



Dans le sillage des grands pédagogues

Les micro-conférences
autonomes filmées

Brian Bègue

Maison de la Pédagogie de Mulhouse

Lundi 24 juin 2024

Cette rencontre du 24 juin 2024 poursuit la nouvelle formule d'Atelier co-organisé par la Maison de la Pédagogie de Mulhouse et le Rezo.

Après être allés pendant 6 ans « A la rencontre des grand(e)s pédagogues », nous voici « Dans le sillage des grand(e) pédagogues ». Après avoir découvert (ou re-découvert) bon nombre des figures majeures de notre patrimoine pédagogique et éducatif, nous donnons la parole à celles et ceux qui, aujourd'hui et autour de nous, mettent en place, dans et hors l'école, des outils, des pratiques, des démarches, des dispositifs pédagogiques qui peuvent être considérés comme autant de « possibles » pour répondre au mieux aux besoins des enfants, des jeunes, des élèves et aux défis de notre monde, dans le respect des valeurs de nos deux structures.

Dans le même temps, et en cohérence avec le changement d'orientation du projecteur (du passé, vers le présent... et l'avenir de notre système éducatif), les participants à ces rencontres sont invités à prendre une part plus active dans l'élaboration de la mémoire de la soirée. C'est pourquoi ce qui s'est appelé jusqu'ici LA Trace de nos rencontres devient maintenant LES Traces, c'est-à-dire un « Carnet de voyage » écrit à plusieurs voix « dans le sillage des grand(e)s pédagogues ».

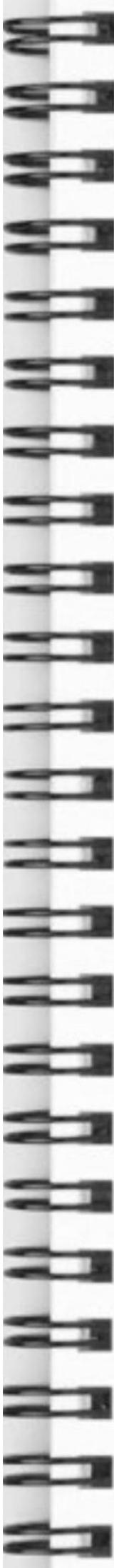
Ces Traces reprennent les 3 étapes de la découverte de l'école démocratique de Belfort :

- La présentation des micro-conférences autonomes par Brian Bègue;
- Les « retours » des participants qui ont souhaité faire part, en toute liberté, de leurs réactions, de leur ressenti, des résonances, dans le sillage de la découverte des micro-conférences autonomes ;
- Des annexes, dans lesquelles Brian nous livre, *a posteriori*, des éclairages complémentaires à son intervention.

Bonne lecture et bonne découverte !

N'hésitez pas à nous faire part, à votre tour, de vos remarques, de vos résonances, de vos interpellations...

Jean-Pierre Bourreau,
Maison de la Pédagogie de Mulhouse



Quand la Maison de la Pédagogie de Mulhouse répond sur son site, entre autres, « on rêve » à la question de savoir ce qu'on y fait, ce n'est pas un slogan.

Et chacun de ses mots est vrai :

- « ON », parce qu'on échange ensemble, on chemine avec toutes nos différences de sensibilités, d'horizons et de vécus professionnels qui nous nous nourrissent mutuellement pour apporter chacun notre part de colibri afin de rendre la société plus belle, plus juste et pour contribuer à ce que chaque enfant puisse être un citoyen libre et éclairé, dès maintenant, à la mesure de ses possibilités (beaucoup plus immenses que ce que l'on veut bien croire, d'ailleurs !),
- « RÊVE », au sens où Einstein disait que la folie était de continuer à faire toujours la même chose et de s'attendre à un changement. Ainsi, on rêve parce qu'on ne prend pas comme des vérités immuables les défis qui sont à relever et que l'on ose prendre des chemins de traverse, avec la conviction profonde que chacun de nous peut faire changer les choses à sa mesure...

C'est pourquoi il était important pour nous que cette diversité de réflexions vivent au-delà de nos temps d'échanges. Ainsi, chacun des participants est libre de contribuer à ce carnet de voyage comme il l'entend. Je ne fais que chasser les fautes de frappes des différentes contributions lorsque je constitue ces carnets de voyage dans le sillage des grands pédagogues.

