

Alain Taurisson et Claire Herviou, Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée - Théorie et Pratique du « travail d'apprendre », ESF, collection « Pédagogies », 2015.

Lu et présenté par Yves Lecocq,
et publié dans la feuille d'IF n°31 de décembre 2015.

J'ai eu plusieurs fois l'occasion de rencontrer Alain Taurisson, lors de ma formation approfondie en gestion mentale, et aussi lors d'un colloque de l'IIGM : les souvenirs de ces moments confrontés à la lecture de cet ouvrage m'incitent à penser qu'il représente une forme d'aboutissement pour la réflexion pédagogique de son auteur. Ce livre me semble donc important, à la fois par sa volonté de se rattacher aux débats pédagogiques actuels (sur l'enseignement par compétences et sur la pédagogie inversée notamment) et par la tentative de synthèse de la gestion mentale avec d'autres approches qu'il propose dans le cadre du métier d'enseignant (qu'on peut rapprocher de celle qu'avait faite il y a maintenant plus de vingt ans Marie-France Le Meignen avec « Faites-les réussir »). Mais il suscite aussi des débats et interrogations : sa lecture, souvent passionnante, peut aussi parfois déboussoler voire irriter.

Le livre commence par une mise en perspective de la pédagogie inversée, qui, si elle semble apparemment répondre aux besoins des « nouveaux élèves », « n'est pas obligatoirement porteuse d'une pédagogie nouvelle ». Pour se distinguer d'une pédagogie inversée au sens général, Alain Taurisson et Claire Herviou précisent bien qu'ils proposent dans cet ouvrage, une description et une théorisation « d'une pédagogie particulière nécessitant l'inversion de la classe » : la « pédagogie de l'activité »

Les fondements de cette pédagogie sont résumés dès le début de l'ouvrage. Celle-ci repose sur trois postulats de départ : un savoir-faire quel qu'il soit est le résultat d'un apprentissage (on ne peut pas le considérer comme allant de soi); la collaboration est indispensable pour apprendre (notamment entre élèves, d'où l'importance des travaux en sous-groupes dans la classe) ; les élèves apprennent à partir de ce qu'ils font (agir est considéré comme plus efficace pour apprendre qu'être dans une situation de réception passive), à condition d'être guidés de façon précise.

La mise en œuvre concrète de cette « pédagogie de l'activité » est décrite assez longuement dans l'ouvrage. L'essentiel du temps scolaire consiste pour les élèves à résoudre (en sous-groupes hétérogènes de deux, trois ou quatre élèves) de véritables problèmes, nécessitant l'élaboration d'une stratégie spécifique leur étant adaptée. Les « outils » sont les éléments-clés de cette pédagogie : « ils donnent de l'information », « explicitent les méthodes pour agir avec rigueur en suivant certaines étapes » et « permettent de fixer les connaissances en aidant à leur mise en œuvre » et en « permettant la constitution de liens ». Les « outils », l'enseignant et les autres élèves

(leurs pairs) vont permettre à chaque élève de bénéficier de nombreuses médiations afin de lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne pourrait réaliser seul, mais qui se situe dans sa « zone proximale de développement » (concept emprunté au psychologue et pédagogue russe Lev Vygotski). Les productions restent toutefois personnelles, ce qui oblige chacun à finaliser le travail de façon individuelle (mais rien n'est dit sur les modalités de l'évaluation). Les règles de fonctionnement de la classe sont clairement précisées, et l'entraide entre élèves apparaît comme une valeur centrale, avec une constitution des sous-groupes par l'enseignant de façon délibérément hétérogène. L'enseignant a donc avant tout un rôle de « chef d'orchestre » ou de « metteur en scène » de l'activité des élèves. Dans le déroulement du temps passé avec les élèves, il est le plus souvent dans une posture d'accompagnement, circulant de groupe en groupe, évaluant la qualité du travail, aidant à débloquer une situation, prenant si besoin un élève à part pendant quelques minutes. Il peut néanmoins parfois passer à une configuration plus classique, magistrale ou dialoguée, pour quelques apports ou mises au point, mais cela reste ponctuel à l'échelle de la totalité du temps scolaire.

