

APPRENTISSAGES MÉTHODOLOGIQUES

des stratégies évolutives

Daniel Martina et Gilles Bonnichon

Des méthodes d'enseignement aux méthodes de travail/disciplinaires

Avec les «méthodes», nous n'en sommes guère à un effet de miroir près..., «Chemins de praticiens» donnant à lire notre réflexion-action depuis dix ans sur les méthodes... mot dont le noyau sémantique nous renvoie «hodos», le chemin...

Notre entrée dans la pédagogie se fit - nous allions écrire : naturellement - au début des années 80 par la sphère des méthodes d'enseignement conçues comme l'ensemble des choix qu'un professeur opère dans la façon de présenter les connaissances de sa matière et de conduire son cours.

Cette entrée se nourrit largement d'ouvrages qui étaient déjà ce qu'il est convenu d'appeler des classiques incontournables en matière d'évaluation : «*Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*» de Daniel Hameline. «*Comment définir des objectifs pédagogiques*» de Mager. «*Peut-on préciser les objectifs en éducation ?*» de Vandeveld et Van Der Elst. «*Evaluation des élèves et conseil de classe*» de François

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Marchand. Ces pages, parmi d'autres, furent des points de repère autant que de départ. Simultanément ou presque, sous l'impulsion d'André de Peretti, les M.A.F.P.E.N. se mettaient en place, offrant aux enseignants des chemins de (trans)formations. Dans l'Académie de Versailles, les stages d'évaluation proposés par une équipe de formateurs sous la responsabilité de Madame Masset, furent bien pour nous ce lieu d'assimilation, de formalisation. De même, les stages animés par Antoine de La Garanderie s'inscrivirent dans cette période de traversée de grands courants novateurs. Faire le point sur l'évaluation formative, échanger des points de vue sur des pratiques, découvrir d'autres champs de connaissance (comme celui de la Gestion mentale) c'était bien tout cela que permettait cette «Mission Académique» qui se laissait lire comme un des points nodaux de toute une politique éducative voulue par André de Peretti, Louis Legrand et d'autres encore, politiques ou pédagogiques. Nous commençons à être très fortement habités par le sentiment que, pour la première fois, l'institution nous reconnaissait un droit à la professionnalité dans notre métier. Un droit aussi à l'expérimentation, à l'innovation. Des cadres administratifs comme les «Projets d'Action Educative», des actions-tests comme ce qui a été appelé les «collèges Legrand» nous donnèrent de l'envie plutôt que de l'ennui. Envie de tenter d'essayer. Envie de faire et d'être autrement.

«Chemins de praticiens» : en voilà les premières balises. Le début de ces années 80 resteront le lieu originel d'une créativité qui se concrétise, de virtualités qui passent aux actes.

De fait, inscrivant dans des actions quotidiennes les grands principes notamment de l'évaluation formative et de la pédagogie par les objectifs, nous construisions des conditions facilitant pour les élèves les apprentissages. Bien vite, nous dûmes cependant porter quelques interrogations fortes sur cet unique angle d'attaque privilégiant les seules méthodes d'enseignement. De fait, ce que les productions et les comportements des élèves (re)mettaient en question, c'était bien cette illusion qui consistait à croire que par le filtre de méthodes d'enseignement facilitatrices, l'élève allait acquérir de véritables méthodes de travail (entendues comme l'ensemble des choix que cet élève opère, matériellement et intellectuellement, pour réaliser une tâche) et/ou de réelles méthodes disciplinaires (comprises comme étant les savoirs ou les savoir-faire propres à une ou plusieurs matières). Illusion qui était une grave erreur : celle-là même qui conduit à oublier qu'il existe un second versant tout aussi essentiel de la réflexion méthodologique, à savoir celui que nous avons appelé les méthodes de travail et méthodes disciplinaires mises en

oeuvre par l'apprenant (1). Il fut décidé de s'y intéresser de beaucoup plus près...

Obstacles

Un patient travail de recension des pratiques et d'analyse de situations scolaires nous renforça alors dans l'idée que la compréhension des méthodes de travail et disciplinaires était littéralement confisquée à la majorité des élèves. Ce cambriolage méthodologique provient, selon nous, d'une série d'obstacles qui font écran à l'intégration de bonnes procédures méthodologiques.

