Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*

Paris : ESF Éditeur, 224 p. ISBN : 978-2-7101-3367-4

Bruno Robbes

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/3133>

DOI : 10.4000/rechercheformation.3133

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2018

Pagination : 130-132

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Bruno Robbes, « Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri* », *Recherche et formation* [En ligne], 87 | 2018, mis en ligne le 30 avril 2018, consulté le 03 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/3133> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3133>

Ce document a été généré automatiquement le 3 janvier 2023.

Tous droits réservés

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*

Paris : ESF Éditeur, 224 p. ISBN : 978-2-7101-3367-4

Bruno Robbes

RÉFÉRENCE

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Éditeur, 224 p. ISBN : 978-2-7101-3367-4

- 1 Faire de la pédagogie est un engagement pour une école émancipatrice envers les exclus. C'est l'idée-force de cet ouvrage, qui dresse un état des lieux des savoirs pédagogiques et didactiques issus des sciences de l'éducation, qui permettent aux enseignants de prendre en compte la diversité des élèves.
- 2 Le chapitre 1 résume les travaux de sociologie de l'éducation problématisant un enseignement inclusif. En France, le niveau d'inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale a scellé le sort de l'égalité des chances, délégitimant l'école et la République. Désormais, il faut penser et agir en termes d'égalité des droits d'accès. Insuffisamment formés à des pédagogies non excluantes, les enseignants traitent de façon inégalitaire les élèves défavorisés ou en difficulté. C'est en les priorisant vraiment qu'on améliore leurs résultats. Établissements privés, externalisation du traitement des difficultés, redoublement, devoirs à la maison, différenciation pédagogique sont des réponses limitées. Connac leur substitue une « logique de la personnalisation des apprentissages, qui recherche une articulation entre les situations collectives de découverte des savoirs et de construction des connaissances, les phases de travail individualisé [...] et une organisation coopérative de la classe » (p. 44). Enfin, la question des malentendus sociocognitifs alerte sur les dangers des tâches mécanisées, de la manipulation, voire de pédagogies où l'élève n'est pas en activité cognitive.
- 3 Le chapitre 2 revisite la place de la leçon dans l'apprentissage. Une leçon efficace s'adresse à des groupes d'élèves différents, répond à des questions qu'ils se posent,

prend en compte leur expérience. Connac s'appuie sur les phases de l'apprentissage et le principe de l'équilibration majorante ; la distinction connaissance-savoir ; les notions de représentation, d'obstacles, de dévolution, de construction (non confondues avec l'invention ou la création), de conflit sociocognitif, de situation-problème et de zone proximale de développement. Ce cadrage théorique apporte une mise au point convaincante face à certaines critiques du constructivisme. La structure coopérative de la classe peut enrichir la leçon. Quant à la classe inversée, elle est en phase avec les exigences de réduction des dépenses publiques, à ceci près qu'apprendre nécessite un « traitement pédagogique et didactique de l'information et des savoirs » (p. 74). Le « bon usage » du numérique pose des questions pédagogiques de fond.

