

Résultat de la recherche avancée

Des expérimentations pédagogiques avec des équipes du lycée agricole de Cibeins – Une analyse de pratique en physique-chimie.

Lycée Agricole de Cibeins, Auvergne-Rhône-Alpes

domaine de Cibeins

01600 Misérieux

Tél : 0474088822

Site web : <https://www.cibeins.fr/>

Responsable : Catherine Fau , catherine.fau@educagri.fr

Rédacteur de la fiche : Collectif (enseignants Cibeins & accompagnateurs), enseignants & chargés de mission Bergerie nationale

Chef de projet : Catherine Fau

DESCRIPTION SYNTHETIQUE DE L'ACTION

Deux équipes en attente

Depuis qu'elle est engagée dans l'expérimentation innovation pédagogique, l'équipe de 2^{nde} générale a initié de nombreux projets et actions (*serious games*, classes inversées, pédagogie Freinet, travail par projet...). Elle a donné à voir ses expérimentations lors de différents séminaires tant locaux que régionaux.

Arrivée à ce stade, la question de la formalisation s'est

posée : quelle traçabilité des différents projets – au-delà des multiples comptes-rendus de réunions – pouvait permettre de donner à voir aux nouveaux venus ? Comment les intégrer dans cette dynamique collective ?

Dans le même temps, un projet « cobaye » autour du CASDAR Luz'Co, a fédéré autour de lui l'équipe de BTSA ACSE du CFA. Il a aussi été l'occasion d'interroger les pratiques pédagogiques des formateurs.

C'est ainsi qu'à l'initiative de Catherine Fau, responsable de l'expérimentation pédagogique sur Cibeins et de Brigitte Ringeval, référente enseigner à produire autrement et enseignante cheville ouvrière du projet « enseigner avec le CASDAR LUZ'Co », (Compte d'affectation spécial développement agricole et rural Luzerne en collectif. Pour en savoir plus : <http://luzco.fr/>) Isabelle Gaborieau, et Christian Peltier qui a accompagné l'équipe de BTSA ACSE, ont fédéré les deux équipes pour envisager un accompagnement de plus long terme en septembre 2018. L'accompagnement a réellement débuté en janvier 2019.

Les attentes étaient importantes : recherche de réflexivité, d'outils théoriques pour lire les pratiques, nécessité d'un regard extérieur, évaluation de ce que les expérimentations font – ou ne font pas – aux apprenants, « *motiver les élèves, notamment ceux qui n'aiment pas l'école* », « *ne plus travailler à mains nues* », « *sortir des cours magistraux* », « *se professionnaliser* »... Les enjeux eux aussi étaient importants puisqu'il s'agissait de mixer des enseignants-formateurs par voies scolaire et par apprentissage, de lier des problématiques aussi bien de développement de la personne que d'apprentissages et de gérer des publics hétérogènes au sein des classes sans repère véritable sur les processus de différenciation / individualisation.

Le cadre de l'accompagnement

Le premier véritable accompagnement a duré 1,5 jours et s'est fait en 5 étapes : 1) rappel des échanges de septembre 2018 et tour de table, 2) présentation de repères « pratiques – théoriques », 3) analyse par groupes du cheminement d'une équipe pédagogique accompagnée, 4) analyse de la pratique d'une collègue du lycée, 5) travaux par équipe sur différenciation & individualisation en 2^{nde} générale et sur « faire équipe » en BTSA ACSE avant de tracer les perspectives à venir.

Les 22 enseignants-formateurs ont tous été présents sur tous les temps avec de nouvelles personnes accueillies le dernier jour. L'implication, tant en qualité qu'en quantité, de toutes et tous a été particulièrement appréciée et montre tout à la fois le niveau élevé des attentes et la capacité à vouloir faire équipe dans cet établissement.

Lors de la soirée, des collègues qui ont bénéficié d'une mobilité ERASMUS+ en Autriche ont présenté les échanges qu'ils ont noués à Vienne lors d'un colloque international sur la *Green pedagogy* (pédagogies constructivistes + éducation au développement durable) et le partenariat en cours avec une université viennoise ([HAUP Vienne](#)). C'est dire combien le travail a été dense sur ces deux jours.