1°/

Pour une même méthode recensée, chaque enseignant, dans son cours, dans son coin, emploie des mots différents et souvent vagues pour la présenter et l'expliquer à ses élèves. Cet éparpillement lexical, dont il faut bien se persuader qu'il est totalement artificiel, porte une première atteinte à l'intelligibilité méthodologique.

2°/

Non seulement l'élève doit mener une analyse logique de ce que disent ses professeurs en matière de méthode pour se re-fabriquer des règles transversales, mais il lui faut, au préalable, regrouper l'ensemble des conseils correspondant à une même compétence méthodologique et qui lui sont, en pratique, donnés éparpillés tout au long de la journée, de la semaine, de l'année. Certains de ces conseils seront ramassés pêle-mêle par certains de ces élèves... Les autres devront faire avec cet éclatement temporel.

3°/

L'effectuation de la tâche suit directement la phase d'explication écrite ou orale... quand ce n'est pas l'inverse! L'écart est trop grand pour un bon nombre d'apprenants de la réception d'un conseil à son utilisation dans un travail. D'autant plus quand cette étape de réception présente de si graves dysfonctionnements (voir 1° et 2°). Cette démarche pédagogique n'aboutit pas au gain de temps escompté - programme oblige - car, en fait beaucoup d'élèves n'ayant pas compris la règle ou le conseil forcent le professeur à des répétitions. La démarche confine au surplace.

4°/

Le professeur mettant trop vite l'élève à la tâche celui-ci commet des erreurs. Et c'est le moment choisi pour lui dire ou redire le conseil ou la

règle méthodologique permettant d'éviter cette erreur. L'intention est bonne, le contexte l'est moins. S'appuyer sur l'erreur des élèves pour mettre en place une procédure d'apprentissage est un procédé performant si l'enseignant prend le temps de le développer complètement, sereinement. Par malheur, au plan des méthodes, le dispositif retenu se limite le plus souvent à redemander la même chose après quelques réexplications rapides (car «on leur a déjà dit cent fois») qui ne seront entendues que par les élèves capables de surmonter leur situation d'échec, d'accepter leur remise en cause, d'intégrer le conseil de méthode avec le projet de réutiliser ce vécu : ces élèves sont ou seront de «bons élèves». Mais ils ne sont pas assez nombreux pour légitimer la validité du processus. Nous ne nous attarderons pas sur cette autre dérive qui consiste à mettre l'apprenant face à deux types de projets, dans le même temps : un projet d'intégration du contenu disciplinaire, un projet d'intégration d'un savoir méthodologique. Comme l'écrit André de Peretti dans un article du *Monde de l'Éducation* consacré à nos travaux : «L'élève est obligé de répondre à la fois sur le contenu et la méthode, et c'est beaucoup à la fois» (2). En prise avec des problèmes de connaissances disciplinaires, l'élève ne prendra aucun recul.

5°/

L'ordonnement dans les apprentissages méthodologiques est complètement déficitaire - voire inexistant. C'est le royaume du tout, tout de suite, à tous. Dès l'entrée au collège ou au lycée, l'élève doit avoir assimilé les «nouvelles libertés» en matière de méthodes de travail et de méthodes disciplinaires, octroyées par de nouvelles méthodes d'enseignement. En entrant en 6°, les élèves doivent comprendre tout à la fois comment organiser leur temps, lire un énoncé, apprendre une leçon, apporter le matériel : ce sont des grands de sixième. En entrant au lycée, ils doivent très rapidement comprendre tout à la fois comment prendre des notes, mener une analyse logique, faire un résumé sans l'aide de maints artifices auxquels ils avaient droit avant les deux mois de vacances : ce sont des grands de seconde...