- 4 Le chapitre 3 porte sur l'évaluation. La prise en compte de la diversité des élèves plaide pour une évaluation d'accompagnement. La coopération permet des pratiques d'évaluation où les élèves se voient progresser, peuvent s'entraîner pour repasser une évaluation ratée. L'affichage des résultats en classe vise l'émulation (dépasser ses limites) et l'aide, non la compétition (surpasser les autres). L'évaluation éducative doit « fournir à l'élève une rétroaction, c'est-à-dire une information quant à ce qu'il a produit (ou réalisé) au regard de ce qui est attendu » (p. 85). La réussite de tous les élèves passe alors par un équilibre entre travail collectif et travail personnalisé et par l'intégration des meilleures stratégies d'apprentissage pour qu'ils les utilisent de façon autonome. L'auteur aborde les livrets de compétences (en prévenant des risques de morcellement des savoirs et de comportementalisme), les portfolios (qui, par le « chef-d'œuvre », préviennent ce risque), les notes (leurs limites et les conditions de leur pertinence). L'évaluation doit valoriser les talents et le sentiment de compétence.
- 5 L'autonomie et la responsabilité sont les objets du chapitre 4. Là où l'autonomie s'accorde avec les logiques libérales (individu, compétitivité), l'émancipation véhicule des finalités politiques (égalité). La responsabilité s'observe à travers « l'autorégulation, définie comme une capacité de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs » (p. 110). Autonomie et responsabilité s'articulent selon une double dialectique : entre processus d'individuation et de socialisation, intentions vers l'action et vers la réflexion. Au plan pédagogique, la prise d'autonomie et de responsabilité des élèves implique un retrait de l'enseignant. La pédagogie institutionnelle le permet, par son réseau d'institutions symboliques qui agit comme équivalent fonctionnel de l'autorité enseignante et rend possibles les échanges. L'enseignant peut se concentrer « sur le processus enseignement-apprentissage » (p. 123).
- 6 Au début du chapitre 5, Connac avertit qu'il inscrit l'individualisation par les plans de travail dans une organisation coopérative, afin d'éviter à la fois l'individualisation totale et les sous-groupes homogènes. La philosophie et les critères de validité des plans de travail, référés à Freinet, sont resitués dans l'histoire de cet outil. Sa spécificité tient à la planification des activités de chaque élève « à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et à maîtriser au terme de son cycle » (p. 135). Les apports originaux de l'auteur concernent les propositions d'amélioration des situations de coopération par la formation des élèves, condition des progrès de tous. Repères et exemples donnés sont utiles.
- 7 Le chapitre 6 aborde l'organisation de la coopération entre élèves. Elle serait bénéfique sur la fréquence de l'activité intellectuelle des élèves, aurait des effets sur leur sentiment de sécurité et de confiance envers autrui et l'école. Partant de ses précédents

travaux mis en perspective avec d'autres, l'auteur clarifie ce qu'il entend par coopération. Il aborde les intérêts des pratiques coopératives selon les types d'activités d'apprentissage, soutient qu'elles ne sont efficaces que si les élèves y sont formés, si un principe de réciprocité s'applique et si ces pratiques sont combinées.

- 8 Le chapitre 7 traite de la construction d'une discipline et d'une autorité éducative. L'instauration et la garantie d'un cadre sécurisant, explicite, géré avec souplesse et non excluant, permet l'échange et crée la relation. De même, un climat scolaire de qualité et l'entretien du calme en classe – entre autorisation et interdiction des échanges selon les moments – ont des effets bénéfiques sur la réussite et le bien-être des élèves faibles. Ce cadre, c'est la discipline constituée d'un règlement, de rituels et des adultes. Le travail éducatif vise « l'appropriation des possibles et des limites » (p. 177). L'autorité éducative, elle, est attentive aux sujets. Pour la construire, l'auteur retient six piliers et quatre niveaux, en croisant recherches, pédagogie coopérative et institutionnelle. Cependant, il pointe les risques, pour le psychisme des élèves et le climat de classe, des critiques entre élèves au conseil.
- 9 Pour conclure, à l'élitisme (quelques-uns réussissent au détriment des autres), Connac préfère l'excellence scolaire : les talents individuels peuvent s'exprimer pour la promotion du meilleur de chacun, « d'une école véritablement démocratique et inclusive » (p. 198). Enfin, se démarquant d'une posture de chercheur qui engagerait les enseignants à « reproduire des démarches pensées comme "efficaces" » (*ibid.*), il privilégie les postures de recherche « avec », qui connaissent actuellement un regain d'intérêt.
- 10 En montrant en quoi des résultats de recherches en sciences de l'éducation nourrissent les questionnements didactiques et pédagogiques des enseignants, cet ouvrage fait trait d'union entre recherche et formation. Partant du paradigme de la prise en compte de la diversité des élèves (préféré à celui de différenciation), il invite chercheurs pédagogues et didacticiens à collaborer davantage, sans dogmatisme. Certes, des travaux didactiques manquent et aucun livre ne peut remplacer une formation par la pratique. Cependant, cet ouvrage intéressera les enseignants débutants, expérimentés, mais aussi les formateurs soucieux de disposer de connaissances scientifiques actualisées sur les pratiques d'enseignement-apprentissage.

AUTEURS

BRUNO ROBBES

Université de Cergy-Pontoise, ESPE de l'académie de Versailles, laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA, EA 4507)