

(Transparent jaune 1)

**MISER SUR L'INTELLIGENCE COLLECTIVE  
EN TEMPS DE PANDÉMIE**

L'ITA, MONTRÉAL, le 26 JUIN 2020

Britt-Mari Barth

Professeure émérite de sciences de l'éducation  
Institut Supérieur de Pédagogie, ICP, France

Mélanie Paré

Professeure agrégée  
Université de Montréal.

## **Miser sur l'intelligence collective en temps de pandémie**

Mélanie Paré : Bonjour à tous les participants et participantes à cette conférence qui prendra la forme d'un entretien avec Britt-Mari Barth. Mme Barth est professeure émérite à l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris. Elle a été professeure invitée à l'Université de Harvard en 1993 – 1994, à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en 1999-2000 et à l'Université catholique de l'Ouest en 2003-2009. Ses travaux portent sur le processus enseigner-apprendre, notamment sur le rôle de l'enseignant dans la médiation socio-cognitive des apprentissages. Au Québec on référera aussi à ses travaux en les situant dans le courant constructiviste et socio-constructiviste. Mme Barth travaille avec des enseignants depuis plus de 30 ans pour développer une approche pédagogique connue sous le nom de « l'Apprentissage des concepts ». Elle a travaillé avec des conseillers pédagogiques québécois d'ailleurs. Elle a publié plusieurs livres dont *L'apprentissage de l'abstraction Le savoir en construction* et *Elève chercheur, enseignant médiateur – donner du sens aux savoirs*.

**Bonjour à toutes et à tous ! Et merci à l'ITA et à Mme Mélanie Paré pour cette sympathique invitation de venir à votre rencontre. Je suis ravie de retrouver les collègues québécois ! Il est vrai, je suis venue ici pendant une dizaine d'années consécutives pour travailler avec un groupe de conseillers pédagogiques au Ministère de l'éducation dans le cadre de la réforme des compétences. J'en garde un excellent souvenir et dans mon dernier livre (*Elève chercheur, enseignant médiateur...*) T2 on trouve des productions issues de nos collaborations. J'aurais évidemment préféré de vous avoir devant moi... c'est un certain « exercice de style » de se trouver toute seule devant son ordinateur ! Mais je vais essayer de vous imaginer en chair et en os!**

J'ai eu la chance de vous rencontrer, Mme Barth, à l'ACFAS en 2013. C'était un colloque organisé par le LISIS, une organisation scientifique francophone dont je fais partie. Vous nous aviez expliqué en quoi il était important pour les enseignants et les professionnels de

l'éducation de former des communautés d'apprenants dans chaque classe et d'inciter les élèves à comprendre ensemble ce qu'on leur enseigne. C'est que chez les élèves qui peuvent avoir des difficultés à l'école, on remarque qu'ils tendent à tout apprendre par cœur. C'est difficile pour eux de réutiliser des connaissances ou de faire preuve de compétence lorsqu'ils font cela. On sait que l'apport des pairs pour apprendre est encore plus important pour les élèves qui ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Et puis on a déjà pu observer que l'enseignement actuel, à cause de la pandémie, crée un sentiment d'urgence et qu'on se rabat facilement sur des tâches individuelles et souvent décontextualisées. J'aimerais discuter avec vous dans cet entretien, de ce qui est nécessaire pour qu'un élève apprenne vraiment de manière durable et pourquoi les pairs sont si importants dans ce processus. Sans plus attendre, on se lance !

Mme Barth, voici ma première question. En septembre prochain on demandera aux enseignants et aux orthopédagogues de s'assurer que les élèves ne prennent pas de retard dans leur cheminement scolaire. Plusieurs ont peur, autant dans le milieu scolaire que chez les élèves et les parents, que l'interruption des classes au printemps et l'enseignement, pour certains à distance, aient pu limiter la préparation des élèves au niveau suivant où on va les accueillir. Quel message aimeriez-vous livrer aux enseignants et aux orthopédagogues qui vont devoir rencontrer ces attentes ?