Agathe Chenelot,
Coordinatrice des traces

SOMMAIRE

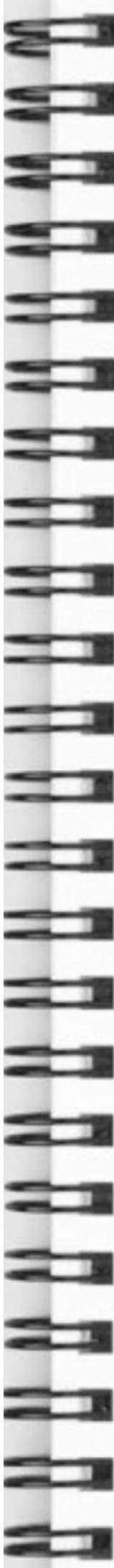
LES MICRO-CONFÉRENCES AUTONOMES (MCA) FILMÉES : un dispositif de libre expression des élèves autour de mini-conférences filmées permettant un processus d'autoconfrontation croisée

PRESENTATION DE L'INTERVENANT.....	1
INTRODUCTION	1
1. LES MICRO-CONFÉRENCES AUTONOMES : UN DISPOSITIF D'INSPIRATION FRENÉTISTE	2
2. LES TROIS INVARIANTS DU DISPOSITIF EXPERIMENTE SUR PLUSIEURS NIVEAUX DE CLASSE	2
2.1. <i>Invariant n°1 : Un espace de libre expression autour de « mini-conférences autonomes »</i>	2
2.1.1. Des présentations sur des registres intimistes ou culturels	2
2.1.2. Le feedback des autres	5
2.2. <i>Invariant n°2 : Un débriefing systématique après chaque présentation pour une analyse « à chaud » du contenu et des gestes du conférencier</i>	5
2.3. <i>Invariant n°3 : Une autoconfrontation croisée à posteriori à partir des traces filmées pour une description/analyse « à froid » du contenu et des manières de présenter</i>	6
3. LES TATONNEMENTS EXPERIMENTAUX : LA PLACE DU MAITRE, LA REGULATION DES SUJETS DES CONFÉRENCES, ET LE ROLE DES ELEVES DANS L'ANIMATION DU DISPOSITIF	7
3.1. <i>Quelle place du maître ?</i>	7
3.2. <i>La régulation collective des sujets des conférences autonomes</i>	8
3.3. <i>Le rôle des élèves-animateurs</i>	8
4. LES EFFETS PSYCHOSOCIAUX DU DISPOSITIFS TIRES D'UNE ANALYSE DES TRACES	10
4.1. <i>L'entraînement régulier aux conférences : le développement des compétences du présentateur</i>	10
4.2. <i>L'entraînement régulier à l'animation : le développement des compétences managériales et d'un sens de la responsabilité fonctionnelle</i>	11
CONCLUSION :	12

RETOURS DES PARTICIPANTS SUR LES MCA FILMÉES	17
--	----

ANNEXES	
---------------	--

DEFINITION DES INVARIANTS PEDAGOGIQUES	23
RETOUR DE BRIAN BÈGUE SUR QUELQUES QUESTIONS RESTÉES EN SUSPENS : DES REPÈRES POUR AGIR VERS DES MCA	24



**Les micro-conférences autonomes
(MCA) filmées :**
**un dispositif de libre expression des
élèves autour de mini-conférences
filmées permettant un processus
d'autoconfrontation croisée**

Brian Bègue

Enseignant en premier degré

Co-fondateur du Think Tank Od'ecol International

Présentation de l'intervenant

Je suis Brian BEGUE, enseignant au premier degré. J'ai commencé ma carrière dans l'évaluation de politiques éducatives au sein d'un bureau d'études (Learning avenue), où j'ai travaillé sur l'évaluation externe de grands projets de coopération en Afrique Subsaharienne mené par des organismes nationaux et internationaux tels que l'UNESCO, l'UNICEF, l'Agence Française de développement, ou encore des organisations non gouvernementales. J'ai ensuite décidé de travailler davantage dans la coopération technique au développement, au sein du Programme d'appui au pilotage de la qualité (PAPIQ) de l'IIEP-UNESCO. L'objectif du programme était de mener une étude diagnostic avec une approche inspirée de la recherche-action pour documenter les pratiques routinières des acteurs (de l'enseignant à l'inspecteur jusqu'au directeur d'administration centrale) dans le pilotage de la qualité en vue de co-construire des chantiers d'expérimentations sur les problématiques résistantes identifiées.

Ce travail m'a inspiré à plusieurs titres, car j'ai décidé de me lancer dans un master recherche en éducation pour analyser à posteriori les effets du PAPIQ qui avait mobilisé dans 8 pays des équipes nationales constitués d'inspecteurs de l'éducation dont le rôle était de piloter les recherches-action : en somme, ils devaient faire quelque chose qu'ils n'avaient pas du tout l'habitude de faire, et documenter ce qu'ils avaient vécu me semblait être un terrain intéressant de recherche. Surtout, j'ai également décidé de devenir enseignant afin de travailler au plus proche de la classe, et d'expérimenter à mon tour des dispositifs dont j'avais pris le temps d'analyser avec un autre regard dans mes expériences précédentes.

