

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

UN ESPACE DES RAISONS POUR UNE ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

Lionel DECHAMBOUX

Version de la publication : juillet 2023
Évaluation ouverte et collaborative
Rétroactrices : Mireille SABOYA, Fatiha TALI

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroactrices avant leurs échanges avec l'auteur, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'auteur et les deux rétroactrices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Mireille SABOYA

Cher collègue, veuillez trouver ci-dessous quelques commentaires et suggestions suite à la lecture de votre article. Je vous laisse le soin de décider si celles-ci sont pertinentes et peuvent aider à bonifier vos propos. Merci pour cette lecture que j'ai beaucoup appréciée.

Résumé

Dans le résumé, il est annoncé ce qui suit (c'est moi qui souligne) :

Cette contribution se penche sur les justifications établissant un lien possible entre démocratie et école et essaie de se doter de critères permettant de supposer qu'une école serait démocratique ou non. Ces critères s'incarneraient dans un espace des raisons où l'enseignant·e permettrait des discussions à propos des activités réalisées et partagerait avec ses élèves (voire coconstruirait avec eux) les critères de réussites de ces mêmes tâches.

Dans l'espace de raisons qui s'incarne dans la recherche collaborative autour de bilans de fin de séance (et de début de séance), nous n'avons pas accès au « partage ou coconstruction avec les élèves des critères de réussite des activités réalisées ». On sent bien émerger des discussions à propos des activités vécues en classe mais les critères de réussite ne sont pas mentionnés. Il me semble sentir une certaine prudence de la part du chercheur par rapport à ce constat dans la suite de son résumé :

Ces bilans sont considérés comme correspondant potentiellement à cet espace de raisons attestant d'un apprentissage de la démocratie.

Est-ce que le chercheur écrit « potentiellement » à cause des critères de réussite qui n'ont pas été discutés en classe entre enseignants et élèves? Ce serait bien d'en dire plus sur ce potentiellement en discussion ou conclusion.

Objectifs

Il m'est apparu que le chercheur a deux intentions qu'il formule comme suit :

1. Nous montrerons en quoi cette instance (les bilans de fin de séance) peut-être justement vue comme un lieu d'évaluation et de démocratie et à quelle(s) condition(s).
2. Nous concluons sur ce point en esquissant également une réflexion sur la recherche collaborative comme recherche démocratique permettant potentiellement d'inscrire cette démocratie dans l'école.

Le premier objectif est par la suite resserré comme suit :

En quoi le bilan de fin de séance peut-il constituer une activité démocratique au sens décrit plus haut, c'est-à-dire une instance à visée épistémique, où les apprentissages sont discutés sur la base de critères partagés ?

À la fin de la lecture de l'article, je n'arrive pas à cerner clairement les « critères partagés ». J'ai beaucoup aimé la réflexion sur la recherche collaborative comme recherche démocratique. Pour la revue, il faudrait peut-être mettre plus de l'avant l'aspect formation pour les lecteurs moins familiers avec la recherche collaborative.

Méthodologie

Lors de la mise en place de la recherche collaborative, nous n'avons pas accès à la façon dont émerge dans le groupe collaboratif l'intérêt pour les bilans de fin de séance comme lieu possible d'espace de raisons? Si j'ai bien compris, les enseignants n'étaient pas familiers avec ces bilans? Est-ce que c'est une proposition qui provient du chercheur et si oui, comment a-t-elle été amenée? Comment le projet a-t-il été présenté aux participants? Dans le tableau, il est précisé :

Séance 2 : Émergence de l'idée de travailler sur les bilans de fin de séance.

La phase de co-situation est rapportée comme suit :

La phase de co-situation (Barry & Saboya, 2015) a permis de dégager une préoccupation commune aux participants académique et non académiques : les bilans de fin de séance comme dispositif d'évaluation formative.

Ce serait intéressant d'en savoir plus sur la façon dont ces bilans de fin de séance ont émergé dans le groupe comme préoccupation commune.

Dans les résultats, nous avons accès à ce que déclarent les enseignants. On en sait peu sur ce que déclare Rebecca alors que c'est l'enseignante qui a été le plus présente dans les rencontres réflexives. Voici ce que l'on en sait (et qui repose sur ce qui est fait par Janis) :



Ce travail en anticipation est à l'image du travail de Rebecca qui préférerait également proposer des bilans en début de séance afin de tisser des liens entre ce qui avait été travaillé précédemment et les apprentissages à venir.

La participation de Rebecca aux discussions semble discrète?