**Britt-Mari Barth : Il est normal après une grande coupure, avec beaucoup d'incertitudes, de ressentir une certaine inquiétude quand l'école reprend. Il y a des attentes de l'Ecole, pour les enseignants comme pour les élèves. Je pense que dans un premier temps, tout le monde a besoin de se sentir rassuré, rassuré par rapport à ses propres capacités de correspondre à ces attentes. L'aspect relationnel est très important. L'attitude d'accueil et d'écoute par exemple. Mais cette posture peut également s'inscrire dans les *manières de faire apprendre*, les *manières d'outiller* les élèves, de leur offrir un lieu sécurisant - la classe comme un lieu « abrité » où une sorte de partenariat s'installe : l'enseignant et la classe ont un but commun : co-construire les connaissances et les compétences que l'Ecole a choisies comme étant essentielles. On pourrait ainsi parler d'une « communauté d'apprenants », dans le sens d'Ann Brown.**

D'accord alors comme première étape, vous nous dites qu'on doit créer une complicité avec les élèves et entre eux n'est-ce pas ? Cela implique une complicité avec l'apprenant : on se met sur un plan d'égalité pour participer à la réflexion commune ?

**Oui, c'est comme une alliance. Même si c'est l'enseignant qui sait le plus, qui a l'autorité au niveau de la connaissance, on peut être sur un plan d'égalité en ce qui concerne la relation humaine. On peut agir comme partenaires dans un projet commun, on peut se faire confiance.**

Le plus important serait que tout le monde se sente *engagé*, ait envie de se remettre à apprendre ensemble... Pour cela, il faut un projet commun, une *vision de la finalité ...*, mais aussi une méthode, ou des tâches pour y arriver... « s'il n'y a pas de vision sans tâches, il n'y a pas de tâches sans vision »... Pour trouver du sens dans l'action demandée, il faut que les élèves comprennent son importance pour eux. Ça va leur apporter quoi? Il faut que les

**élèves adhèrent au projet, pour que ce partenariat s'installe : élèves et enseignants avancent ensemble vers un but commun. Pour l'enseignant, il s'agit de stimuler et favoriser le « penser ensemble » dans le but de susciter l'intelligence de tous les membres de la classe, pour aboutir à une intelligence collective : une classe qui peut fonctionner comme un « think tank », une boîte à idées, où tous les membres du groupe contribuent à faire avancer une interrogation commune, grâce à la médiation pédagogique. La motivation et le sens de l'effort des élèves vont suivre...**

Se faire confiance et faire confiance aux enfants, c'est un objectif qui me semble rassurant pour les premières semaines de la rentrée. Ce sera sans doute un moment très particulier avec une autre part d'inconnu reliée à la pandémie. Développer cette vision commune avec les élèves des apprentissages qu'on va faire ensemble, ça rassure aussi. Je crains quand même qu'on soit tenté de tout prévoir ses tâches avant de rencontrer les élèves. Ce n'est pas ce que je souhaite aux enseignants même s'ils souhaiteront quand même se préparer! Puis une rentrée scolaire, c'est toujours un temps d'adaptation pour les élèves et aussi pour les professionnels. J'ai hâte que vous nous expliquiez comment les enseignants peuvent s'y prendre pour commencer l'enseignement, une fois qu'on a fait connaissance. Par où commencer ?

**Par où commencer... C'est une bonne question ! On pourrait imaginer qu'on commence, non pas avec un contenu didactique, mais avec l'idée qu'on va *apprendre à poser des questions*, notamment des questions ouvertes qui mènent vers la recherche des réponses, vers le débat et l'argumentation. Quelle valeur ajoutée me direz-vous ? Pour quelles raisons est-ce que les élèves devraient apprendre à poser des questions ? Souvent les élèves n'apprennent que des « réponses » – sans comprendre la ou les questions qui étaient à leur origine. Ce sera utile de mieux comprendre le lien entre une question et une réponse. C'est aussi une façon de comprendre comment le savoir se construit. Une question se pose, dans une situation concrète, par exemple : *d'où vient le corona virus ?* Et les chercheurs cherchent la réponse.... Les élèves aussi peuvent avoir cette attitude... se poser en chercheurs !**

Donc, si on ne pose que des questions fermées, les élèves sont passifs à la longue. Ils attendent les réponses ou ils répondent par habitude. Ils se désengagent cognitivement.