Pour autant, l'ouverture, le sérieux tout autant que la bonne humeur et les viennoiseries du matin ont permis de travailler dans une ambiance tout à la fois constructive et agréable. Cette ambiance est nécessaire, voire incontournable, lorsqu'il s'agit d'analyser la pratique d'un(e) collègue. Le cadre déontologique de bienveillance est extrêmement important pour la personne qui donne à voir ce qui, bien souvent, reste caché.

Les conditions étaient donc réunies pour qu'Hélène Devillard, collègue en physique-chimie, réponde à quelques questions autour de ce qu'elle voulait que les jeunes apprennent, de qui sont les apprenants et quelles relations ils entretiennent, du

déroulé pédagogique et du savoir institutionnalisé voir remobilisé. Ces questions font référence au cadre théorique de l'analyse de pratique en psychanalyse de la connaissance. Sa pratique, ci-après présentée, a ensuite fait l'objet d'une analyse par les collègues, en groupes, qui ont par ailleurs mis en évidence les éléments saillants qui leur paraissaient les plus intéressants à donner à voir. Ces travaux ont ensuite fait l'objet d'une présentation et d'un *débrief* collectif.

La séquence de physique-chimie autour de « la relativité du mouvement »

Nous sommes en classe de 2^{nde} générale, en cours de physique. Les élèves sont 21 avec des profils très différents. Certains sont très autonomes et sollicitent peu leur enseignante, d'autres doivent sans cesse être épaulés pour qu'ils progressent et certains sont dans une situation « *intermédiaire* », mais ils savent demander lorsqu'ils en ont besoin. Pour Hélène, « *c'est difficile de ne pénaliser aucun élève...* ». Elle estime avoir de bonnes relations avec eux.

Hélène travaille beaucoup l'individualisation, « *où chacun des élèves travaille en autonomie et à son rythme* ». Elle a retenu de la pédagogie Freinet cette nécessité de travailler chacun à son rythme en fonction de ses besoins propres. Elle a souhaité mettre cette pédagogie en place parce qu'elle trouvait les classes de 2^{nde} de plus en plus hétérogènes et la gestion des classes devenait compliquée : « *Certains avaient trop de temps, d'autres pas assez. Donc certains s'ennuyaient forcément à un moment ou à un autre et, dans ces cas-là, forcément ils faisaient autre chose* ». Aujourd'hui, chaque élève travaille à son rythme tout au long de l'année. En début d'année, le 1^{er} chapitre est fait « *tous ensemble, au même rythme* » mais dès la fin de ce 1^{er} chapitre l'enseignante est en capacité de voir ceux pour qui il va falloir retravailler. Elle met donc en place un rythme personnalisé et en arrive

aujourd'hui à avoir 2-3 chapitres d'écart entre les plus rapides et ceux pour qui il faut plus de temps. Sachant que pour chacun des 3 thèmes de 2^{nde}, elle a déterminé des chapitres obligatoires et d'autres facultatifs : « *Je préfère déterminer ce qui m'apparaît fondamental, et qu'ils le gardent, plutôt que de tout faire et qu'ils ne gardent rien ! [...]* Ce qui me pose question aujourd'hui, c'est la transposabilité de cela à des classes à examen qui doivent, elles, tout voir ». Les chapitres obligatoires sont pour aller en bac technologique et les facultatifs ne le sont pas pour ceux qui veulent aller en bac général. La difficulté est bien sûr pour ceux qui ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire. Dans ce cas, tout est obligatoire pour eux aussi et cela ajoute à la complexité de son organisation.