Cadrage théorique et lien avec la recherche collaborative menée

Le cadrage théorique est très bien ficelé et coule très bien. Les études rapportées sont pertinentes, on sent que le chercheur maîtrise son objet de recherche. En lisant les extraits ci-dessous, j'en suis venue à me questionner si ce que rapportent les participants de la recherche collaborative contribue à l'école démocratique telle qu'esquissée par le chercheur :

Autrement dit, et pour être plus concret, si nous supposons que l'enseignant-e a ses raisons de proposer telle ou telle activité, ces raisons font-elles l'objet d'une discussion avec ses élèves ?

Les raisons des enseignants participants à la recherche collaborative ont-elles été discutées avec les élèves?

Nous voyons ici très nettement se dessiner un lien avec la problématique évaluative et cela nous permet de préciser nos propres critères pour déterminer si oui ou non une pratique scolaire est démocratique : fait-elle l'objet de discussions lors desquelles cette même pratique est justifiée par des critères partagés avec les élèves ?

Est-ce que les enseignants participants à la recherche collaborative ont discuté avec les élèves et fait émerger des critères communs et partagés?

Tout en nous dotant, grâce aux travaux de Tiercelin, de critères permettant de vérifier l'existence d'instances en son sein lui permettant d'avoir cette prétention démocratique (c'est-à-dire l'existence d'espaces de parole, de confrontation, sur la base de critères partagés).

Y a-t-il dans ce que rapportent les enseignants des moments de confrontation sur la base de critères partagés?

Autrement dit, si l'évaluation est toujours multiréférentielle, si chaque individu construit ce rapport référent/référé, selon la microculture qu'il ou elle habite, cette constitution n'est pas de facto le fruit d'une construction effectuée de manière commune et partagée, à l'aide de dispositifs formels ou informels le permettant. Elle ne l'est que dans certaines classes où des pratiques, des dispositifs, des instances sont prévues pour permettre explicitement cette co-construction collégiale, dans ces mêmes classes où, pour le dire autrement, l'élève est impliqué-e, de manière organisée, dans cette évaluation. Ce sont des classes où est pensée, d'une manière ou d'une autre, une évaluation continue pour apprendre.

Est-ce que les classes de ces 4 enseignants répondent à ce qui est rapporté ici?

L'école, l'évaluation, ne sont pas par essence démocratiques. Ils ne le deviennent que lorsque les expériences communes sont discutées et débattues sur la base de critères partagés.



Les critères communs et partagés sont indispensables pour une école démocratique, je n'arrive pas à mettre le doigt sur les critères communs et partagés dans les pratiques des enseignants participants à la recherche collaborative.

Limite de la recherche

Ce serait intéressant de discuter des limites de la recherche. Il me semble que de ne pas avoir eu accès aux échanges audio et vidéo entre les enseignants et les élèves lors de ces bilans de fin de séance (ou début de séance) est une limite. Il est dit que certains enseignants ont rapporté des « traces audio et vidéo », est-ce qu'ils ont présenté des enregistrements lors des séances réflexives? Je n'en ai pas l'impression. Quel était l'objectif d'avoir des traces audio et vidéo? Ça aurait été intéressant que le groupe puisse profiter des échanges effectifs en salle de classe, pour le chercheur également, ça aurait été des données importantes qui renseigneraient sur la teneur des échanges entre enseignants et élèves et entre les élèves. Dans l'analyse de ces échanges, il me semble que l'école démocratique aurait pu ainsi être mieux esquissée et appréhendée.

On n'a pas accès dans les résultats qui sont présentés à la confrontation dans la classe et qui semble un ingrédient essentiel à l'école démocratique :

Le bilan de fin de séance est un lieu où l'on s'exprime, mais pas de n'importe quelle manière, pas sur n'importe quel objet, où le débat, la confrontation doit intervenir pour qu'écloze un véritable terrain de co-construction référentielle, cet espace des raisons qui rend vivant la démocratie.

Les enseignants ont certes instauré la discussion sur des éléments de savoir mais où est la confrontation, où sont les critères communs et partagés coconstruits entre enseignants et élèves?

Merci pour votre apport à la recherche. Vous pouvez me contacter si jamais vous souhaitez discuter de certains aspects relevés ici. Sachez qu'ils ne remettent pas en question la qualité de votre travail.

Fatiha TALI

Cet article aborde de façon très structurée une question vive qui vient interroger les préalables des fonctions de l'évaluation. Bien écrit et bien argumenté, il donne à voir un apport très intéressant sur la question évaluative et la démocratie à l'école.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

...