**Oui – trop souvent les élèves se trouvent dans un modèle de stimulus-réponse. Mais selon la formulation des questions ouvertes, les élèves se trouvent avec plusieurs réponses possibles, du genre : soit telle réponse, soit telle autre... ils doivent alors apprendre à *justifier* leurs réponses, à les *argumenter*, à les *vérifier*. Par la même occasion, ils apprennent à exercer une pensée critique. La compétence à poser des questions devient *un outil de pensée* qui rend l'élève plus intelligent, plus habile, et plus autonome. Cela pourra servir partout, également dans la vie personnelle - et notamment après une pandémie comme celle qu'on est en train de vivre : des questions qui concernent des conséquences d'une telle pandémie... Qu'avons-nous appris? Un tel entraînement à « poser des questions » pourra ensuite servir pour chaque contenu disciplinaire qu'on va entamer - pour que les élèves comprennent mieux le sens de chaque discipline : les questions qu'on s'y pose et les liens avec d'autres disciplines... chaque discipline est comme une culture à part entière, avec ses questions spécifiques, ses grilles d'analyse, ses concepts-clés... Ce sont là des outils indispensables pour entrer dans les différentes disciplines...**

**Il s'agit non pas d'apprendre *plus* mais d'apprendre *mieux*, plus en profondeur. Penser ensemble pour apprendre, apprendre à penser ensemble. C'est miser sur *l'intelligence collective en temps de pandémie*.**

Alors si je comprends bien, plutôt que de préparer pour la rentrée une série de tâches qui vont couvrir tous les contenus du programme que les élèves devraient déjà savoir, vous recommandez qu'on s'assure que les élèves apprennent à comprendre. Surtout vous préconisez qu'on le fasse avec eux, en groupe, plutôt que de les laisser seuls devant leurs tâches. On sait en effet que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont particulièrement vulnérable devant des tâches individuelles où le soutien est absent. Je suis convaincue que c'est utile pour tous les élèves de pouvoir compter sur leurs pairs et pour les enseignants de compter sur le groupe d'élèves pour qu'ils s'apprennent entre eux. C'est aussi ce que je recommande d'intégrer dans les stratégies de différenciation pédagogique parce que ça augmente l'engagement des élèves et donc l'accès aux savoirs et à la compréhension. Mais on sait qu'il y a dans tous les groupes des moments où les élèves ne comprennent pas ce qu'on leur demande de faire. 2e question : Comment, dans un tel contexte, l'enseignant peut-il mettre en place le soutien aux élèves ?

**Il est vrai, arriver à faire penser toute une classe ensemble, dans le but de comprendre, c'est un défi !**

Surtout, cela demande un travail important *en amont*. D'abord, il faut réaliser que la pensée n'est pas séparée de son contenu, au contraire, c'est la pensée qui donne forme au contenu, à ce à quoi l'on pense. Quand on pense, on pense à quelque chose. Imaginez que je demande à vous qui m'écoutez maintenant de penser au mot « virus ». Certains vont peut-être voir *l'image colorée* qu'on nous montre souvent à la télévision... d'autres vont se demander « *d'où vient ce virus* », d'autres encore peuvent penser « *si j'attrape ce virus, alors...* » ou encore « *en quoi ce virus est-il différent d'autres virus connus ?* » Selon la *manière de penser* ce contenu, le virus, on va aller plus ou moins loin dans sa compréhension. La *manière de penser* quelque chose, *d'apprendre* quelque chose devient donc aussi importante que *ce* qu'on apprend. Car il ne s'agit pas uniquement de mémoriser des définitions ou des règles ou des consignes, mais d'apprendre dans le sens de *comprendre...* pour qu'on puisse s'approprier le savoir (ou savoir-faire) en question, *penser avec lui, agir avec lui!* C'est cette capacité d'agir qui nous intéresse ! C'est pourquoi il faut mettre le *transfert* en amont pour déterminer dans quel contexte les élèves doivent agir avec le savoir en question - sa définition et les tâches (et donc également les consignes) en dépendent. Ce que l'élève en classe de terminale va apprendre à *faire* par rapport à un virus n'est pas la même chose qu'un élève en primaire.

Donc vous nous dites qu'avant de penser au soutien des élèves en difficulté, il faut avoir bien identifié l'intention pédagogique et les savoirs ou les savoirs faire que les élèves doivent apprendre. Ça je sais qu'on peut le faire à l'avance, on sait ce que notre programme contient et on sait anticiper ce qui sera difficile pour nos élèves.