6°/

A déjà été dénoncée la confusion entre méthodes d'enseignement facilitant la tâche (c'est-à-dire les méthodes de travail et méthodes disciplinaires à mettre en oeuvre) et une réelle acquisition méthodologique par les élèves. Au mieux, ces derniers seront capables de proroger des habitudes mal objectivées, tant que le contexte éducatif ne change pas trop et quitte à ce que cela relève plus du dressage que de l'apprentissage. Les difficultés du passage CM2/6°, 3°/Lycée, système éducatif/vie

active en sont les exemples les plus marquants. Mais ces conditions facilitantes génèrent un autre obstacle en ce sens que, pour une même classe, elles n'obéissent à aucune organisation temporelle entre les enseignants. Ainsi les élèves se retrouvent-ils en face d'une grande diversité du niveau d'exigence d'un professeur à l'autre, d'une période de l'année à l'autre, d'une attente méthodologique à l'autre, sans qu'aucun de ces choix ne soit plus justifié à leurs yeux qu'un autre, par rapport à une capacité ou non-capacité méthodologique. Cette méconnaissance les incite à vivre la relation à leurs professeurs de façon beaucoup plus affective qu'éducative. Jamais ils ne sont - et pour cause - associés vraiment à ce choix. Ils sont à l'extérieur. Cela paraît d'autant plus dommageable qu'aucune méthode d'enseignement n'est en elle-même préférable à une autre, n'est «gentille» ou «méchante» : elle est ou non adéquate aux capacités méthodologiques des élèves. Là encore, les deux versants de la réflexion méthodologique portent du sens (3). Ces obstacles - qui fabriquent une sorte d'apartheid soft en renvoyant en dehors de l'École des apprentissages nécessaires à la réussite scolaire - furent lus comme les conséquences d'une approche individualiste d'un problème qui est par nature commun à tous les enseignants, à toutes disciplines : celui des connaissances méthodologiques transdisciplinaires. De fait, au delà de spécificités disciplinaires incontournables, il existe bel et bien un seul cahier de textes pour l'ensemble des matières, une seule définition du graphique, un écart entre toute idée générale et le fait particulier qui la sous-tend. Nier cette évidence, c'est renforcer faussement le modèle disciplinaire prégnant dont on sait bien qu'il s'oppose au travail en équipe, c'est continuer à cloisonner.

Résolutions

Une fois opérée la bascule méthodes d'enseignement - méthodes de travail - méthodes disciplinaires, débusqués quelques-uns des obstacles à la compréhension par les élèves de procédures méthodologiques, la stratégie adoptée consista à allumer des contre-feux, à imaginer d'autres périmètres d'exercices (4), à proposer des principes de résolutions dont voici les lignes directrices.

1°/

Dresser pour chaque attente méthodologique commune une sorte de cahier des charges, de liste de règles et de conseils proposés par les enseignants pour en tirer un stock de connaissances valables dans toutes

les matières. C'est sur cette référence simple à valeur de convention que tous les professeurs d'une équipe peuvent s'appuyer (5). Et cette convention devient charte quand elle est négociée entre les élèves (voir dessous).

2° /

Mettre en place un enseignement initial structuré des méthodes de travail ou disciplinaires choisies par une équipe pédagogique. Plusieurs types d'ancrages organisationnels peuvent s'offrir : une heure fixée dans l'emploi du temps des élèves, assurée par un professeur de l'équipe (généralement le professeur principal), une heure fixée dans l'emploi du temps des élèves, assurée par plusieurs professeurs de l'équipe (successivement ou en même temps), des plages tournantes, en fonction des besoins, dans l'emploi du temps des élèves, assurées par des professeurs tournants etc. Ce temps d'enseignement permet d'abord de faire (re)découvrir aux élèves des règles et conseils méthodologiques, grâce à des questionnaires ou autres outils de prise d'informations (par exemple sur les façons d'apprendre une leçon, d'analyser un document, de prendre des notes). Cette phase inductive - à l'aube de l'apprentissage - faite de redécouvertes et d'enrichissements mutuels pour les apprenants, est fondamentale. Elle permet à l'apprenant de verbaliser des procédures. Elle éradique aussi d'emblée l'image de la Méthode avec un grand M, singulière, universelle, un peu mythique et magique (6). Mais elle ne saurait évacuer cette autre phase tout aussi essentielle et que l'on pourrait appeler - faute de mieux ... - une phase de compréhension des règles et conseils méthodologiques. Tant il paraît vrai que faire découvrir au plus grand nombre (d'ailleurs dans les faits, limité à ceux du premier rang) une règle ne signifie pas obligatoirement faire comprendre à chaque élève cette règle et les incidences de sa bonne ou mauvaise utilisation sur le travail. Les effets induits de l'induction sont parfois pernicieux...