2. Cadrage théorique

2.1. Interrogation sur un allant de soi : la valeur de la démocratie

Avouons (et c'est ce qui justifie d'ailleurs ce sous-titre d'allant de soi) que nous n'avions que très peu questionné initialement cette déclaration de principe instaurant la démocratie



comme une finalité à poursuivre. Il semble en effet si évident qu'il *faut* être démocrate que nous ne nous sommes que très peu interrogé sur les raisons de cette nécessité et encore moins de cette nécessité à l'école. Après tout, il semble aller de soi que la démocratie est le meilleur système de gouvernement, qu'elle est souhaitable, partout, pour toutes et tous, tant nous sommes imprégnés de ce catéchisme sans véritablement nous poser la question de sa justification. Et finalement, nous n'examinions pas non plus l'évidence que ce qui était bon pour le gouvernement d'un peuple valait tout autant pour l'école. Et nous nous sommes surpris à nous demander en quoi justement la démocratie pouvait être le meilleur des choix !

Cependant, en y regardant d'un peu plus près, il y a pourtant de nombreuses raisons de se questionner. Tout d'abord, et d'une certaine manière, qu'est-ce qui pourrait être le plus éloigné qu'une classe d'une institution démocratique ? Un-e maître-sse (et le nom est ici plus qu'évocateur...) face à ses élèves sur lesquels elle ou il a toute autorité, à la fois institutionnelle, morale et épistémique. Ce type d'organisation ressemble davantage à un petit état autocratique qu'à un havre de démocratie... Rappelons tout de même l'évidence confortée par l'étymologie de ce terme : *dēmos*, le « peuple » et *kratein*, « commander » : la démocratie est classiquement entendue comme un régime politique particulier où le peuple est souverain ou autrement dit par lequel est institué le gouvernement du peuple par le peuple. Et il faut l'admettre, dans de nombreuses situations, cette définition nous éloigne de ce qu'il se passe dans les classes, pour de bonnes et de moins bonnes raisons.

Mais la définition du concept de démocratie ne se réduit pas à cela, loin s'en faut. Il a donné lieu à d'innombrables définitions, discussions et sans prétendre en aucune manière faire le tour de cette question, deux éléments ont retenu notre attention et nous paraissent pouvoir justifier sa présence dans le questionnaire proposé au travers de cette thématique du REF. Le premier élément tient à une définition particulière de la démocratie que nous devons au philosophe pragmatiste américain, John Dewey. Le second tient à la finalité de l'école (ou du moins l'une des celles communément admises) : l'apprentissage des élèves ou autrement dit, sa valeur épistémique. Nous verrons que les deux, démocratie et valeur épistémique sont intimement liées ou plus précisément que nous pouvons choisir la démocratie car il s'agit peut-être du meilleur (ou du moins pire, c'est selon) système permettant de générer des jugements, des connaissances justes (et donc de la connaissance).

Nous avons été interpellé en effet par la manière dont Dewey se saisit de cette question démocratique. En effet, ce philosophe a tout au long de sa vie été porté par cet idéal. L'originalité de son approche est qu'il ne définit pas en premier chef la démocratie comme un régime politique. Et pour lui donner raison, il est malheureusement facile de constater qu'un régime politique peut avoir les caractéristiques superficielles d'une démocratie sans pour autant être profondément démocratique. Pour Dewey, la question démocratique ne se pose donc pas d'emblée à ce niveau. La démocratie n'est pas en premier lieu un mode de gouvernement mais davantage ou avant tout « un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (Dewey, 1916). Cette citation bat d'ailleurs en brèche le reproche fait un peu trop rapidement à Dewey de n'être que focalisé sur le « doing » (Fabre, 2015). Rien n'est finalement plus faux. L'action est certes importante mais elle s'insère dans un processus bien plus large où elle prend de la valeur¹. Pour Dewey, l'enseignement doit répondre avant tout à une question. Voilà le point de départ et cette question donne lieu à une enquête (Dewey, 1938) qui passe en effet par des phases « pratiques » mais pas

Commenté [1]: Fatiha TALI

Oui le terme lui-même fait questionner la place de l'élève face à ce "maître". En cela, Rancière (1987) dit bien que l'enseignement ne fait que multiplier le fonctionnement très hiérarchisé, dans lequel l'autorité est happée par certains et amène les autres à obéir aux ordres : « On instruit les recrues que l'on enrôle sous sa bannière, les subalternes qui doivent pouvoir comprendre les ordres, le peuple que l'on veut gouverner – à la manière progressive, s'entend, sans droit divin et selon la seule hiérarchie des capacités » (p. 32). L'explication accomplit « une tâche fondamentalement régulatrice », parce qu'elle catégorise et hiérarchise.