**J'irai même plus loin, il faudrait déterminer comment exactement les élèves vont devoir *montrer* qu'ils savent, par quelles actions ou productions ils peuvent faire la démonstration de leur compréhension.**

il faudrait donc se demander : aujourd'hui, pendant cette « leçon », *qu'est-ce qui est essentiel ? Pour faire quoi ? Quel est le transfert visé ?*

Revenons à l'idée d'apprendre à poser une question. La première condition, pour l'enseignant, est de déterminer ce dont les élèves ont besoin pour arriver à poser des questions. C'est quoi une « bonne » question ? **(Transparent 1 bleu)** Quel type de question ? Je vais essayer de donner un exemple rapide. Dans un accompagnement d'enseignants au Québec (c'était en Gaspésie ! - avec Mme France Gagnon), nous avons travaillé une telle séquence. Les enseignants, guidés par la conseillère pédagogique, ont d'abord travaillé ensemble pour se mettre d'accord sur une définition d'une « bonne question » Ce n'était pas évident ! Alors ils ont commencé par examiner des exemples présentés : **(T 2)**

*En quelle année a-t-on signé la convention des droits de l'homme ?  
Quelle est la planète la plus rapprochée et la plus éloignée du soleil ?  
Nomme les différentes sortes de poissons du Québec*

On s'est mis d'accord sur le fait que ce n'était *pas* ce type de questions qu'on cherchait : des questions fermées, avec des réponses précises, sans discussion possible. Il fallait plutôt des questions qui invitaient à une investigation, comme : **(T 3)**

Pourquoi certains pays sont-ils démocratiques et d'autres pas ?  
Est-ce que mes parents me possèdent ?  
Y aura-t-il toujours des bélugas dans le St-Laurent ?

Après des échanges animés entre les enseignants pour trouver des caractéristiques d'une « bonne » question, voilà celles qui sont ressorties dans un premier temps: **(T 4)**

1. Porte à interprétation;
2. Plusieurs éléments doivent être pris en compte;
3. Pas un oui ou un non...suscite le débat;
4. Réponse est discutable;
5. Soulève des sous-questions;
6. Exercice d'un jugement critique;
7. Nécessite la pose d'hypothèses;
8. Adaptée à la clientèle;

La prochaine étape a consisté à se mettre à l'épreuve en vue de vérifier la compréhension commune, face à des exemples nouveaux et de donner son avis, tout en justifiant sa réponse. La discussion s'engage : **(T 5)**

1. Quels sont les différents types de climats au Canada? *Non, réponse trop factuelle*
2. Pourquoi a-t-on inventé l'école? *Oui, invite à débattre et à argumenter*
3. Pourquoi y a-t-il autant de religions? *Oui, également, car cela se discute*
4. De quoi est composée la neige? *Non, réponse factuelle, reconnue*
5. Qu'est-ce qu'un parent idéal? *oui*
6. Pourquoi utilise-t-on l'argent? *Oui*

7. Pourquoi y a-t-il des fuseaux horaires? *Pas évident, il y a différents fuseaux horaires, mais on sait pourquoi. Donc, non.*

De fil en aiguille, le groupe est arrivé à une définition acceptable pour formuler une « question de recherche » pour leurs élèves: **(T6)**

Une bonne question (de recherche):

- 1) Suscite un débat...un engagement dans le questionnement.
- 2) Elle est adaptée à l'âge des élèves (défis raisonnables)
- 3) Issue d'une situation réelle.
- 4) La question est complexe mais pas compliqué. Souvent les questions de justice sociale engagent les ados.

Et pour finir, la tâche suivante est demandée aux enseignants : **(T 7)**

- *Chacun dans vos disciplines, formulez une bonne question*
- *En équipe, présentez et discutez de votre question afin de voir si elle suscite de l'intérêt auprès de vos collègues? Auprès des élèves?*

**Maintenant ils sont outillés pour aller dans leurs classes!**

Je comprends que les enseignants qui ont participé à cet accompagnement avec vous ont pu comprendre que le but de l'exercice, c'est de sortir des « questions scolaires » qu'on a l'habitude de poser. On a cherché des questions qui peuvent amener des discussions, qui peuvent intéresser les jeunes tout en étant complexes. Ce sont des questions, si je comprends bien, qui pique la curiosité parce que tous les élèves peuvent avoir quelque chose à répondre. Qu'est-ce qui explique qu'on trouve un « sens » dans une tâche ?