J'ai été dans un premier temps assez enthousiaste à la lecture de ces pages, car le départ de cette réflexion correspond largement au point où j'en suis avec mes propres élèves, en particulier en classe de seconde, avec des effectifs lourds (35 ou 36 élèves) et une très grande hétérogénéité sur tous les plans. Le travail en sous-groupe, l'entraide entre élèves, une certaine « inversion pédagogique » me sont également apparus comme des pratiques pertinentes pour mieux répondre aux besoins de ces « nouveaux élèves ». La notion d'« outil » est me semble-t-il la plus nouvelle et stimulante de l'ouvrage : les derniers chapitres y sont consacrés, avec différents exemples précis (en français et en mathématiques), même s'il manque des productions d'élèves. Ni fiche-méthode, ni feuille de cours, l'« outil » accompagne l'ensemble du processus de résolution du problème, en préparant sa généralisation et son transfert à la résolution d'autres problèmes, guidés par d'autres « outils », s'emboîtant en quelque sorte les uns dans les autres. Sa conception doit donc être mûrement réfléchie et adaptée à chaque classe : elle paraît donc difficile au néophyte qui découvre cette « pédagogie de l'activité ».

En contrepoint de cet enthousiasme initial, au fur et à mesure de la lecture, j'ai aussi été parfois gêné par certains aspects de l'ouvrage et par certaines absences.

C'est le cas en particulier de la réflexivité suscitée chez les élèves, point me semblant fondamental : si les auteurs insistent sur ce qu'ils appellent « l'intériorisation », présentent la notion d'évocation, précisent que chaque activité de l'élève commence par une phase d'évocation (mais qui passe par la traduction d'une modalité de présentation à une autre - par exemple un texte mis en schéma - et non par une pause mentale), on ne voit pas trop comment, dans le déroulement concret du cours, sont ménagés des temps de retour réflexif ou de récapitulation, sauf à être inclus dans le temps de travail en sous-groupe et du coup laissé à la discrétion des élèves. De même pour la créativité, pourtant essentielle dans les tâches de résolution de problème, qui n'est pas abordée de façon explicite : rien n'est dit sur comment la

susciter chez les élèves, par quels dispositifs ou à l'aide de quelles activités. Enfin, l'absence de développement sur la place de l'évaluation, en particulier formative, dans la présentation de cette pédagogie, m'a beaucoup gêné, une pièce centrale du puzzle me semblant ici manquante. Mais peut-être ces points seront-ils développés dans un autre ouvrage complétant celui-ci ?

Les fondements théoriques de cette pédagogie sont abordés dans les chapitres centraux de l'ouvrage. Les auteurs tentent ici une synthèse originale **entre quatre enracinements théoriques bien distincts, mais qui pèsent chacun d'un poids inégal: le socioconstructivisme (avec Vygotski et Leontiev), la théorie de l'activité (Engeström), la médiation pédagogique (Feuerstein revisité par Alain Moal) et la gestion mentale.**

Dans l'organisation du travail de la classe, marquée par la priorité donnée à la résolution de problème et par l'utilisation d' « outils » en sous-groupes, c'est l'influence du socioconstructivisme qui l'emporte, la présentation de ce dernier étant d'ailleurs beaucoup plus développée sur l'ensemble de l'ouvrage. La réflexion sur la médiation est également très présente, même si elle n'est pas toujours très explicitée : on la retrouve dans la posture de l'enseignant, le rôle de l' « outil », les interactions entre pairs dans le cadre du sous-groupe de travail. Quant à la gestion mentale, si des développements assez fournis sont consacrés aux différents gestes mentaux et à la notion d'évocation (définie de façon assez particulière en tant que « concept pédagogique » : ce passage seul mériterait de longs débats...), la lecture de l'ensemble de l'ouvrage me donne au total le sentiment qu'elle est placée dans une position finalement assez périphérique. On peut expliquer cela par la difficulté à trouver une complémentarité entre des approches aux ancrages théoriques très éloignés voire opposés. Mais on peut aussi considérer que la gestion mentale est davantage présente à un niveau « micro », dans le détail des dispositifs, de l'activité des élèves et de l'accompagnement de l'enseignant, pas explicités de manière prioritaire dans l'ouvrage. Ou alors est-ce l' « outil » lui-même, qui, dès sa conception par l'enseignant et ensuite dans son utilisation par les élèves, intègre les notions de base de la gestion mentale, mais en les mettant en œuvre d'une façon inédite ? Il y a en tout cas ici me semble-t-il une zone de flou à éclaircir...

Passionnant, dérangeant, irritant, cet ouvrage ouvre des pistes particulièrement stimulantes, tout en posant aussi bien des questions. Mais peut-être votre lecture sera-t-elle bien différente de la mienne ?

Yves Lecocq