La démocratie serait-elle tenue par la mise en oeuvre de l'idée d'une égalité des intelligences telle que présentée par Rancière ?

Commenté [2]: Lionel DECHAMBOUX

Merci pour cette citation de Rancière qui illustre parfaitement ce que je suggérais ici. A garder sans doute dans les traces de révisions.

¹ Ce qui relie d'emblée démocratie et évaluation si nous nous référons au sens premier du terme évaluation (faire ressortir de la valeur). Merci à Fatiha Tali pour cette remarque.



seulement et ce, d'autant plus, dans un cadre collectif. Il faut faire des expériences mais ces expériences doivent être débattues, chaque expérience doit être élargie, une signification doit être construite et partagée à son propos. Et c'est, pour lui, la caractéristique de la démocratie. Dewey est très clair sur ce sujet : « méthode expérimentale », « méthode de l'intelligence » et « démocratie » sont, pour lui, des synonymes (Zask, 2015). Il y a donc précisément ici un élément important qui justifierait selon nous le lien entre la démocratie et le cadre scolaire à condition d'envisager la démocratie comme un mode de fonctionnement où les expériences se déroulent dans un cadre commun et font l'objet de discussions. Mais cet aspect demande encore à être approfondi.

Nous arrivons ici au second élément que nous souhaitons mettre en avant, confortant le précédent. Nous devons ces arguments aux travaux de Claudine Tiercelin. Lors d'un ensemble de cours présentés au Collège de France en 2017, elle a examiné le rapport entre connaissance, vérité et démocratie. Il y aurait là en effet un argument puissant incitant à inscrire la démocratie dans l'école si la démocratie avait une valeur épistémique. Et c'est ce rapport qu'elle s'efforce justement d'approfondir. Nous ne prétendons pas restituer ici l'ensemble des arguments qu'elle développe². Cependant, nous en développerons quelques-uns qui nous semblent servir particulièrement notre propos.

Tout d'abord, Tiercelin reprend le titre de son premier cours à l'article de Lynch (2012), *Democracy as a Space of Reasons*. Ce dernier emprunte l'expression « space of reasons » à Sellars qui le définit comme :

in characterizing an episode or state as that of knowing, we are not giving an empirical description of that episode or state; we are placing it in the logical space of reasons, of justifying and being able to justify what one says. (Sellars, 1956, cité par Lynch, 2012, p. 115)

La démocratie serait, pour Lynch, ce lieu où ce qui est dit fait l'objet de raisons de justifications³. Lynch précise, en cohérence avec la précédente citation de Sellars, que « [t]o say that democracy is a space of reasons is to say that the practice of democratic politics requires the practice of giving and acting for reasons » (p. 115). Le qualificatif de démocratique requiert donc cet espace de pratiques pour des raisons et d'échanges à propos de ces raisons. Nous comprenons que démocratie, connaissances et raisons sont liées et nous aurions aussi ici un critère qui permettrait de relier école et démocratie, de supposer qu'une école est potentiellement démocratique. Existe-t-il en son sein une pratique ? Est-elle justifiée par des raisons partagées entre les différent-es acteurs et actrices ? Si la réponse à la première question est évidente et positive – à l'école, les élèves travaillent – nous ne pouvons répondre d'emblée et sans condition à la seconde. C'est justement cette réserve qui nous paraît intéressante et qui nous oblige à enquêter sur les pratiques scolaires avant de décréter que telle école est démocratique ou ne l'est pas. C'est cette précaution qui ne nous permet donc finalement pas de donner une réponse affirmative et catégorique à notre question initiale. Non, l'école n'est pas en-soi, démocratique. C'est selon... Ces pratiques, ce travail, qui visent en effet la connaissance, font-ils l'objet non seulement de raisons (sans doute) mais de débats à propos de ces raisons ? Autrement dit, et pour être plus concret, si nous supposons que l'enseignant-e a ses raisons de proposer telle ou telle activité, ces raisons font-elles l'objet d'une discussion avec ses élèves ? Aspect qui nous intéresse particulièrement sur le terrain scolaire,

Commenté [3]: Fatiha TALI

Là où finalement se situe le cœur de la question est le point précis du cadre commun (posé par qui, comment?) et l'objet des discussions (objet coconstruit? objet choisi et défini par le "maître"...?)

Commenté [4]: Lionel DECHAMBOUX

C'est très pertinent en effet. Je pense qu'à l'école (et cette réponse est encore à moduler sans doute selon le degré scolaire), nous sommes dans un apprentissage de la démocratie qui autorise le "maître" à déterminer le cadre commun. Mais pour qu'il y ait un apprentissage, il faut aussi que ce cadre soit explicité. Le bilan de fin de séance donne un lieu pour cela. Et bien sûr, cet espace devrait être investi de plus en plus par les élèves et de moins en moins par le maître.