Introduction

Les micro-conférences autonomes (MCA) sont un dispositif expérimental conçu pour encourager l'autonomie et la libre expression des élèves. Nous travaillons ce projet dans une logique de recherche-action, qui a couvert environ 6 classes pendant deux ans. Je travaille avec une équipe composée de M. Thierry Hug, inspecteur de l'éducation nationale honoraire, et Monique Dumas, enseignante au CP à l'école Lutterbach.

Je vais d'abord présenter la nature du dispositif, son cadre théorique, et les compétences développées. Ensuite, nous identifierons les « invariants »¹, c'est-à-dire les éléments essentiels du dispositif quels que soient les niveaux où il a été testé. L'expérimentation a entraîné des tâtonnements concernant la place du maître, la régulation des sujets des conférences et le rôle des élèves.

La présentation abordera aussi les effets du dispositif, tant sur la capacité individuelle des élèves à trouver leur place dans le groupe classe que sur les effets collectifs.

¹ Voir définition en annexe.

1. Les micro-conférences autonomes : un dispositif d'inspiration frénétiste

Les micro-conférences autonomes (MCA) sont un dispositif de libre expression inspiré de la pédagogie Freinet, notamment des conférences d'élèves ou « Quoi de neuf »². Plusieurs compétences du socle commun³ sont ciblées : prise de parole en public, esprit critique et langage d'évocation, capacité à partager de manière constructive à un échange

Nous souhaitons revenir à l'essence du concept frénétiste de conférence, qui ne consiste pas seulement à valoriser les travaux des enfants avec une terminologie adulte, mais à trouver un mot reflétant l'esprit du dispositif et le travail souvent très important qu'elle demande aux élèves, dans un volontariat total.

Les MCA ne se limitent pas non plus à des conférences. Elles créent un espace où se développe l'acte-pouvoir des élèves, tel que défini par G. Mendel⁴, en tant qu'acteurs individuels et collectifs, à condition qu'ils disposent des outils nécessaires pour être complètement autonomes dans ce moment particulier de la classe. La recherche-action indique à ce jour que trois « invariants » peuvent contribuer à construire pas-à-pas cet acte-pouvoir collectif des élèves.

2. Les trois invariants du dispositif expérimenté sur plusieurs niveaux de classe

2.1. Invariant n°1 : Un espace de libre expression autour de « mini-conférences autonomes »

2.1.1. Des présentations sur des registres intimistes ou culturels

La mise en place des conférences s'appuie le choix de chaque élève de présenter quelque chose qui lui tient à cœur. Ce choix va l'engager dans un travail personnel dont il sentira l'éminente utilité, ce qui conditionnera la hauteur de son engagement, mais aussi sa sensibilité aux feedbacks des autres.

² Pour aller plus loin: <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/article-dico-f.pdf>

³ Voir le domaine 1, le langage pour penser et communiquer :
<https://eduscol.education.fr/document/49691/download>

⁴ L'acte-pouvoir est la capacité des individus à agir et influencer leur environnement de manière autonome et responsable, ce qui implique qu'ils se concentrent sur les actions qui dépendent directement d'eux. Dans la sphère professionnelle, il s'agit de l'acte technique de travail, sur lequel le professionnel a le plus de marges de manœuvre. Voir : Mendel, G., Westfield, M., & Roman, P. (1993). Vers l'entreprise démocratique, Le récit d'une expérience pionnière. Éditions La découverte, 9 bis, rue Abel-Hovelacque, Paris XIIIe, p. 190-192.

Au sein des classes ciblées, les sujets peuvent à la fois être très personnels, et porter sur des sujets plus ou moins triviaux en fonction de l'âge des enfants, mais les sujets peuvent aussi être très proches des disciplines enseignées.

Au cours des deux dernières années, dans les six classes, les thématiques récurrentes (cf. tableau n°1) sont les présentations de jouets personnels, les dessins, mais il y a aussi des présentations qui impliquent une manipulation plus forte de l'abstrait, tels que les histoires inventées fictives ou semi-fictives, ou les voyages familiaux.

Tableau n°1 : les thématiques récurrentes de conférences

Registre	Thématiques récurrentes	Niveaux concernés
Intimiste	N°1 : Présentation de jouets personnels : figurines, masques, voitures, jeux de société	Grande section, CP, CE1
	N°2 : Présentation de dessins	Grande section, CP, CE1
	N°3 : Raconter une histoire inventée (histoire fictive ou semi-fictive, portant sur des êtres humains ou des animaux)	Grande section, CP, CE1
	N°4 : Présentation d'un voyage familial (voyage dans une ville en France, à l'étranger)	Grande section, CP, CE1, CE2, SEGPA
	N°5 : Présentation de clips musicaux	SEGPA
Culturel	N°1 : Raconter une histoire oralement sur la base d'un livre (album)	Grande section, CP, CE1
	N°2 : Lecture d'albums, de contes	CE1, CE2
	N°3 : Présentation du mode de vie des animaux sur la base de livres scientifiques, de vidéos, ou de photos	CP, SEGPA
	N°4 : Présentation d'aspects culturels ou sociologiques de peuples étrangers ou d'une autre époque sur la base de livres (livres, vidéos)	SEGPA

D'autres présentations touchent quant à elles des registres culturels, tels que le fait de raconter un livre à l'oral, par l'analyse des illustrations, la lecture d'albums ou de contes, la production de performances théâtrales, ou encore les présentations d'animaux sur la base de livres scientifiques, de vidéos ou encore de photos (voir les capsules n°1 et 2, en 4^e de couverture).

