

Animation Éducation



Certaines leçons tirées de l'expérience du confinement | **Gérard Sensevy**, professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'INSPE de Bretagne

Paru en page(s) : 32-34
dans le No 277-278 d'A&E





Certaines leçons tirées de l'expérience du confinement

Alors que le confinement n'a pas laissé d'autre choix que celui de l'école à la maison, les membres de l'équipe de recherche du LéAACE⁽¹⁾ présentent quelques idées⁽²⁾, issues des expériences didactiques qu'ils mènent dans leurs classes, afin de réduire les inégalités inhérentes à cette forme d'apprentissage.

On sait depuis longtemps que le travail à la maison risque de nuire aux élèves les moins avancés. Il existe des raisons didactiques à cela, puisqu'un élève moins avancé est bien souvent moins autonome dans l'étude. Il existe des raisons sociologiques, les élèves les moins avancés étant statistiquement plus nombreux dans les familles éloignées de l'école. On pouvait donc s'attendre à ce que le confinement accroisse les inégalités scolaires, même si le travail à la maison (les « devoirs ») n'est pas identique à celui des élèves lors du confinement. C'est bien ce qui s'est passé, si l'on en juge par les quelques études disponibles, en France ou à l'étranger⁽³⁾. Les raisons en sont matérielles : notamment, les familles économiquement défavorisées sont moins équipées en ordinateurs, les enfants y disposent de moins d'espace pour travailler. Elles en sont aussi intellectuelles : par exemple, la qualité de l'aide souffre de la distance des parents aux attentes de l'école. C'est sur la base de tels faits qu'il nous faut



Gérard Sensevy

professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'INSPE de Bretagne

réfléchir et agir, si notre souci est de travailler pour l'égalité. Nous produisons ci-dessous quelques idées, issues du travail des professeurs membres de l'équipe de recherche du LéA ACE.

Le travail à distance, un moyen de reconstruire la forme scolaire

Au sein de la progression ACE, nous avons développé des dispositifs qui répondent à deux fonctions : la première consiste à permettre à l'élève de s'installer dans une position d'enquête, de son propre mouvement ; la seconde à favoriser ce que nous avons appelé la solidarité épistémique, c'est-à-dire ce qui se passe quand tous les élèves d'une même classe travaillent le même

problème (au sens le plus général du terme) et dialoguent à son propos. Ces deux fonctions constituent en fait des sortes d'antidotes à ce qui nous paraît dommageable dans la forme scolaire classique : le savoir y est disposé séquentiellement sur l'axe du temps (d'abord un objet, puis un autre), ce qui signifie que les élèves « en difficulté » sont par construction des élèves « en retard », qui « ne suivent pas » le rythme du temps didactique.

Dans la forme scolaire classique, cette prégnance du temps est concrétisée par ce que nous avons appelé la forme question-réponse-tâche. L'élève doit répondre, très vite, aux questions du professeur, questions qu'il ne s'est pas posées, puis exécuter des « tâches », c'est-à-dire des travaux étroitement déterminés qui lui sont assignés par le professeur. Dans les dispositifs ACE, au contraire, les élèves travaillent de leur propre mouvement, sur une incitation initiale ouverte du professeur, et sur la base de ce qu'ils savent déjà faire. Dans le « *Journal du nombre* », par exemple, ils écrivent les mathématiques qu'ils connaissent, en se donnant à eux-mêmes le problème qu'ils vont travailler, sur la base d'une incitation (par exemple, « *écrire des doubles* »). Les productions des élèves sont ensuite mises en commun, ce qui permet à chaque élève de prendre connaissance des productions d'autrui, de les commenter et de s'en inspirer pour de futures productions. Le professeur lui aussi commente ces productions et en choisit qui sont particulièrement pertinentes pour être reprises et travaillées, en coopération, par l'ensemble de la classe.