Commenté [5]: Fatiha TALI

Raisons elles-mêmes sous "commande" de l'institution scolaire faut-il le rappeler...

Commenté [6]: Lionel DECHAMBOUX

Ou programme scolaire, plan d'études, etc. C'est tout à fait vrai... Commentaire à garder.

² Tous les auteurs cités dans cette partie sont repris de sa conférence du 1^{er} mars 2017, « la démocratie ou l'espace des raisons » accessible : <https://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/course-2017-03-01-14h00.htm>

³ Il s'agit donc de non seulement donner des "bonnes réponses" par exemple mais de savoir aussi les justifier, en donner les raisons.



Tiercelin, à cet endroit, estime que ces raisons doivent « s'appuyer sur fond commun de critères à l'aune desquels nous mesurons ce qui compte pour vrai et ce qui compte pour faux ». Elle poursuit d'ailleurs :

Si nous souhaitons traiter les autres agents dignes d'un égal respect alors il faut s'engager dans le processus qui consiste à demander et à donner des raisons de ce que nous devons croire et les raisons que nous invoquons. Du moins celles que nous invoquons sur la place publique doivent provenir de méthodes qui ont en elles-mêmes un caractère démocratique. Là où nous ne donnons pas de raisons de nos croyances ou bien là où nous recourrons à des méthodes qui sont secrètes, isolées, réservées à quelques *happy few* nous risquons non seulement l'incohérence mais nous risquons purement et simplement de sortir tout bonnement de l'espace démocratique. (Tiercelin, 2017)

Nous voyons ici très nettement se dessiner un lien avec la problématique évaluative et cela nous permet de préciser nos propres critères pour déterminer si oui ou non une pratique scolaire est démocratique : fait-elle l'objet de discussions lors desquelles cette même pratique est justifiée par des critères partagés avec les élèves ? L'enjeu démocratique à l'école nous paraît donc se situer précisément ici.

Ces quelques réflexions nous semblent justifier à la fois la pertinence de la démocratie à l'école (de par sa valeur épistémique, promue par Dewey) tout en nous dotant, grâce aux travaux de Tiercelin, de critères permettant de vérifier l'existence d'instances en son sein lui permettant d'avoir cette prétention démocratique (c'est-à-dire l'existence d'espaces de parole, de confrontation, sur la base de critères partagés). Il est temps désormais d'aborder le second volet de notre cadrage théorique en discutant ce qui peut, de prime abord, être vu comme antinomique : évaluation et démocratie.

2.2 Une évaluation au service de la démocratie

...

3. Contexte de la recherche

...

4. Analyse et résultats

4.1 Une proposition de bilan de fin de séance par Patrice

...

Après un travail en français sur l'autoportrait, il laisse à ses élèves un temps de réflexion pour remplir le document. Il reconnaît cependant que le questionnaire est « global » et non spécifiquement orienté sur le travail effectué juste avant. Les élèves investissent ce moment qui sort de l'ordinaire mais de manière inattendue. Un élève questionne notamment son enseignant sur un autre enseignant et les éléments qui contribuent ou non à une bonne ambiance de classe. Patrice ramène ses élèves avec constance sur le bilan de fin de séance, tissant des liens avec le bilan de la veille et leur demandant de choisir deux ou trois entrées et de les compléter. Il se réfère aussi à des moments de classe lors de la séance. Voici quelques prises de parole des élèves :

- Et si j'ai passé une mauvaise après-midi on fait comment ?
- Monsieur, c'est à prendre au sérieux ça ou pas ?
- Vous allez pas montrer ça aux parents, non ?
- J'ai compris que dans ce cours il faut pas parler, j'ai trouvé difficile de pas parler, je vais me souvenir de rien

Commenté [7]: Fatiha TALI

Ces instances sont en mouvance selon le contexte de chaque classe peut-être aussi?

Commenté [8]: Lionel DECHAMBOUX

Elles peuvent prendre différentes formes mais leur existence, sous une forme ou une autre, reste essentielle à mon avis.

Commenté [9]: Fatiha TALI

Ce serait intéressant de savoir ce qu'il voulait prendre au sérieux ou pas; réfère à l'activité proposée ou autre?