D'autres thématiques plus atypiques ont parfois été recensés, et leur originalité tient alors dans l'immense travail de préparation réalisé en toute autonomie, et leur apport significatif en contenus **plus** didactiques.

Tableau n°2 : les thématiques atypiques de conférences

Registre	Thématiques atypiques	Niveaux concernés
Intimiste	1. Production musicale écologique : Création et interprétation d'un spectacle musical et d'un chant sur le thème de l'écologie.	CE1
	2. Rap et théâtre : Écriture et production d'un chant de rap avec une mise en scène théâtrale.	SEGPA
	3. Clip de rap et critique sociale : Présentation d'un clip de rap et discussion critique sur la position de la femme.	SEGPA
Culturel	1. Expérimentation scientifique : Conduite d'une expérience scientifique sur la production de laves par un volcan	Grande section
	2. Outils militaires : Description des outils de l'armée à partir de photos.	CE1
	3. Mini-séances de mathématiques : Animation de courtes séances de mathématiques autour d'astuces sur les tables de multiplication.	CE2
	4. Mini-séances d'arts plastiques : Animation de courtes séances d'arts plastiques (production de cartes, de petits bricolages).	CE2
	5. Exposition sur les Gaulois : Création d'une exposition sur le mode de vie des Gaulois, avec des affiches sur leurs outils de guerre et leur mode de vie.	SEGPA

Parmi tous les exemples présentés dans ce tableau, nous nous attarderons sur deux élèves :

- Un élève de Grande section qui a travaillé, avec l'aide de sa mère, sur l'expérimentation d'une réaction chimique à travers le mélange de plusieurs substances pour reproduire les effets du magma pendant une éruption (voir capsule n°4, en 4^e de couverture),
- Un élève de CE1 qui présente les outils de la marine de guerre (voir capsule n°3, en 4^e de couverture)

Les présentations sur des thèmes personnels sont cruciales car elles permettent aux élèves de partager une part d'eux-mêmes, ce qui joue fortement dans leur intégration au sein du groupe classe. Ce dévoilement de soi implique une confiance en le groupe, qui doit alors respecter cette confiance. Les compétences psycho-sociales développées sont alors importantes, bien que les présentations soient aussi l'occasion de travailler le langage oral et la capacité à s'exprimer en public, des compétences essentielles de la maternelle à l'université.

Surtout, ce que montre le tableau, c'est aussi l'enrichissement naturel des typologies des présentations selon les niveaux, et leur étonnante adéquation naturelle aux disciplines enseignées.

2.1.2. Le feedback des autres

Une deuxième dimension du dispositif, qui en constitue la vraie plus-value, est le feed-back des autres élèves aux présentations.

Cette dimension a été au cœur de la recherche-action, pour développer un espace collectif bienveillant via un processus systématique de débriefing. L'objectif était de comprendre comment les élèves s'approprient cet espace, ce qu'ils y vivent, et comment ils se construisent ou reconstruisent, notamment pour les élèves dotés de fragilités psycho-sociales comme en SEGPA.

Nous présenterons alors les deux autres invariants des MCA, en plus des conférences elles-mêmes : la mise en place de débriefings à chaud, filmés et le développement d'autoconfrontations croisées à partir du visionnage des conférences qui sont systématiquement filmées.

2.2. Invariant n°2 : Un débriefing systématique après chaque présentation pour une analyse « à chaud » du contenu et des gestes du conférencier

Le débriefing à chaud est systématiquement conduit après chaque présentation. L'objectif est de permettre aux élèves-conférenciers de répondre aux questions des autres élèves, qui peuvent : approfondir des aspects trop génériques du contenu présenté, expliciter des éléments flous, ou analyser les techniques de présentation pour formuler des conseils.

La systématisation progressive du débriefing à chaud a été adoptée en raison de ses nombreux aspects positifs. D'abord, le feedback immédiat permet à l'élève de voir ce qui a été jugé intéressant dans sa présentation et ce qui peut être amélioré (ton de la voix, posture, clarté du propos, structuration de la narration, etc.).