Dans ce scénario, les enseignants ont vécu eux-mêmes une situation où ils ont été invités à s'engager dans une interrogation coopérative, où ils ont pu réfléchir ensemble sur une question qui faisait sens pour eux. Il y avait un certain *défi*, sans que la tâche soit trop exigeante. Ils ont pu arriver à un résultat satisfaisant qui leur permettra *d'agir*... Maintenant ils se sont préparés à réinvestir leur expérience dans des tâches à proposer à leurs élèves - c'est simulant, engageant... Ils ont envie de s'y mettre! Ils ont eu eux-mêmes une expérience de l'importance d'avoir « une place » pour s'exprimer, pour être écoutés, pour participer activement dans la discussion, sans être jugés... La tâche elle-même stimule la motivation, et renforce l'autonomie.

Cette même activité, une fois proposée en classe, va permettre aux élèves d'apprendre un contenu – un savoir faire qui est « *poser une question* » (*de recherche*) - en même temps qu'ils vont s'entraîner à *penser ensemble* pour y arriver. Cela répond aux questions posées au départ : *qu'est-ce qui est essentiel? Pour faire quoi?*

Ce qui est essentiel sera encore plus important à cause de l'interruption scolaire que plusieurs élèves auront vécue.

Oui, c'est sûr. Mais ce n'est pas tout. En parallèle, ils vont s'entraîner à *communiquer* leur compréhension, à *l'argumenter*, à *écouter* les autres, à *justifier* leurs réponses – des compétences qui peuvent se développer progressivement. Les enseignants, ayant vécu cette expérience préparatoire vont sans doute mieux comprendre la posture nécessaire pour permettre aux apprenants de penser par eux-mêmes - et non pas à leur place! Cela ne diminue pas leur rôle, au contraire, ils se découvrent à la fois accompagnateurs, inspireurs, interlocuteurs, informateurs, argumentateurs..., mais cela exige un travail important *en amont* pour bien clarifier et décider ce qui est essentiel à un moment donné. Ce travail gagne à être fait en équipe.

Comment susciter chez les élèves des pratiques qui entraînent le « penser-ensemble » ?

Une fois devant les élèves, il s'agit d'abord de susciter *l'intention d'apprendre*, de faire adhérer à la tâche.

Selon mon expérience, au moins *deux conditions* doivent être remplies pour créer cette implication à la fois affective et intellectuelle : **(T3)**

**1.** Il faut qu'il y ait une activité, une tâche, où les élèves participent, en collaboration avec les autres, et qui aboutit à une *production*. Cette activité doit avoir un début et une fin, offrir un *défi intellectuel*, sans être trop difficile. – Prévoir un espace pour le dialogue et l'argumentation, avec un feed-back tout le long

Les indicateurs de réussite doivent être connus pour permettre l'initiation à une auto-évaluation et une prise sur sa propre réussite.

**2.** Mais, proposer une activité n'est pas une condition suffisante pour que les élèves s'y engagent. Il faut aussi qu'ils se sentent en sécurité par rapport aux enjeux personnels : Je les vois qui se posent des questions : **(T4)**

- *Que faut-il faire pour apprendre dans cette classe ?*

- *Comment est-ce que je sais quand sais ?*

- *Puis-je avoir confiance ?*

- *Ai-je le droit de faire des erreurs, d'explorer,*

- *de poser des questions (même idiotes),*

- *d'argumenter - sans être jugé ?*

S'il n'y a pas une réponse explicite à ce genre de questions, les élèves en inventent eux-mêmes, qui peuvent devenir des obstacles. Le fait de les expliciter incite les apprenants à *participer* en leur assurant une liberté intellectuelle et une sécurité psychologique.

C'est ce que j'appelle un « *contrat d'intersubjectivité* », c'est-à-dire un contrat où les attentes des *deux partenaires* sont clairement explicitées. Dans la plupart des « contrats pédagogiques » (explicites ou implicites), il est question de ce qu'on attend des *élèves*. Dans ce contrat d'inter-subjectivité, il est important d'expliciter les attentes *mutuelles* : ce qu'on attend des élèves, oui, mais également, tout aussi important, ce que les élèves peuvent attendre de l'enseignante. De quelle manière elle va les aider. Comment elle va les outiller. Cette transparence est importante pour créer la *confiance* nécessaire pour s'engager à la fois intellectuellement et affectivement. Intention, cognition et émotion vont ensemble.