Commenté [10]: Lionel DECHAMBOUX

Il parlait bel et bien du bilan proposé et questionnaire légitimement cette activité "étrange" (car sans doute très peu pratiquée) et la possibilité de pouvoir s'exprimer réellement dans cet espace (et je crois que c'est ce qu'ils mettent justement à l'épreuve aussi dans ce premier essai : voir si la parole est vraiment "libre")



- J'ai compris que le [nom de l'établissement] ne servait à rien. C'est une école qui a été créée pour des personnes qui ne pouvaient pas aller à une meilleure école. Un camarade m'a appris les fractions. Je suis fier de mon style en classe. XXX Je vais me resserrer de mes documents. Je vais me souvenir que l'ambiance de classe est morte.
- Déjà venir en classe (à propos de son objectif pour la suite)
- Trouver un job et me tailler

Et ici un bilan rempli par un élève.

Figure 1

Bilan de fin de séance rempli par un élève de Patrice

Mon bilan de fin de séance

- J'ai compris que... le [] ne sert à rien. C'est une école qui a été créée pour des personnes qui ne peuvent pas aller à une meilleure école.
- Un camarade m'a appris les fractions.
- Je suis fier(e) de... mon style en classe.
- En classe, je vais me resserrer de... mes documents.
- J'ai trouvé difficile de...
- Je vais me souvenir de... que l'ambiance de classe est morte.
- La prochaine fois je...

Commenté [11]: Mireille SABOYA

C'est difficile de comprendre de quoi parle l'élève. J'imagine que la première réponse qu'il donne est en lien avec le cours de Patrice. Ce serait bien d'avoir une courte description du cours de Patrice pour mieux comprendre à quoi l'élève réfère. On sait que c'est un travail sur l'autoportrait qui a été fait mais qu'englobe-t-il?

Commenté [12]: Lionel DECHAMBOUX

Justement, je crois que cet élève parle de tout sauf du cours tout juste suivi sur l'autoportrait (dont j'ai aussi peu d'éléments à donner en termes de contenu). Tout y passe, et c'est assez touchant d'ailleurs : sa "lucidité" quant à son orientation, son style vestimentaire, l'ambiance de classe, les maths, etc. Comme je le dis dans un commentaire précédent adressé à mon autre rétroactrice, j'ai deux hypothèses pour comprendre ces prises de paroles : une incompréhension de ce qui est attendu (car cette pratique est finalement très rare) et une volonté de tester l'enseignant sur la possibilité d'investir cet espace d'une parole réellement "libre".

1.1 Deux propositions de bilans de fin de séance par Kim et Janis

1.2 Une proposition de bilan de fin de séance par Janis

Nous présentons ici ce dernier exemple non pas pour signifier comment les enseignant-es finissent par utiliser les outils du chercheur mais plutôt la manière dont une enseignante et ses élèves s'approprient un outil pour, quasiment à la fin de la recherche, travailler ces bilans de fin de séance. Nous aurions souhaité poursuivre la recherche pour voir comment les enseignant-es prolongeaient (ou non) ce travail d'appropriation, de construction d'outils visant à structurer ces temps de bilan mais en raison de l'épidémie de COVID 19, cela n'a pu être possible. Le temps de la recherche était épuisé.

Au début de l'usage de la « spirale des apprentissages », Janis note là encore, lors de la séance 8, le manque d'habitude des élèves, voire leur agacement : la discussion est fastidieuse, les élèves réclament des notes. Mais progressivement, les élèves s'approprient cet outil et les attentes de l'enseignante à ce propos. Elles ou ils arrivent à rentrer dans des discussions entre eux sur le travail réalisé. Lors de la séance 9, elle présente de nouveaux éléments. Elle utilise désormais l'outil « onze questions pour un champion ». Si, comme elle

Commenté [13]: Mireille SABOYA

Ce serait intéressant d'en savoir plus sur la teneur des discussions entre les élèves, sur quoi exactement portent ces discussions?

Commenté [14]: Lionel DECHAMBOUX

Ce serait en effet très intéressant mais je n'ai plus ces données à disposition. Ces discussions étaient bien en rapport avec la tâche (grâce, je pense, entre autres, à la structure contraignante de l'outil). Mais un approfondissement de cet aspect aurait été pertinent.



le dit, les discussions sont parfois « poussives », ces moments sont pour elle et ses élèves de belles occasions de discuter de la tâche mais aussi des raisons de leur manque de motivation lorsque le travail n'est pas réalisé. Par la médiation de cet outil, elle entretient un lien précieux avec ses élèves. Elle utilise aussi parfois l'outil en amont de la tâche pour anticiper sa réalisation, ce qui **paraît paraît** particulièrement pertinent. Ce travail en anticipation est à l'image du travail de Rebecca qui préférerait également proposer des bilans en début de séance afin de tisser des liens entre ce qui avait été travaillé précédemment et les apprentissages à venir. Les enseignant-es, collectivement, reconnaissent aussi la nécessaire répétition de ce travail (en évitant l'usure) pour que cela porte ses fruits. Nous pourrions dire, de notre côté, qu'il faut que ce travail soit intégré à la microculture de classe pour que, vu comme reconnu et partagé au plan communautaire (Mottier Lopez, 2008), il soit utilisable en classe de manière fluide.