Le chapitre qu'elle expose concerne la relativité du mouvement, « *c'est les bases de la mécanique* ». Ce qu'elle veut qu'ils sachent, elle le leur donne en début de chapitre sous forme de code couleur, en noir les savoirs et en bleu les savoir-faire : « *Pour moi, un savoir c'est une notion qu'on doit connaître par cœur on va dire et savoir-faire c'est savoir utiliser quelque chose du cours pour pouvoir faire... répondre à un exercice, etc.* ». Concernant la relativité du mouvement, « *il faut savoir ce qu'est un système, un référentiel, les principaux référentiels utilisés, comment on décrit un mouvement, donc ce que c'est qu'une trajectoire et comment on qualifie le mouvement en fonction de la trajectoire, ce que c'est que la vitesse et comment on qualifie un mouvement en fonction de l'évolution de la vitesse. [...]* Alors, la relativité du mouvement, c'est, quand on étudie le mouvement d'un objet, on l'étudie toujours par rapport à quelque chose. Si on ne prend pas la même chose, on n'aura pas le même mouvement. Je leur fait faire une activité pour qu'ils comprennent bien. Donc on travaille sur la trajectoire de Mars, dans leur livre, ils ont la trajectoire de Mars par rapport au soleil, donc ils voient que c'est un cercle, et avec du papier calque, je leur fait tracer la

trajectoire de Mars par rapport à la Terre, ce qui leur donne une courbe qui est la rétrogradation de Mars. [...] C'est important qu'ils comprennent que le mouvement est différent en fonction du point de référence ».

Concrètement, dans la classe, tous ne sont pas sur le même chapitre. Pour ce qui concerne ceux qui traitent de la relativité du mouvement au même moment, certains lisent le cours, dactylographié, et la sollicite éventuellement, d'autres font les exercices en premier et d'autres réalisent d'abord une fiche synthèse. Hélène, durant les cours, passe d'élève en élève pour voir ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils n'ont pas compris. Elle vérifie qu'ils corrigent bien leurs exercices (dont certains là encore sont obligatoires et d'autres facultatifs). « *Ce qui complique les choses, c'est que le chapitre ne commence pas en même temps pour chacun des élèves* ». Elle cadre de plus en plus et est vigilante quant à leur travail ; ils remplissent à chaque séance ce qu'ils ont fait ainsi qu'entre chaque séance et elle commente cela toutes les deux semaines. Les élèves travaillent souvent seuls même s'ils se mettent parfois en binômes. Parfois aussi, exceptionnellement, elle travaille avec un petit groupe d'élèves quand elle s'aperçoit que quelque chose pose problème à plusieurs d'entre eux. C'est le cas par exemple sur le calcul de vitesses lorsqu'il s'agit de faire des conversions d'unités. A cette occasion, elle s'est par exemple rendue compte que convertir une année en jours, un jour en heures et en minutes étaient pour certains extrêmement difficile. C'est l'occasion pour Hélène de faire des fiches avec des exercices d'application qu'elle capitalise et qu'elle enrichit d'année en année. Les élèves confondent aussi souvent vitesse, distance parcourue, durée du parcours et la formule de la vitesse est difficile pour eux. A certains moments, elle réunit aussi les élèves travaillant sur le même chapitre (à peu près une moitié de classe) pour réaliser une mise en commun, c'est-à-dire qu'elle leur donne un photocopié avec « *toutes les questions de cours possibles et imaginables et*

tous les types d'exercices possibles sur le chapitre » (par exemple calculer une vitesse, une distance, une durée...). Ils sont prévenus de quand ils doivent le faire. Ces travaux paraissent à Hélène instructifs dans la mesure où elle peut repérer les erreurs, les incompréhensions... pour orienter ensuite la correction. L'évaluation se fait en général sous forme écrite avec quelques questions de cours et des exercices proches de ceux réalisés lors de la mise en commun.

Les élèves gardent dans leur classeur le cours, leur fiche synthèse, les exercices, la fiche de mise en commun et celle qui est corrigée. *« Ce que les élèves utilisent le plus pour réviser est la fiche de mise en commun corrigée et d'autres la fiche de synthèse. Autant la fiche de synthèse, c'est eux qui l'ont construite, autant celle de mise en commun, ce n'est pas eux ! ».* La relativité du mouvement est ensuite remobilisée dans le chapitre sur la pratique du sport, des notions sont alors reprises et appliquées au mouvement des corps. En général, les élèves font d'eux-mêmes les liens mais ce sont les plus rapides car tous n'arrivent pas à ce chapitre.