Comme le feed-back suit directement la prestation, il permet aussi à l'élève de lier les remarques aux comportements à améliorer. Des travaux scientifiques montrent que cette méthode est optimale pour produire un changement, car elle ancre l'apprentissage en renforçant les voies neuronales spécifiques associées aux succès. Par contre, lorsque l'élève corrige une erreur grâce au feed-back immédiat, le cerveau réagit en évitant le chemin neuronal erroné. Cette correction immédiate permet de rectifier rapidement les erreurs et de renforcer les apprentissages corrects⁵.

⁵ Voir : Medjad N., Gil P., Lacroix P., Neurolearning, Les neurosciences au service de la formation, Eyrolles, 2019, p157-159.

2.3. Invariant n°3 : Une autoconfrontation croisée à posteriori à partir des traces filmées pour une description/analyse « à froid » du contenu et des manières de présenter

L'autoconfrontation croisée consiste à reVISIONNER à posteriori les présentations avec les élèves. Le visionnage est généralement suivi d'un questionnement générique : « *Qu'avez-vous envie de dire à X ou Y ?* ». L'objectif est alors d'explorer un large éventail de réflexions.

La plus-value du débriefing à froid réside dans sa temporalité différée. Si le reVISIONNAGE intervient quelques jours après la présentation, il permet facilement une remise en mémoire de l'expérience telle qu'elle s'est déroulée. Cela permet de revivre la scène et de remarquer des détails marquants, ce qui favorise la réflexivité car on se voit agir. Au-delà d'un effort de description, le débriefing à froid peut aussi souligner les progrès et les efforts accomplis pour faciliter un état d'esprit de développement, comme souligné par Carole Dweck (1999)⁶.

Étude de cas (l'exemple de Bastian) : Ce qui peut être souligné dans un débriefing à froid.

Les techniques d'animation utilisées :

- ⇒ Une connaissance du sujet : l'élève sait exactement ce qu'il va présenter sur chaque photo,
- ⇒ Utilisation du corps : il utilise ses doigts pour montrer aux élèves de petits détails sur certaines photos, ce qui permet de capter l'attention des autres,
- ⇒ La priorisation : il choisit d'aller plus ou moins vite en fonction de ce qu'il veut dire,
- ⇒ Une approche interactive : la présentation est articulée autour de sessions de questions/réponses,
- ⇒ Un appui fréquent sur la diversité du public : il y a des CP et des CE1 dans la salle car c'est un regroupement de fin d'année. Les CE1 sont sollicités pour apporter des éclairages sur des aspects plus complexes de la présentation,
- ⇒ Une mise en lien fréquente avec les contributions : l'élève sait faire le lien avec les différentes contributions, y compris à ce moment précis où il interroge un élève qui avait identifié le porteur quelques minutes plus tôt sur une autre photo.

⁶ Dweck C., "Caution: praise can be dangerous" American Educator, vol 23, n°1,1999, p.1-5. Dans « N. Medjad, P.Gil, P. Lacroix, Neurolearning, Les neurosciences au service de la formation, Eyrolles, 2019, p157-159.

3. Les tâtonnements expérimentaux : la place du maître, la régulation des sujets des conférences, et le rôle des élèves dans l'animation du dispositif

La mise en place des MCA a entraîné divers tâtonnements expérimentaux, notamment sur le rôle de l'enseignant, la régulation des sujets des conférences et la participation des élèves. Sans qu'il ne soit possible d'apporter des réponses définitives, la recherche-action a permis d'identifier des repères pour orienter l'intervention de l'enseignant.

3.1. Quelle place du maître ?

Nos travaux soulignent l'importance d'un effacement progressif de l'enseignant, condition essentielle pour développer l'acte-pouvoir des élèves et leur appropriation autonome d'un tel dispositif. Dans notre expérience, nous avons commencé avec une mise en place fortement dirigée par l'enseignant, pour analyser progressivement que nous prenions trop de place.

Surtout, l'enjeu n'était pas seulement d'organiser une série d'exposés d'élèves, mais bien une autogestion du projet par les élèves, ce qui a nécessité d'identifier des rôles sociaux.

Au cours des deux années précédentes, deux variantes ont été testées :

- La désignation préalable d'un animateur et d'un gestionnaire du silence. Cela a été expérimenté au CE1. À la fin de chaque présentation, un gestionnaire du silence veille à la tranquillité du débriefing, tandis qu'un animateur introduit ce dernier avec une question générique devenue rituelle : « *Qui souhaite dire quelque chose à X ?* ». L'animateur reste devant la classe pour faciliter les échanges. Cependant, cette première variante avait tendance à priver l'élève conférencier de la capacité à interroger les autres, ce qui nous semblait être une part essentielle de son travail.
- La constitution d'une équipe d'animateurs tournants pour réguler la conférence et le débriefing : cette méthode a été testée en grande section. Ici, une équipe d'animateurs se relaie pour animer l'ensemble de la conférence (et non seulement le débriefing). Les animateurs se portent volontaires pour faire partie d'une équipe et les rotations ont lieu toutes les 15 minutes environ.