Lors du confinement, dans les classes ACE tenues par les professeurs du LéA, nous avons fait le constat que les élèves, en général, ont continué à travailler sur leur « *Journal du nombre* » à la maison, que ces élèves soient plutôt « *plus avancés* » ou plutôt « *moins avancés* ». De fait, ils ont acquis en classe l'habitude de se donner à eux-mêmes un problème (au sens le plus général de ce terme, quelle que soit la discipline) qui soit pertinent et culturellement dense, de le travailler sur une relativement longue durée et ils ont réinvesti cette habitude à la maison. Dans le travail à distance, l'enseignement du professeur a pu ainsi prendre appui sur les productions d'élèves, qui ont été mises en commun, comme dans la classe.

Il n'est pas dans notre intention, ici, d'affirmer que tout s'est passé pour le mieux. Mais cette expérience nous a amenés à construire l'hypothèse de travail suivante : pour qu'un travail à distance soit fructueux et vertueux, les élèves et le professeur doivent avoir pris l'habitude de travailler au sein de dispositifs dans lesquels l'élève a construit à la fois une autonomie effective et des capacités de dialogue coopératif. Cette autonomie et ce dialogue doivent être épistémiques, liés au savoir. Des élèves et des professeurs prisonniers de la forme question-réponse-tâche ne peuvent travailler à distance valablement. Pour des élèves et des professeurs qui ont pris l'habitude de l'enquête autonome dans la solidarité épistémique, au contraire, la distance peut ne pas faire sentir d'effets négatifs. Le professeur doit certainement adapter ses stratégies et ses gestes d'enseignement à la situation, mais il le fait

Pour qu'un travail à distance soit fructueux et vertueux, les élèves et le professeur doivent avoir pris l'habitude de travailler au sein de dispositifs dans lesquels l'élève a construit à la fois une autonomie effective et des capacités de dialogue coopératif.

sur le fond d'une activité pertinente des élèves, qui lui fournit la matière de ses interventions.

Faire de nécessité vertu dans le travail avec les parents

Lors du confinement, les professeurs du LéA, sans doute comme la plupart de leurs collègues, ont été en contact étroit avec les parents de leurs élèves. En lien avec ce qui précède, un constat partagé a été le suivant : la plupart des parents d'élèves (et pas seulement ceux des élèves de milieux économiquement défavorisés) ont eu du mal, au début, à aider les élèves dans les dispositifs du type « *Journal du nombre* ». Plus exactement, ils ont eu du mal à ne pas les aider. Puisque le « *Journal du nombre* » et les dispositifs du même genre reposent sur des habitudes d'autonomie épistémique, aider un élève consiste d'abord à le laisser travailler autant de temps qu'il en a besoin, puis à discuter avec lui de sa production, en essayant d'appréhender ce qu'il a cherché à faire et ce qu'il a cherché à comprendre, puis à lui proposer, en l'ancrant dans sa production, une manière de développer celle-ci.

Bien entendu, cette stratégie d'ensemble n'est pas infuse – enseigner, ça s'apprend⁽⁴⁾ – et il est bien normal que les parents d'élève, dont la scolarité, pour la plupart d'entre eux, ne les a pas habitués à de tels dispositifs et de telles conceptions, ne les produisent pas spontanément. Mais le fait décrit ci-dessus s'est révélé d'une grande importance pour l'équipe de recherche. Depuis le début de la recherche ACE, nous étions conscients du rôle essentiel des parents d'élèves dans les progrès de leurs enfants. Nous avons donc organisé, dans certaines écoles ACE, des rencontres systématiques avec les parents autour de dispositifs de la progression, dans lesquels, par exemple, les élèves montraient à leurs parents, en présence tacite des professeurs, comment ils travaillaient ces dispositifs.

L'expérience du confinement nous a convaincus, grâce à la plus grande connaissance acquise, jour après jour, de la manière dont les parents pouvaient accompagner leurs enfants dans l'étude, qu'un travail de ce type en direction des parents n'est pas seulement bienvenu. Il est nécessaire. Nous avons donc construit l'hypothèse de travail suivante : pour qu'un enseignement soit efficace, il faut construire avec les parents d'élève un arrière-plan commun quant aux finalités et aux stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage, et cette construction passe par l'élaboration de dispositifs spécifiques, reposant sur des interactions à la fois fréquentes et sur la longue durée.