Concrètement, comment s'y prendre ?

C'est ici que le travail déjà fait en amont par le groupe d'enseignants va servir. Le transfert visé est déjà déterminé : *savoir poser des questions de recherche, ouvertes dans un domaine donné* et, deuxièmement, *penser ensemble*. Des exemples de questions sont préparés comme supports pour initier les élèves. Maintenant, il faudrait voir quel *scénario*, quelle démarche, on va mettre en oeuvre. Quelles structures d'interaction pour assurer la parole à chacun. Il y a beaucoup de scénarios possibles – à condition que « le penser ensemble » soit mis au centre.

Je vous donne un exemple très rapidement - un exemple d'un scénario que j'ai fréquemment expérimenté. Le fait de le ritualiser aide par la suite les élèves à entrer dans le processus cognitif. On va imaginer qu'on s'adresse à des « grands » élèves , des adolescents

D'abord, il faut réunir toute la classe pour se mettre d'accord sur *la consigne*, en s'assurant de la bonne compréhension de chacun. En clarifiant également les enjeux personnels. Restons sur la compétence de « savoir poser une question ». Les élèves savent qu'il y a des questions, des questions différentes. Toutes les questions ne visent pas le même but. Dans un premier temps, il s'agit *d'apprendre à reconnaître certains types de questions*. Pour ce faire, les élèves vont travailler en petits groupes – à deux, à trois, à quatre...selon le contexte. On pourrait aussi faire cette activité à distance, dans différents sous-groupes virtuels. On détermine un thème sur lequel on va travailler, un thème d'actualité qui peut intéresser les élèves, par exemple la « *Pandémie covid-19*. » Chaque groupe va recevoir un paquet de 9 cartes numérotés de 1 à 9. Sur chaque carte, il y a une question écrite. Selon le contexte, on pourrait envisager trois types spécifiques de questions, mais cela l'enseignant ne leur dit pas à ce moment-là , mais je vous « mets dans le coup » maintenant: (T 5)

1. des questions brèves auxquelles il y a une réponse précise qui est considérée comme *un fait* : par exemple : - *Où a commencé l'épidémie du covid 19?*  
- *A quel moment ?*  
- *Qu'est-ce qu'une épidémie?*
2. Deuxièmement, des questions auxquelles il existe des réponses différentes, il faut les chercher , en discuter, et faire un choix selon le niveau de consensus dans une culture donnée : par exemple : (T 6) *Quelles sont les causes de la pandémie covid19? Y a-t-il un lien entre la biodiversité biologique et la pandémie? Quelles sont les stratégies utiles pour gérer une pandémie?*
3. Et troisièmement, des questions qui visent des jugements de valeurs, donc des opinions argumentées. Par exemple : (T 7) : *Faut-il donner la priorité à la santé ou à l'économie d'un pays lors d'un pandémie? S'il manque d'équipement médical pendant la pandémie qui devrait pouvoir être soigné en premier ?*

Ces exemples s'adressent donc plutôt à des adolescents ou des adultes – c'est pour donner une idée, on peut choisir un thème et un niveau de complexité selon le contexte.

Par exemple, pour des élèves plus jeunes : (T 8)



Pourquoi se laver les mains ? *réponse factuelle*

Comment est-ce qu'on peut se protéger contre le virus ? *oui, car cela peut se discuter*

Faut-il suivre les consignes de garder les 2m même quand on n'en a plus envie ? / quand nos parents ne nous surveillent pas ?) *là, il y a un jugement de valeur*

Ensuite, donc en sous-groupes, la tâche consiste à classer les cartes en trois tas, selon ce que les questions ont en commun, selon leur jugement. Chaque membre du groupe va avoir une responsabilité : le rapporteur, celui qui gère le temps, celui qui vérifie que chacun puisse prendre la parole...

Ils discutent entre eux et décident ensemble le groupement, en notant les critères choisis.