3° /

Proposer aux élèves un apprentissage transdisciplinaire réel, par le biais d'exercices de réflexion fondés sur des situations scolaires recréées à partir d'extraits de manuels, de cahiers, de copies etc, et plus généralement de tout extrait tangible de la vie scolaire et extra scolaire de l'élève. A partir de ces exercices de méthode, les élèves comprendront les règles et leurs conséquences sur les productions (7). Ces exercices rendent possible une véritable décentration de l'élève par rapport à son travail : est sollicitée en lui une réflexion sur des travaux dont il n'est pas l'auteur, sur des situations dont il n'est pas l'acteur. Cette décentration concrétise la si féconde prise de recul, et ce, de façon d'autant plus efficace que les

supports de ces exercices seront pris dans toutes les matières. Ces situations d'apprentissage seront aussi pour l'apprenant des moyens de se représenter la tâche à accomplir, de mettre des procédures précises derrière des attentes, des réalités derrière des mots.

Une fois stabilisé ce module d'enseignement méthodologique, il fallut alors assurer les liens qui devaient le relier, en amont et en aval, aux différents cours. D'autres principes de résolutions furent dès lors posés :

4°/

Définir une période de réinvestissements des enseignements méthodologiques. Durant cette période - variable bien évidemment en durée et en densité - chaque enseignant d'une équipe pédagogique réutilise le stock de connaissances compris par les élèves pour en remonter le bien-fondé et la validité dans sa discipline. Il rappellera ou fera rappeler telle ou telle règle. Ce réinvestissement se concrétisera d'autant plus que durant les séquences de méthodologie auront été construits des outils de référence que l'élève pourra garder à sa portée et que chaque enseignant pourra exploiter avec eux (tableau d'organisation du temps de travail, d'apprentissage d'une leçon, une fiche de révision, etc.). Des grilles d'auto-évaluation permettront, de même, des procédures concrètes de réinvestissement : étant (re)mises à leur place, elles prendront toute leur valeur.

5°/

Recenser et mettre en place, au sein d'une équipe pédagogique, des conditions facilitantes temporaires avant apprentissage spécifique, afin de permettre un ordonnancement de ces apprentissages méthodologiques. Pendant cette période, chaque professeur choisira dans ses pratiques, après les avoir revisitées précisément, celles qui abaissent le niveau des difficultés des méthodes que les élèves doivent mettre en oeuvre. Sans même aborder des principes pédagogiques trop novateurs et complexes pour certains, un enrichissement mutuel est facilement observable à partir de cette grille de lecture des méthodes d'enseignement et devient rapidement opératoire. En effet, sous l'apparente diversité des pratiques, il est aisé de faire apparaître une même finalité : aider l'élève au plan méthodologique.

6°/

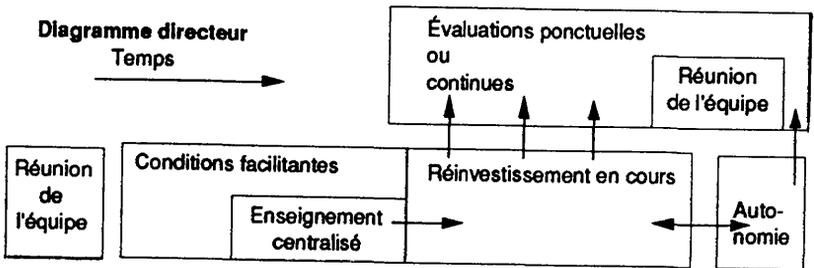
Ménager une phase terminale d'autonomie par rapport à tout ou partie des règles enseignées relativement à un objectif de méthode. Durant cette phase, les conditions facilitantes initialement mises en place et correspondant aux règles enseignées et réinvesties doivent pour tout

ou partie, s'effacer. Cette étape donnera lieu à des évaluations ponctuelles - qui ne seront le plus souvent qu'une mise en forme plus rigoureuse d'évaluations «sauvages», «informelles», d'observations quotidiennes et de comptages que beaucoup d'enseignants mènent. Cette organisation temporelle, dans laquelle chacun pourra trouver sa place suivant son degré d'investissement, prendra toute sa valeur si les élèves y sont associés : alors l'ensemble de ces pratiques deviendront réellement contractuelles. L'élève ne sera plus extérieur mais partie prenante avec ses professeurs et ses parents des décisions prises, des conventions passées, des engagements contractés.