Hélène note que c'est souvent en physique, même si c'est moins vrai pour la relativité du mouvement, que les jeunes lui demandent à quoi leur sert de savoir tout cela, « pourquoi on apprend ça ? A quoi ça va nous servir ? » Elle essaie de trouver des exemples concrets mais ce n'est pas toujours évident et, dans ces cas-là, elle leur explique qu'un diplôme n'est pas un self-service. Elle se sent alors démunie

Le regard des collègues et des accompagnateurs

En groupes, les collègues, munis des outils proposés au préalable par les accompagnateurs (triangle pédagogique de Jean Houssaye notamment) analysent la pratique de leur collègue et lui proposent des pistes d'évolution. C'est une des richesses du dispositif : l'enseignant qui se prête au jeu repart avec plusieurs propositions.



Du point de vue des collègues

Ils sont à la fois admiratifs et dubitatifs. Admiratifs de l'engagement auprès des élèves, du suivi des parcours individuels, de la finesse d'élaboration du dispositif que les collègues mettent en avant. Dubitatifs car ils s'interrogent sur l'énergie déployée, la persévérance nécessaire dans le temps pour maintenir une telle organisation. Ils craignent l'épuisement de leur collègue.

Ensuite, selon la mobilisation plus ou moins « experte » des outils d'analyse proposés, ils appréhendent le processus pédagogique mis en œuvre. Tous sont d'accord pour relever la volonté de l'enseignante de quitter le mode « enseigner » qui ne prend pas en compte l'hétérogénéité, qui lui paraît ne pas être adapté à son public et à ses intentions pédagogiques. Ils notent ensuite qu'elle cherche une voie en passant par une position au plus près des élèves, de leur rythme propre d'apprentissage. Ils notent le travail en solo des élèves, la posture de l'enseignante pour favoriser la motivation et l'autonomie des élèves. Ils remarquent qu'il y a toujours des éléments structurants du mode « enseigner » : un cours et des exercices d'application même si chacun va à son rythme.

Du point de vue des accompagnateurs

L'objectif des accompagnateurs est double : 1- que les enseignants mobilisent les outils théoriques qui permettent de prendre du recul sur les pratiques et ainsi se professionnalisent ; 2- qu'ils proposent des évolutions possibles à la collègue qui a accepté de se dévoiler.

L'engagement du « groupe d'enseignants »

Les enseignants se sont engagés dans la démarche de réflexivité sur leurs pratiques et le travail proposé en fin de formation sur la construction de séquences pédagogiques au regard du travail réalisé ensemble a montré combien la formation avait ouvert des perspectives.

Les outils d'analyse sont plus ou moins mobilisés par les enseignants, mais un temps de familiarisation et de maîtrise est nécessaire. D'où l'idée de reproduire cette activité d'analyse dans des collectifs de professionnalisation.

Un regard réflexif sur la pratique proposée par l'enseignante

Il nous faut d'abord signaler l'engagement exceptionnel de l'enseignante, le travail « de fourmi » fourni, pour la réussite des élèves.

La pratique proposée est inspirée de la pédagogie Freinet où il s'agit de « faire pour apprendre », où les apprentissages sont enracinés dans la vie, où le tâtonnement expérimental est de règle, où l'École est centrée sur l'enfant et ses intérêts. L'analyse de la pratique montre une centration sur l'élève, les contrats individuels avec eux, mais pose la question, pour les apprenants, du **sens** des activités proposées.

Chez Freinet, la question de la coopération est centrale : l'individuel se ressource dans le collectif. Nous proposons à Hélène la distinction **différenciation** / **individualisation**.

Annie Jezégou (Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. Education Permanente, n° 168, 113 – 122) distingue ainsi trois formes d'individualisation, plus ou moins autonomisantes et émancipatrices, qui posent la question de l'accompagnement et de la médiation.

Nous interrogeons également le rapport des jeunes au savoir. Selon les trois modèles génériques proposés par l'équipe ESCOL, les apprentissages des jeunes ne suivent pas le même chemin et la proposition pédagogique des enseignants doit tenir compte des profils des apprenants pour orienter les activités proposées. Une vigilance pédagogique minimale semble de rigueur en amont (donner du sens, poser le problème dont le savoir est la réponse) et en aval (aider à récapituler, à conceptualiser, à réinvestir).