L'avantage de cette approche réside dans la mise en place d'un processus naturel d'autoconfrontation croisée, mais cette fois-ci entre animateurs, car chacun s'observe. Après chaque débriefing à chaud des présentations, un autre débriefing informel, centré sur les gestes des animateurs, était mené de manière assez récurrente à la demande des élèves. Cette volonté d'analyser les pratiques a été particulièrement intense pour le processus d'animation, car il suscite un engagement important des élèves concernés que ce soit sur le plan attentionnel, mais aussi sur le plan des relations sociales puisqu'un animateur fait face à la classe, classe qui doit aussi accepter son rôle.

3.2. La régulation collective des sujets des conférences autonomes

La recherche-action montre que de nécessaires phénomènes de répétition par contagion,,voire d'appauvrissements par épuisement de l'intérêt, sont inévitables du fait du caractère ouvert du dispositif. Les présentations peuvent se répéter, être toujours les mêmes, et se standardiser au point de devenir très pauvres en contenu.

Ainsi, pendant plusieurs semaines :

- En GS, les élèves ont présenté des jouets,
- Au CE1, les élèves ont présenté des spectacles de chats et de chiens,
- Au CP, dans deux classes, les élèves ont présenté des feuilles mortes,
- En SEGPA, les élèves ont présenté des clips musicaux

Ce phénomène résulte d'un processus d'influence réciproque entre les élèves, qui est normal mais doit être régulé par l'enseignant. La « part du maître » peut alors consister à fournir des repères autant que possible sur la base des témoignages des élèves eux-mêmes. C'est pourquoi, lors du débriefing à chaud, ce sont toujours les élèves qui s'expriment en premier, et l'enseignant peut alors prendre la parole en dernier.

C'est pourquoi nous défendons des scénarios d'intervention de l'enseignant dans le cadre d'une régulation à posteriori, c'est-à-dire pendant ou après les débriefings, par l'apport de conseils, de propositions ou encore d'incitations pour de nouveaux sujets possibles, plutôt que par une régulation trop stricte a priori (empêcher ou limiter certains types de sujets), qui risquerait de décourager les initiatives novatrices et « hors cadre ».

Toutefois, l'efficacité de cette régulation à posteriori de l'enseignant dépend de sa relation avec la classe et de l'équilibre entre la dimension intellectuelle inhérente à la gestion de cet espace (suis-je capable de co-construire ce dispositif avec mes élèves ?) et la dimension affective qu'il entretient avec ses élèves (suis-je capable de trouver du plaisir à accompagner mes élèves en leur « laissant faire » dans le cadre établi ?).

Ainsi, c'est cette impulsion utilisée par les élèves, malgré les aléas qu'elle peut comporter, qui constitue la condition sine qua non de l'efficacité des conférences dans le développement des compétences des élèves.

3.3. Le rôle des élèves-animateurs

Développer l'autogestion des élèves du dispositif a nécessité d'analyser les enjeux du rôle d'animation assumé par les élèves. Cette question n'a été travaillé que cette année, même si le public visé, composé de très jeunes élèves de grande section, ne semblait pas prédisposé à ce développement. Le développement de cette fonction d'animation n'a pas non plus été sans difficultés, notamment sur la perception par le reste de la classe de ce transfert de compétences du maître.

Surtout, il s'agissait de savoir comment permettre aux élèves-animateurs de développer des gestes sophistiqués pour gérer le groupe pendant un temps limité. Plusieurs questions ont émergé :

- Comment l'animateur peut-il réguler le silence sans se déplacer de manière intempestive ?
- Quels gestes permettent à l'animateur de se faire comprendre sans bouger ?

Les élèves parvenaient en partie à répondre à ces questions par l'observation répétée du comportement de l'enseignant, dont les gestes deviennent modélisants, ainsi que ceux des camarades animateurs en phase d'apprentissage.

Dans cette vidéo (voir capsule n°6, en 4^e de couverture) de débriefing à chaud mené par une élève de grande section, il y a ainsi l'utilisation de gestes très élaborés pour ramener le silence et réguler le groupe, comme l'utilisation des doigts et les interruptions contrôlés de la conférence pour changer de place certains élèves. Ici, on voit que certains enfants sont plus enclins que d'autres à jouer ce rôle d'animation. Une fois responsabilisés, ils deviennent de véritables moteurs d'apprentissage et peuvent servir d'exemples pour les autres élèves.

En revanche, deux autres questionnements ont mis les animateurs plus en difficulté :

- Comment l'animateur peut-il prioriser ses interventions, que ce soit pour agir quand c'est nécessaire (perturbation, bruit dérangeant, comportement perturbateur) et laisser faire lorsque le comportement en question ne dérange pas suffisamment le groupe, ou du moins ne justifie pas une intervention pendant la séance ?,
- Comment intervenir face à un élève qui refuse d'obéir à l'animateur, par exemple en refusant de quitter le groupe sur décision de l'animateur ?