7° /

Réaliser sur un ou plusieurs trimestres, une ou plusieurs années, un choix des objectifs de méthode à faire atteindre aux élèves.

Percevoir les deux versants de toute réflexion méthodologique, localiser quelques-uns des freins à la compréhension des méthodes de travail et des méthodes disciplinaires chez les élèves, mettre en place un enseignement centralisé des méthodes, fondé avant, pendant et après ce temps d'enseignement spécifique, sur un travail d'équipe : telles furent les premières grandes étapes de ce que nous avons appelé notre réflexion-action. Nous pouvons représenter le chemin parcouru par le diagramme suivant :



Remarque : Les acquis méthodologiques étant rarement (comme toute acquisition scolaire) définitifs, cela explique la double flèche entre autonomie et réinvestissement.

Du projet d'une équipe au projet d'établissement

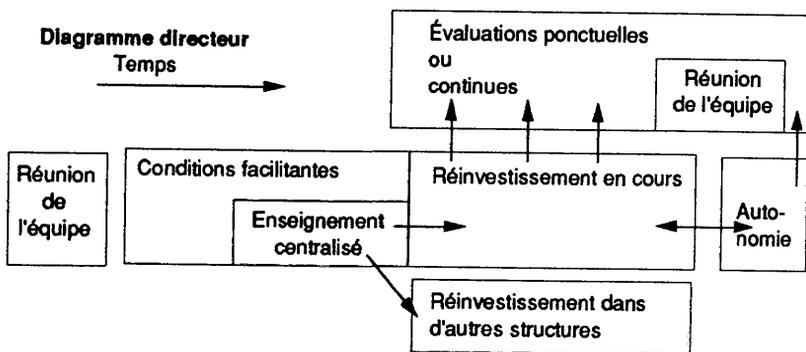
Depuis 1986, de nombreuses actions de formation furent montées dans plusieurs académies visant à aider les enseignants à la confection de tels projets. Pilotant le travail de plus d'une centaine d'équipes pédagogiques, il nous a alors été donné de pointer une évolution notable de la stratégie d'ensemble. Certes, nous savions bien qu'un enseignement structuré des méthodes n'était point une structure supplémentaire vivant en vase clos, recroquevillée sur elle-même, frileusement. Mais nous n'avions pas pris, dès l'abord, la mesure de cette irradiation. Ce que les remontées du terrain et des actions de (trans)formation validèrent comme zone de recherche, ce fut la notion d'un enseignement méthodologique qui, loin de n'être réinvesti que dans les cours, allait filigraner toutes les autres structures de communication et d'évaluation d'un établissement scolaire. En effet, au delà même du projet pédagogique, les principes de résolutions peuvent avoir des prolongements sur :

- les réunions et contacts parents/professeurs ou autres éducateurs/élèves
- les concertations pédagogiques
- les liaisons entre cycles
- les conseils de professeurs et de classes
- les rôles spécifiques du documentaliste, du C.E., du C.O.
- la formation des délégués
- les études dirigées, internes à l'établissement ou non
- les structures de soutien périscolaire
- les structures d'aide à l'élaboration du projet personnel de l'élève
- tous les supports écrits de ces structures : carnet de liaison, bulletins semi trimestriels et trimestriels, dossiers scolaires, questionnaires, rapports de réunions, contrats passés avec les élèves, etc.

Le discours tenu dans la plupart de ces structures est de nature méthodologique. Malheureusement, le plus souvent, il est de l'ordre du constat et, quand il devient conseil, son efficacité est largement obliérée par la façon dont traditionnellement les méthodes sont abordées par l'institution scolaire. Et les obstacles recensés plus haut continuent - hélas... - d'opérer en dehors des cours. Là, où il faudrait être précis, le flou s'installe. La ligne de fuite remplace la prise de décisions. L'engagement

contractuel se fait voeu pieux. Le temps de la communication devient du temps perdu.