Ce dernier exemple illustre donc le cheminement des enseignant-es qui ont désormais intégré qu'il est nécessaire de guider les élèves à l'aide d'un outil pour réaliser ces bilans, que la focalisation sur un objet de savoir est importante, mais davantage ici, que cet espace généré par le dispositif doit être un espace d'échanges et de discussions. Fait intéressant aussi, cet espace semble essayer sur d'autres moments (l'amont de la tâche par exemple). L'idée de ritualiser ce travail germe aussi.

Ainsi, si les transformations ne sont peut-être pas spectaculaires, le parcours de ce groupe d'enseignant-es nous paraît remarquable puisque toutes et tous, finalement essaient d'introduire dans leur classe ces espaces où les savoirs en jeu font l'objet d'échanges, de discussion et avec **un guidage qui permet de dépasser la simple description** pour mettre en évidence justement ces savoirs en jeu, encore une fois, ce qui permet de soutenir sans doute la secondarisation chez les élèves, leur capacités évaluatives. Cela nous paraît d'autant plus remarquable au regard du public qui est le leur. Mais c'est sans nul doute salubre pour leur permettre peut-être de dépasser leur difficulté en examinant avec raisons les activités réalisées précédemment en collectif. Nous tendons peut-être vers cet idéal démocratique décrit dans notre cadre théorique.

2. Conclusion

Cette contribution nous a permis de discuter de la nécessité d'instaurer une démocratie en classe. Notre hypothèse est qu'elle s'incarne dans un espace des raisons qui pourrait aider les élèves à s'appropriier les savoirs en jeu. Au travers de la recherche collaborative, nous avons analysé la trajectoire d'enseignant-es prenant conscience de la nécessité de générer de tels espaces. Mais cela ne va pas de soi. Il faut instaurer une habitude de réflexivité à laquelle les élèves ont visiblement peu été convié-es lors de leur scolarité (en tout cas, ces élèves-là). Cela doit être vu comme reconnu et partagé au sein de la microculture de classe. Mais cette appropriation n'est pas que du côté des élèves. Il est nécessaire de dégager un temps pour cette pratique et à cet instant, c'est l'habitude des enseignant-es qui est souvent mise à mal. Souvent évoqué au début, le problème du temps pour mettre en place de tels espaces est un obstacle important. Finir une tâche ou se donner du temps pour penser avec ses élèves, tel est le dilemme auquel sont confronté-es les enseignant-es et tant qu'elles ou ils ne sont pas convaincu-es de la plus-value (épistémique justement) de ces espaces, il est difficile de les voir s'inscrire dans la durée. Nous ne pouvons nous empêcher de faire ici le lien entre les conceptions quantitatives et par diffraction de la différence proposées par Kahn (2010). Tant que la conception quantitative reste dominante, la priorité ne peut être que mise sur la production, l'effectuation de tâches, en quantité. Si les enseignant-es parviennent à se convaincre qu'il est important de travailler avec les élèves la relation entre ce qui est à faire et ce qui est à apprendre, que débusquer les malentendus

Commenté [15]: Mireille SABOYA

On n'a que partiellement accès à cet aspect. Il serait intéressant d'en savoir plus sur le déroulement des échanges. Il me semble que c'est une limite de la recherche.

Commenté [16]: Lionel DECHAMBOUX

Vous avez raison, c'est une grosse limite de cette recherche. J'ai plutôt axé ici la contribution sur la variété des essais opérés par les enseignant-es et ce qu'ils voient évoluer dans l'appropriation de ce temps par leurs élèves. Un approfondissement qui viserait à analyser davantage les échanges pendant ces temps de bilan serait une plus-value que je ne peux malheureusement honorer ici.