Enfin, en termes de sens, il est apparu que le concept de « relativité du mouvement » méritait une attention particulière. Nous soumettons ainsi notre questionnement (fig.1) à Hélène. Nous l'incitons à nous proposer une schématisation comme, selon elle, cœur de cible des apprentissages à atteindre avec les élèves.

Pour l'enseignante, une première schématisation autour de la « relativité du mouvement »

C'est ainsi que, pendant que ses collègues analysent sa pratique, L'enseignante, Hélène, travaille sur la relativité du mouvement et nous donne à voir une première schématisation, qu'elle reprend quelques jours plus tard :

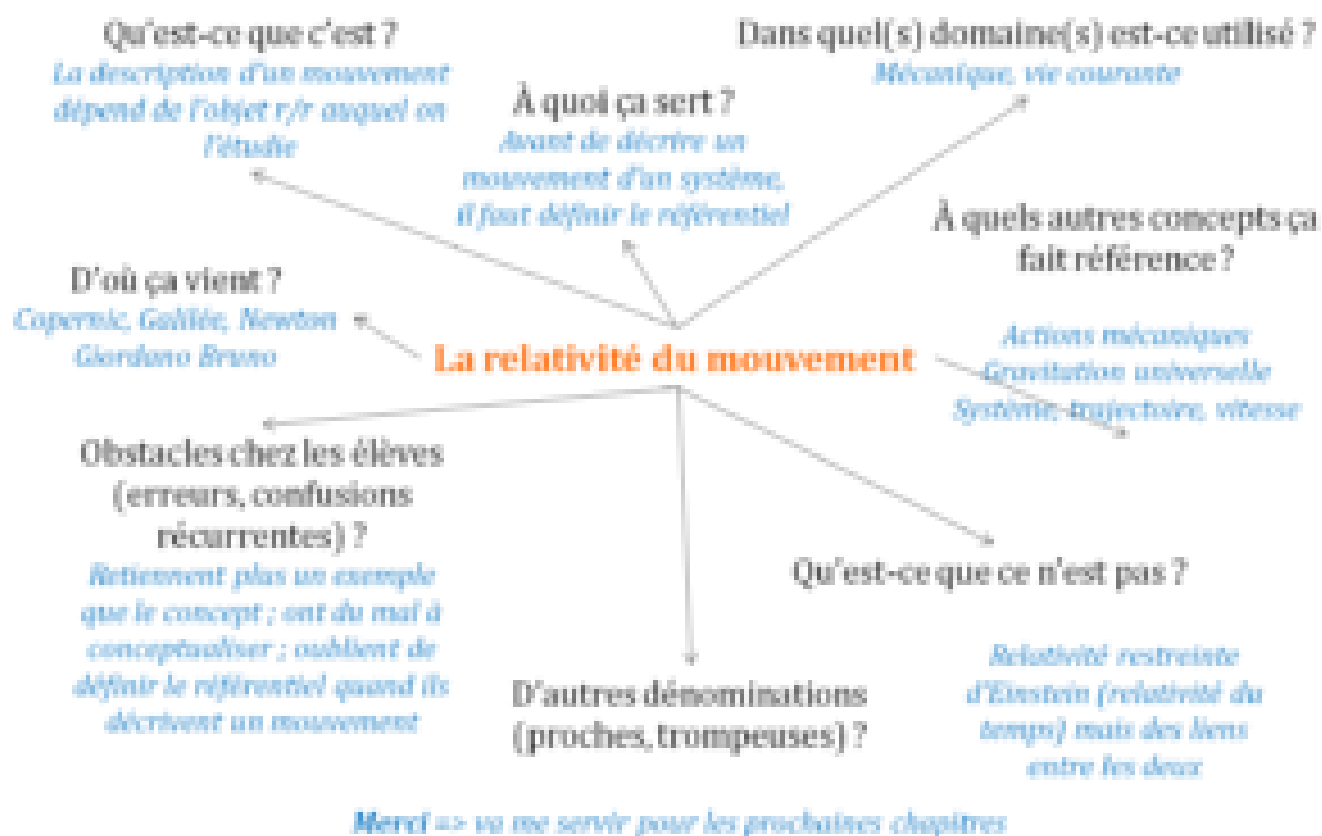


Figure 1 – La schématisation, amendée, de l'enseignante sur la relativité du mouvement

Si, dans la réforme de la seconde générale, la relativité du mouvement perd de son importance, elle reste néanmoins une notion nécessaire pour le thème « Décrire un mouvement ». L'enseignante ajoute que « *La relativité du mouvement me semble cependant un concept important à évoquer avec les élèves et à leur expliciter. La schématisation m'a permis de plus réfléchir sur le concept, d'avoir des idées plus claires, de mieux expliquer aux élèves qui ont fait des blocages sur cette notion* ».