Enfin, on revient en grand groupe. Chaque rapporteur note les numéros des cartes que le groupe a classé ensemble sur une affiche préparée à cet effet, avec trois colonnes - ou bien sur un tableau numérique, si disponible... Par exemple, si l'on a mis les cartes numéro 1, 2 et 3 ensemble, cela fait un groupe, 4, 5 et 6 ensemble, cela fait le deuxième groupe et enfin 7, 8 et 9 pour le troisième groupe. Quand chaque sous-groupe a noté son résultat dans les colonnes, on obtient une image de l'ensemble des classifications. Maintenant tout le monde peut comparer comment chaque groupe a classé les phrases. Est-ce qu'on retrouve la même classification partout ? Non ! Pourquoi ?

Commence alors la seconde phase d'une réflexion commune, en grand groupe maintenant. Le rapporteur de chaque groupe explique les raisons de son classement. Les autres groupes peuvent poser des questions ou contester la place de telle carte/question, argumenter un autre classement ... Peut-être que certains groupes ont fait la même classification, d'autres pas. L'enseignant note les caractéristiques qui reviennent pour chaque classification proposée et on vérifie, pour chaque exemple de phrase, si cela « colle », ou s'il faut changer la carte de place ? Les élèves peuvent plus facilement suivre la discussion en plaçant les cartes devant eux selon la proposition d'un autre groupe.

L'enseignante n'est pas absente de la réflexion, au contraire, elle l'accompagne. Elle écoute, note pour elle les conceptions des élèves, pose des « questions élucidantes » - qui visent à faire préciser les réponses - encourage l'argumentation. Elle fait avancer la discussion si nécessaire, veille à la participation de tous.

C'est dans ce processus de *penser ensemble* que l'intelligence de chacun est stimulée et qu'une intelligence commune peut se développer. Quand l'enseignante juge le moment mur (on peut parler d'un « *agir compétent* » comme dans Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D., 2019) elle aide les élèves à faire la synthèse et à noter (de façon ordonnée) les caractéristiques qu'on a retenues pour chaque classement. Il faut aussi donner un nom à chaque type de questions, par exemple : (T 9)

- Questions/faits qui visent des *faits* reconnus,
- Questions /débat qui visent des *inférences* qu'il faut vérifier, en prenant en compte le niveau de consensus existant dans un milieu,
- Questions/éthiques qui visent des *jugements de valeur*, qui favorisent la discussion et l'argumentation.

Pour des élèves plus jeunes, on peut simplifier la procédure et avoir seulement deux classifications et une troisième qui serait, en attendant des précisions, « on ne sait pas ». Par exemple, en travaillant sur le concept « le vivant », (T10) les enfants d'une grande section de maternelle reviennent d'une promenade où ils ont ramassé des objets dans la nature, et on se pose des questions: une coquille, fait-elle partie du « vivant » ? ou pas? ou bien « on ne sait pas » ? Et une feuille ? Ou une pierre ? Les discussions vont ensuite suivre, comme dans l'exemple précédant.

J'aime beaucoup comment vous expliquez le rôle des élèves et celui de l'enseignant. Ce sont les élèves qui font la tâche préparée par l'enseignant, mais ils la mènent aussi à leur façon. L'enseignant note ce que les élèves font, soutient leur travail en les aidant à préciser ce qu'ils font, en les encourageant à échanger. On évite ici de les arrêter dans leur élan pour les amener vers une réponse trop rapidement ou en leur disant si ce qu'ils font est bon ou pas. 4<sup>e</sup> question : Comment envisager l'évaluation ?

L'évaluation est intégrée à l'apprentissage. Je m'explique (revenons à l'exemple du « questionnement ») :

A ce stade, les élèves savent *reconnaître* les différents types de questions, à partir d'un nombre limité d'exemples de questions. Maintenant, pour donner l'occasion à chacun de vérifier et d'approfondir sa compréhension, l'enseignante pourra leur donner un certain nombre d'exemples nouveaux, sur un autre thème. Dans chaque sous-groupe, il faudra, à nouveau, discuter et se mettre d'accord. Ensuite, un temps de vérification dans le grand groupe, la preuve à l'appui. Chaque erreur servira d'outil d'analyse pour mieux comprendre la réponse retenue. Chemin faisant, chacun a l'occasion de s'auto-évaluer et de rectifier le tir.