Les remarques précédentes faisaient de nécessité vertu au sens où, confrontés à la nécessité du confinement, il fallait bien faire



▶ avec lui et comprendre ce que les situations et les milieux qui en découlaient pouvaient offrir d'opportunités. A contrario, l'expérience du confinement nous aura fait saisir, comme sans doute à la plupart, l'importance décisive de la présence conjointe dans l'apprentissage. Nous apprenons ensemble, en agissant ensemble, en coopérant. La distance n'empêche pas forcément cette solidarité, mais c'est dans la présence que nous trouvons la force et la finesse des relations qui font les communautés humaines.

**Gérard Sensevy et
le LÉA ACE**

1. Un LéA est un Lieu d'éducation associé à l'Institut français d'éducation. Le LéA ACE regroupe des professeurs et des chercheurs au sein d'une ingénierie coopérative qui travaille à la coconception continue et à la mise en œuvre d'une progression en mathématique pour le CP et le CE1, intitulée Arithmétique et compréhension à l'école élémentaire (ACE). Le blog du LéA ACE est ici : <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differences-lea/reseau-ace-ecoles-bretagne-provence>. On peut y visionner un film documentaire d'introduction à la recherche : http://pukao.espe-bretagne.fr/public/leaace/documentaire_ace_repris.mp4
2. Dans un article en préparation, le collectif LéA ACE présentera plusieurs exemples concrétisant l'ensemble des propos de ce texte.
3. Cf. notamment sur la situation en Angleterre, https://eprints.soton.ac.uk/442619/1/Covid_paper_20.07.2020.pdf et, en France, l'étude de l'IPP <https://blog.ipp.eu/2020/05/06/inegalites-scolaires-conditions-de-vie-et-resources-parentales-quels-obstacles-sur-le-chemin-de-lecole-a-la-maison/> et la note du Trésor : <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Articles/8cf6744c-5c25-4260-a498-1c3c7c737eca/files/6d35383a-f754-4951-80ce-9bdac142b362>.
4. Cf. le livre récemment publié par le collectif Didactique pour Enseigner, *Enseigner ça s'apprend*, aux Éditions Retz.



Katell Tison-Deimat



Jean-Claude Lallias

Comment penser l'éducation aux arts vivants lorsque surgit le distanciel ?

L'essence même des arts vivants, théâtre et danse, est la présence : celle d'êtres humains en chair et en os, représentant la vie humaine devant d'autres êtres humains vivants. Cette dimension fonde également l'éducation à ces arts. Comment les penser lorsque surgit le distanciel ? N'y a-t-il pas un paradoxe lorsqu'en même temps que surgissent les manques sont révélés des trésors, en particulier par les films de théâtre ou de danse ? Quels usages sont possibles dans le cas de l'éducation artistique ?
Conversation entre Jean-Claude Lallias et Katell Tison-Deimat.

Arts vivants, des caractéristiques « irréductibles » ?

Katell Tison-Deimat : Le théâtre, la danse, le cirque sont d'abord des corps, des présences, des interrelations, des voix, du jeu, de l'imagination au travail, dès les étapes de création.

La représentation s'affirme comme espace-temps unique, éphémère, non reproductible, une expérience de la rencontre entre les corps en présence des artistes et les corps en présence des spectateurs, dans un même lieu-théâtre. On entend par corps certes la circulation des émotions, mais aussi

celle de la pensée, dans une relation sensible, dense et partagée.

Jean-Claude Lallias : Cette période de confinement, de l'arrêt des projets *in vivo*, a mis en valeur ce qui manquait, ce que nous ne voyions plus, tant il semblait d'évidence : le désir du partage, de l'expérience concrète. Par ce manque, nous avons réalisé qu'il était impossible que cela disparaisse. Il en a révélé toute la puissance : le sensoriel que rien ne saurait remplacer. Soulignons cette dimension paradoxale : c'est lorsqu'on perd l'essentiel que l'on en prend toute la mesure.