socio-cognitifs est à prendre au sérieux dans cette lutte contre l'échec scolaire, que promouvoir des espaces formels (et informels) de co-construction dynamique du référentiel (Mottier Lopez & Dechamboux, 2019) est un enjeu majeur de l'enseignement et de l'apprentissage, alors le temps pour instaurer de tels espaces devient possible. Mais ce n'est pas encore sans doute suffisant. Il s'agit aussi de guider les élèves dans cette tâche complexe d'enquête, dans cette appropriation démocratique. Les guider par un outil, par un rituel mais les guider également au travers de la parole d'expert-e de l'enseignant-e, maîtrisant les objets de savoirs en jeu, capable de montrer aux élèves ce qui est attendu, explicitant par conséquent les liens entre des référés et des référents pertinents. Au travers de ces bilans, les enseignant-es ont pu découvrir à quel point parfois les élèves ont du mal à saisir ce qui se passe en classe. Elles ou ils subissent le travail scolaire et faute d'espace de réflexion, ne peuvent s'approprier les compétences visées. Ces temps de bilans permettent aussi aux enseignant-es de prendre des informations précieuses pour réguler leur enseignement et aux élèves d'effectuer de rentrer dans une activité cognitive complexe, propice aux apprentissages, au transfert. Ce travail se construit dans la durée, dans la bienveillance, la persévérance mais a sans doute une importance cruciale pour les élèves et plus particulièrement ceux en difficulté.

En ce qui concerne cette recherche, nous devons admettre qu'elle a davantage permis d'instaurer cet espace, de faire la promotion de son intérêt (pour les enseignant-es et pour les élèves), d'expérimenter quelques outils pouvant le structurer mais qu'elle n'a pas pu mettre l'accent (ou seulement de manière marginale) sur un aspect pourtant essentiel : le contenu de ces discussions et notamment par une étude sur les discussions autour des critères d'évaluation, de ce qui fait référence. Il aurait été pertinent d'approfondir la manière dont les enseignant-es pouvaient guider leurs élèves, sur quels aspects elles ou ils le faisaient, etc. et également (voire en les mettant en relation) les prises de paroles des élèves (et notamment sur les critères d'évaluation qu'ils évoquaient, discutaient). Il s'agit d'une limite de notre recherche où notre empirie ne recouvre que partiellement les enjeux théoriques liés à la relation entre évaluation et démocratie discutés en amont. Mais cette limite nous suggère aussi des pistes pour des recherches futures.

Le bilan de fin de séance est un lieu où l'on s'exprime, mais pas de n'importe quelle manière, pas sur n'importe quel objet, où le débat, la confrontation doit intervenir pour qu'écluse un véritable terrain de co-construction référentielle, cet espace des raisons qui rend vivant la démocratie. Plus que la démocratie, c'est un apprentissage de la démocratie dont il est question pour que son usage soit réellement possible, dans les « règles de l'art » (il ne s'agit pas de débattre de tout et de rien, il s'agit de discuter du savoir, de critères à partager, de faire des liens avec la pratique, de défendre et de négocier des points de vue).

Quoi qu'il en soit, cette recherche collaborative, comme le pointe le principe de double-vraisemblance (Desgagné, 1997), a été un facteur de développement professionnel pour les enseignant-es qui ont, par exemple, pris conscience de l'importance de ces bilans mais aussi du chercheur. Cette expérience a été une formidable occasion d'éprouver et de réfléchir à sa place dans de telle recherche.

Nous terminerons cette contribution par une hypothèse que nous ne pouvons démontrer mais qui pourrait être intéressante à étudier. Nous avons pu parler de démocratie à l'école comme espace des raisons. Le parallèle avec la recherche collaborative est séduisant. Une recherche réellement épistémique (qui sert in fine la pratique) ne se devrait-elle pas d'être collaborative, de proposer des espaces des raisons avec tous ses acteurs ? Pour le dire autrement, pour une école démocratique, n'avons-nous pas besoin d'une recherche démocratique ?

Commenté [17]: Mireille SABOYA

Ce serait intéressant de documenter la façon dont ces enseignants s'y prennent.

Commenté [18]: Lionel DECHAMBOUX

De même que les échanges pendant ces temps, il aurait été intéressant d'analyser cet aspect. Pour le dire autrement, au-delà des outils, du temps alloué, quelle est la forme du guidage, sa structure, son contenu, etc. J'aurai aimé évoquer cela avec les enseignant-es mais j'ai perçu que l'accent mis sur cette dimension était prématuré non pas au regard du temps de la recherche mais en termes de nombre de séances, le covid ralentissant le travail du collectif qui devait reconstruire beaucoup à chaque rencontre.

Commenté [19]: Fatiha TALI

Cet aspect ici nous amène à penser que cette recherche collaborative aurait alors pu inclure les élèves, premiers destinataires de ce travail scientifique ?

Commenté [20]: Lionel DECHAMBOUX

Ils l'étaient indirectement. Cette visée est désormais au cœur des préoccupations de recherche de l'équipe EReD : comment ces élèves à ces recherches collaboratives, comment les rendre co-chercheurs.