Un enseignement des méthodes va avoir prise sur ce déficit de communication et d'évaluation. Il va générer une clarification et une compréhension par le plus grand nombre des règles méthodologiques et de leur place dans chaque cours. Ce processus aboutit, in fine, à une meilleure définition des objectifs de ces structures, des rôles dévolus à chaque personne, à une diffusion bien plus dense d'un contenu bien compris, à des décisions plus concrètes, facilement réutilisables à d'autres moments de l'acte éducatif. Le diagramme pouvait dès lors continuer à s'enrichir :



C'est bien tout cela que permettent ces apprentissages méthodologiques initiaux : un maillage serré de tout un établissement, une succession de «pontages» entre ses différentes structures, sans parler de la mise en perspective et en cohérence des formations que l'établissement peut monter et qui s'articulent avec grand profit à ce champ d'investigation (évaluation, analyse transactionnelle, etc).

Relire, relier, en revenant encore et toujours au vrai centre du dispositif : l'élève et ses méthodes.

1981 - 1991 : chemin de deux «praticiens» ? Nous nous sommes toujours défiés d'une telle distinction, plus descriptive que fonctionnelle, plus apparente que réelle, entre «théoriciens» et «praticiens» entre ceux qui parlent *des* élèves et ceux qui parlent *aux* élèves, ceux qui parlent *des* enseignants et ceux qui parlent *aux* enseignants. Théoriquement, cela fait un cloisonnement de plus. En pratique, un de plus ou de moins...

Gilles BONNICHON et Daniel MARTINA

Formateurs-Intervenants

- (1) Le lecteur aura compris que le mot de «méthode» recoupe trois réalités (méthodes d'enseignement, méthodes de travail, méthodes disciplinaires) et qu'employé seul, il frise la vacuité sémantique. Cette trichotomie interdit toute appréhension globale et force chaque enseignant à s'interroger sur la nature des méthodes de travail et disciplinaires qui interviennent à chaque moment de son cours et, au-delà, dans son travail à la maison, mais aussi sur le poids de son intervention plus ou moins facilitante par les méthodes d'enseignement qu'il choisit. La trop fameuse assertion «la méthode, cela doit se faire dans les cours» est ainsi pour nous une plaisanterie. Qui fait quoi ?
- (2) «Apprendre à apprendre, c'est possible», *Le Monde de l'Education*, novembre 1990.
- (3) D'où l'importance pour une équipe d'enseignants de se demander pourquoi elle est amenée à faire, dans ses pratiques, tel choix plutôt que tel autre et non pas tant de se noyer, sans critères de discernement, dans l'interminable question sans réponses possibles, sur le comment.
- (4) Pourquoi l'oblitérer ? L'accent de plus en plus insistant mis sur les méthodes de travail et méthodes disciplinaires dans les B.O. à partir des années 83/84 nous encouragea à cheminer... alors même que l'immense majorité de la production pédagogique était consacrée aux méthodes d'enseignement. Ce paradoxe fut un aiguillon. Et ce ne sont pas les recommandations du Conseil National des Programmes et les enseignements modulaires prévus par la réforme de Lionel Jospin qui nous ont découragés...
- (5) C'est ce que nous avons entrepris de faire dans deux manuels parus aux Editions Magnard : *Energie 6°* (1986), *Energie 3°/2°* (1990).
- (6) Trop souvent encore, on confond - certainement par méconnaissance - cette approche avec les apprentissages méthodologiques transdisciplinaires fondés sur un travail d'équipe. Cela est regrettable. S'il y a foi dans les vertus de la Méthode, c'est plutôt du côté de l'enseignant qui y va de son petit conseil de méthode, dans sa classe, le dit-conseil étant souvent celui-là même qui lui a réussi à lui... On le voit, l'argument «temps d'enseignement méthodologique = croyance en une Méthode» est spécieux.
- (7) Nous avons, dans nos deux manuels, proposé des exercices de ce type.