Ces questions sont survenues dans un contexte précis : une fois responsabilisés, les animateurs ont pris leur rôle tellement au sérieux qu'ils avaient souvent tendance à être trop sévères, infligeant des sanctions sévères à des élèves dont le comportement déviait. Un simple regard en l'air ou une posture inadéquate pouvaient entraîner une exclusion du groupe, surtout après plusieurs avertissements préalables.

Si chaque animateur appliquait une échelle de sanctions (deux avertissements, puis une possibilité d'exclusion du groupe), comprendre qu'il faut parfois doser ses interventions pour agir au bon moment et laisser faire quand c'est nécessaire a été difficile à percevoir pour les élèves-animateurs. Cela les a parfois mis en difficulté face aux élèves qui estimaient que les sanctions étaient disproportionnées.

C'est dans ce type de situation difficile que le rôle de l'enseignant devient crucial, que ce soit pour analyser les difficultés rencontrées et proposer des repères, lors d'échanges collectifs ou individuels. De plus, c'est surtout la réitération des analyses différées des performances des animateurs, par le groupe avec le soutien de l'enseignant, plutôt que la nature des conseils eux-mêmes, qui prime car c'est cette réitération qui permet de progresser pas à pas malgré les obstacles rencontrés.

4. Les effets psychosociaux du dispositifs tirés d'une analyse des traces

4.1. L'entraînement régulier aux conférences : le développement des compétences du présentateur

Plusieurs capacités ou compétences clés ont été développées et sont visibles à travers une comparaison entre les vidéos de début et de fin de période :

- Capacité de structuration : les élèves savent petit à petit (au bout de quelques semaines) trouver un titre à leur présentation qu'ils énoncent toujours en premier avant de commencer. Dans certains cas, la présentation peut même être structurée en plusieurs parties,
- Maîtrise du registre émotionnel dans le cadre d'une conférence : les élèves maîtrisent petit à petit les différents registres émotionnels nécessaires afin de mener à bien une présentation (par exemple, distinguer le rire pour faire rire le public et le rire nerveux quand on ne sait pas ce qu'on doit faire, simuler un énervement dans le cadre d'une réaction programmée ou d'une improvisation contrôlée et s'impatienter quand le partenaire ne fait pas ce qu'il était convenu de faire),
- Capacité d'empathie : les élèves deviennent capables de formuler des remarques bienveillantes, y compris en usant d'expression plus diplomatiques pour dire aux camarades ce qui ne va pas dans leurs présentations (gestion du temps, clarté de la présentation, qualité de la voix).

Ces compétences émergent progressivement, et certains élèves peuvent parfois avoir un rôle moteur, comme :

- Emma en SEGPA, qui manipulait avec aisance le « feedback en deux temps », avec une phrase devenue rituelle pour d'autres : « *j'ai deux choses à te dire* ». Ces deux choses constitueront alors pour elle une manière de distinguer dans sa réponse des éléments fondés sur des dimensions différentes : commencer par une chose positive, pour enchaîner sur un autre élément plus profond, parfois plus négatif, mais correspondant à ce qu'elle voulait vraiment dire. La structuration en deux temps permet ici de jouer un effet tampon et a l'effet d'adoucir la réaction de la personne en face, qui va s'appuyer sur la première partie positive pour mieux surmonter la deuxième partie plus critique,
- Ethan en SEGPA, qui au début de l'année ouvre la voie aux autres par sa maîtrise des codes du conférencier : un timbre de voix suffisamment élevé mais pas trop pour que toute la classe l'entende, un air sérieux, une précaution qui sous-tend ses gestes soigneusement réalisés pour que tout le monde prenne du plaisir à le regarder. Ses deux premières conférences portant sur des outils de la boîte et sur des tours de magie, permet aux autres d'entrevoir ce qui est attendu dans une présentation : la présentation d'un objet autour d'une narration, qu'il s'agisse d'un discours descriptif (présentation d'un outil, d'un objet) ou davantage artistique (une performance, un texte poétique), nécessairement appuyé d'un effort de préparation personnel.

Au final, ici, ce qui se joue dans cet apprentissage est le développement progressif d'un « capital narratif », qui peut être défini comme la capacité à donner vie à un objet, à présenter dynamiquement ce qui se joue dans cet objet et dans son rapport personnel avec cet objet.

