p.

PERRENOUD, Philippe (2000) - **Construire des compétences dès l'école** – ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques), 2000, 125 p.

PERRENOUD, Philippe (2001) - **Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle** – 2001, 16 p.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.rtf

PEYRONIE, Henry (1999)- **Célestin Freinet : pédagogie et émancipation**.- HACHETTE EDUCATION (Portraits d'éducateurs), 1999, 125 p.

PIAGET, Jean (1996).- **Psychologie et pédagogie**.- FOLIO (Essais), 1996, 249 p.

RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain (1997).- **Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive**.- ESF (Pédagogies), 1997, 405 p.

REY, Bernard (1996) - **Les compétences transversales en question** - ESF, 1996, 216 p.

REY, Bernard, CARETTE, Vincent, KAHN, Sabine, MEIRIEU, Philippe. Préf.(2003) - **Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation** - DE BOECK (Outils pour enseigner), 2003, 159 p.

SNYDERS, Georges (1985) - **Où vont les pédagogies non-directives ? : autorité du maître et liberté des élèves** – PUF (L'Éducateur), 1985, 384 p.

Productions Réseau « Enseigner Autrement »

Comment enseigner autrement ? : innovations pédagogiques au LEGTA de Coutances. ENESAD, 1996, 100 p.

ABEL-COINDOZ, Claire (2007) -"Le développement durable, un changement nécessaire " in COLLECTIF « L'enseignement agricole en marche vers le développement durable – Formation et éducation, actions quotidiennes, projets d'établissements » - Educagri, 2007

ABEL-COINDOZ C, FLEURY B, et al. (Dir) (2003) - **Rapport de Recherche-développement « Quelle pédagogie pour le développement durable ? »** - Cempama, remis à la DGER, 2003

DUFOUR Corinne (2008) - **L'aménagement paysager à l'heure du développement durable** – POUR, n°198, 2008

EGRETEAU Marie et ABEL-COINDOZ Claire (2007) - « **Quelle pédagogie pour le développement durable ? : L'exemple de l'alimentation** » - Contribution au colloque « Education à l'environnement pour un développement durable », 7 et 8 juin 2007 Montpellier- <http://grainelr.org/colloque.eedd/>

FABRE, Michel, FLEURY, Bernadette, BROTHIER, D., et al. (1998) - **Enseigner à partir de situations à problèmes : Rapport de recherche-action**, année I : 1996-1997.-GRAF Normandie (Les Cahiers du GRAF, n°3), 1998, 81 p

FABRE M. et FLEURY B. (2007) - **La pédagogie sociale : inculquer ou problématiser, l'exemple de l'introduction du développement durable dans l'enseignement agricole** - Recherche en éducation, n°1 2007 <http://www.cren-nantes.net>

FABRE M. et FLEURY B. (2007) - **Problématisation et démocratie participative : quelle formation pour les nouveaux experts ?** - Recherche en éducation, n°3 2007 <http://www.cren-nantes.net>

FLEURY B. (1998) - **Identités professionnelles des enseignants et pratiques pédagogiques pluridisciplinaires** - in *Actes du Séminaire Pluri-inter disciplinarité*, Toulouse, ENFA, 1998

FLEURY B. (2000) - **Renouveler l'approche pluridisciplinaire** - in *Initiatives*, n°2, Educagri 2000

FLEURY B. (2004) - **L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques** - in Penser l'éducation, n°16, CIVIIC, Université de Rouen, 2004

FLEURY B. et FABRE M. (2005) - **Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques** - in Recherche et Formation, « *Problématisation et Formation* », n°48, INRP, 2005

FLEURY B. (2005) - **L'injonction à problématiser en géographie au lycée, la question du défi alimentaire en classe de 2°**- colloque ACFAS, Chicoutimi, 2005

FLEURY B. (2008) - **L'interpellation de la formation par le développement durable** - POUR, n° 198, Juillet 2008

FLEURY B. et FABRE M. (2009) - **Comment sortir de l'applicationnisme sans démagogie ? L'accompagnement des pratiques professionnelles des experts de l'agriculture** - à paraître in Recherche et formation, fin 2009

FLEURY B. - **L'analyse de pratiques professionnelles dans le monde enseignant : un dispositif de psychanalyse de la connaissance**, à paraître

FLEURY B. et FABRE M.(2009) - **Recherches et pratiques, un embrayage difficile, le cas du réseau « enseigner autrement »** - Symposium REF 2009, à paraître

LAINE-PENEL Armelle et ABEL-COINDOZ, Claire (2007) - « **Les pratiques de vie quotidienne de l'établissement** » - in COLLECTIF « L'enseignement agricole en marche vers le développement durable – Formation et éducation, actions quotidiennes, projets d'établissements », Educagri, 2007

LIEURY, Alain et FLEURY, Bernadette (1998).- **Apprentissage multi-épisodique : expérimentations dans différentes disciplines.**- GRAF NORMANDIE (Les cahiers du Graf Haute et Basse Normandie, n°2, 1998, 33 p.

PELTIER C., LEDUCQ L. et RICHARD G. (2008) - « **Agenda 21 d'établissement de formation : transversalité interne et lien au territoire. Le cas du Lycée Jules Rieffel de Saint-Herblain** » - in «Les systèmes de formation face au développement durable», POUR, juin 2008

PELTIER C.,(2006) - « **Approche territoriale et développement durable** » - in Cahiers pédagogiques, n°447, novembre 2006, dossier « Ecole, milieux et territoires », p.40-42,

PELTIER C., LEDUCQ L. et MILLET L., (2009) - **Agenda 21. Etablissement de formation et territoires. Une démarche, Des actions, Le risque et l'opportunité** - Educagri, 2008-2009, 3 DVD de 26 min.