Elle dit avoir très bien vécu l'analyse : « [Celle-ci] m'a permis d'avoir un avis extérieur et éclairé, sur ce que je faisais, dans la bienveillance (de votre part et de la part de mes collègues). J'ai mieux vu l'intérêt de la conceptualisation (sur lequel le nouveau programme de seconde insiste) ». Elle souhaite, sans en avoir encore eu le temps,

se faire une liste et une schématisation des concepts abordés dans le nouveau programme de seconde GT. Elle a été sur le site du GAP physique chimie de l'ENSFEA, y a trouvé « *plein de choses intéressantes. Par contre, je n'ai pas trouvé de schématisation de concepts* ».

Elle note aussi : « *Je me situe beaucoup mieux dans ma pédagogie (triangles pédagogiques, continents). J'ai mieux cerné ce que je pouvais faire pour m'améliorer. Par contre, j'ai manqué de temps en cette fin d'année, pour exploiter ces pistes* ».

Pour la responsable de l'expérimentation innovation pédagogique

« *C'est un temps privilégié durant lequel on peut prendre du recul sur sa pratique, nous avons à la fois apprécié le temps de rencontre avec les collègues et l'accompagnement de spécialistes, car même si nous avons mis en place des temps d'analyse collective de pratiques, ces derniers, bien qu'organisés selon des méthodes de conduite de réunion dynamique (co-construction) ne bénéficiaient pas d'un regard analytique étayé par des savoirs théoriques. Nous avons pu mettre des mots sur nos impressions, voire intuitions, ce qui devrait nous permettre de progresser dans la construction de séquences pédagogiques. Pour ma part, cependant je me suis posé pas mal de questions sur la manière d'adapter ce qui a été vu à ma matière (et je n'ai pas forcément eu les réponses dans ce premier temps). Ce qui me frappe aussi, c'est le contraste entre ces temps de réflexion sur nos pratiques et d'amélioration de notre travail et la grande majorité du temps où on est obligé d'avancer trop souvent de manière aveugle, car pris par l'urgence et les tâches les plus bureaucratiques du métier* ».

Ces temps sont effectivement des moments de pause réflexive

qui, institués dans l'organisation pédagogique, permettent aux enseignants et formateurs de respirer et de se donner le temps de penser leurs pratiques.

Le travail local s'est réalisé dans le cadre du dispositif « expérimentations pédagogiques » chlorofil.fr. L'accompagnement apporté par Isabelle Gaborieau et Christiant Peltier de la Bergerie Nationale de Rambouillet était pris en charge dans le cadre du Dispositif National d'Appui, avec le dispositif Pollen, qui a pour vocation de valoriser les innovations et les expérimentations pédagogiques dans l'enseignement agricole.

La vidéo ci-dessous donne la paroles à l'équipe pédagogique de Cibeins.

VIDEOS

Mots-clés : Analyse de pratiques pédagogiques, Individualisation, différenciation

Voie de formation : Formation initiale

Niveau de formation : IV (Bac pro, Bac général), III (BTS)

Initiative du dispositif : Locale

Structure d'appui : Etablissement National d'Appui

Etablissement National d'Appui : Bergerie Nationale

Action du Dispositif National d'appui : Pollen

Référent : Sonia Rougier , sonia.rougier@educagri.fr

Etat de l'action : En cours

Nature de l'action : Expérimentation

COMMENTAIRES

Aucune entrée trouvée

Ajouter un commentaire

Vos commentaires

Vos commentaires

Nom

Si vous êtes un humain, ne remplissez pas ce champ.

Δ