La posture de l'enseignante est de susciter la prise de parole de chacun *pour bien comprendre ce que les élèves comprennent* et de rebondir de là. Cette écoute est essentielle. Arrive alors le moment où l'on peut penser que les élèves sont *outillés* pour formuler eux-mêmes des questions de ces trois types ; ils peuvent alors s'entraîner, ensemble, dans le sous-groupe, pour plus de sécurité.

Ils ont appris, d'abord, à *reconnaître* les types de questions qu'on étudie et à *dire pourquoi*. Ensuite ils ont eu le temps de vérifier leur compréhension avec des exemples nouveaux. Finalement, ils doivent eux-mêmes être capables de *formuler* ces types de questions, sur d'autres thèmes. Toujours en justifiant leurs réponses. Il y a là trois niveaux d'évaluation: reconnaître des exemples, dire pourquoi (justifier) et produire ses propres exemples – toujours en les justifiant.

Ainsi, l'évaluation fait partie de l'apprentissage. Tout au long des activités, les élèves ont eu le temps de vérifier qu'ils sont capables de faire la démonstration de leur compréhension *sans être jugés* pendant ce temps. Si besoin, une évaluation sommative, individuelle, notée peut se faire par la suite, par exemple quand l'élève se dit être prêt. Cette compétence de poser des questions est très complexe, et demande des connaissances sur le thème abordé. Elle va continuer à évoluer à long terme, tout au long de la vie. Au niveau de la thèse, la chose la plus difficile pour les doctorants, c'est justement de formuler une bonne question de recherche !

C'est d'ailleurs Albert Einstein qui disait « Si j'avais une heure pour résoudre un problème, je passerais cinquante-cinq minutes à définir le problème et seulement cinq minutes à trouver la solution ». Il incitait les gens à ne jamais arrêter de poser des questions et à ne pas s'arrêter aux réponses immédiates. Je pense que l'activité d'apprentissage que vous proposez incite à trouver des manières d'amener les élèves à comprendre le processus de réflexion qui mène à une bonne réponse. Et on sait que c'est difficile d'accéder à ce savoir-faire là pour les élèves.

**Oui, pour aller plus loin, on peut aussi planifier un temps à part pour revenir sur ce qu'on a appris et sur la manière dont on a procédé. Les élèves vont comprendre la différence entre ce à quoi l'on pense et ce avec quoi on pense. Il faut des outils pour penser ! Cette approche est *métacognitive* et vise à rendre les élèves plus conscients des manières d'apprendre et de la capacité qu'ils ont de devenir responsables de leur propres apprentissages – et pourquoi pas, ceux des autres également! Mais on ne peut pas demander aux élèves de devenir responsables, sans les outiller d'abord – et c'est la responsabilité de l'Ecole !**

Et c'est ce même Albert Einstein qui a dit : **(T10)**  
« Apprendre n'est pas un devoir, mais plutôt une opportunité enviable de prendre conscience de la force libératoire de connaître, pour l'enrichissement de sa propre vie mais aussi pour la société à laquelle on va appartenir. »

Un dernier message aux enseignants qui vous écoutent ?

**Oui ! Je vous invite de préparer et de mettre en œuvre un tel apprentissage et on pourra échanger à ce sujet l'année prochaine, lors du congrès de l'ITA. Cela pourrait être une occasion pour l'équipe pédagogique d'un établissement de s'entraîner à penser ensemble sur un projet précis et de miser sur l'intelligence collective! Comme pour les élèves! Penser ensemble en amont pour renforcer sa cohésion et sa vision commune.**

**Merci pour votre écoute!**

Merci beaucoup Mme Barth pour cet échange très stimulant. À tous les participants, prenez note que les diapositives et le texte de cette conférence seront disponibles sous peu.

Je présente aux participants la diapositive suivante pour les enseignants qui voudraient tenir l'activité que vous avez proposée à distance. Il s'agit d'une collaboration avec l'orthopédagogue Geneviève St-Denis. (voir diapo Classer les énoncés).

+++

Paris le 27 juin 2020  
Britt-Mari Barth

Des exemples de séquences d'apprentissage analysées se trouvent dans les trois livres mentionnés :

*L'Apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite à l'école*, Retz [1987], 2001 ; *Le Savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz [1993], 2015 ; *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*, Retz, Chenelière, 2013.

Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillers pédagogiques en soutien à la réussite des élèves* JFD Editions.