En SEGPA particulièrement, un dernier effet non négligeable a été documenté, c'est l'effet thérapeutique des MCA, qui permettent la construction d'un milieu de vie sociale pour une reconstruction individuelle des élèves. Les présentations sont alors des occasions de se dévoiler, donc de s'intégrer, et les débriefings, des espaces d'apprentissage de l'empathie et de gestion des émotions, qui constituent des enjeux de reconstructions individuels significatives pour les SEGPA où la plupart des élèves disposent de compétences préalables très faibles sur ces registres. Nous avons apprécié ces effets thérapeutiques par la production de monographies d'élèves et capitalisés dans une publication.

4.2. L'entraînement régulier à l'animation : le développement des compétences managériales et d'un sens de la responsabilité fonctionnelle

Les élèves développent d'abord des gestes assez sophistiqués qui leur permettent alors de gérer un groupe pendant un temps court. Par contre, au-delà de ces gestes, les témoignages des élèves sur la façon dont ils vivent ce travail indiquent l'émergence d'une posture associée à une éthique fonctionnelle :

Je suis contente d'être animatrice. C'est très important. Mais y a des situations difficiles, par exemple quand un élève ne m'écoute pas. Je sais que je peux le sortir du groupe, et ça me rassure. Nous sommes d'autres animateurs dans le groupe. Camil est aussi animateur. Je lui ai dit cette semaine qu'il fallait qu'il soit plus attentif quand quelqu'un termine pour demander tout de suite aux autres s'ils ont des questions. C'est vraiment un travail que j'aime faire.

Anonyme

J'ai adoré faire l'animatrice. La présentation de Nassim était difficile, car quand ça s'est terminé, ils ont continué de construire. J'ai aussi choisi de changer des élèves de place parce que Yasmine parlait trop avec Emma, et souvent elle parle trop quand elles sont à côté.

Kalben

J'aime bien être animatrice. Au début, j'étais filmeuse, mais j'ai décidé d'essayer ce travail. Quand les élèves font du bruit, je leur donne un premier avertissement et au bout du troisième avertissement, je dois les sortir du groupe. Je les aide en leur prenant la main. Parfois, ils ne veulent pas sortir et là je ne sais plus quoi faire. Par contre Yasmine une fois m'a aidée en me disant dans l'oreille qu'il fallait faire attention aux gestes du maître pour terminer la présentation ou bien parce qu'il faut s'arrêter rapidement.

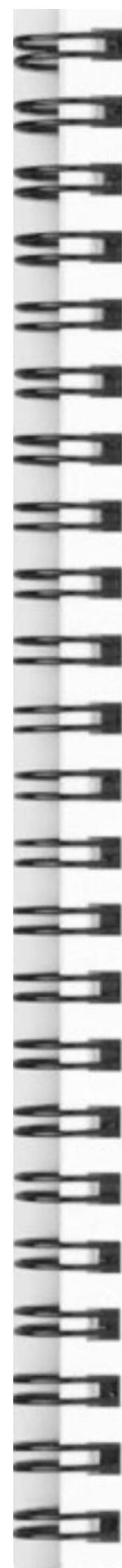
Emma

J'ai adoré faire l'animateur. J'essaie de regarder de plus en plus mes camarades dans les yeux, quand ils font quelque chose qui me dérange. Au moins, je n'ai pas besoin de me déplacer.

Kalben

J'ai bien aimé faire l'animatrice. Au bout d'un moment j'ai voulu sortir un élève du groupe car il faisait n'importe quoi.... J'aime bien la manière dont Kalben fait l'animatrice. Par exemple, son regard pour faire comprendre aux autres qu'ils font n'importe quoi ou sa manière d'utiliser ses doigts pour attirer l'attention de quelqu'un quand il fait une bêtise. Du coup, j'essaie de faire la même chose qu'elle, de regarder les autres le plus possible. Si on était beaucoup, il y aurait beaucoup de bruit.

Yasmine

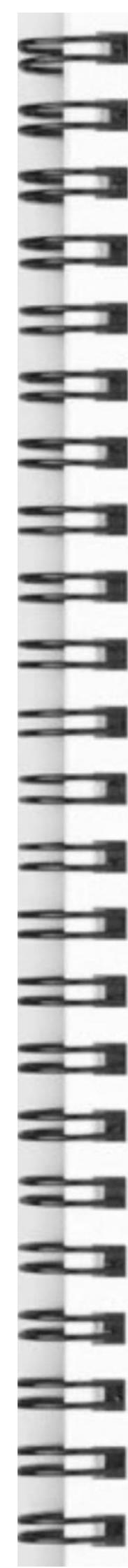


Un résultat immédiat apparaît ici : la fonction d'animation permet de construire une maturité intellectuelle et un sens de la responsabilité. Deux éléments de preuve confirment ces résultats :

- un premier comportement récurrent des élèves animateurs qui développent un besoin profond d'échanger sur ce qu'ils font, d'analyser leurs pratiques, d'évoquer les difficultés rencontrées. Nous avons répondu à ces demandes d'accompagnement par des échanges en collectif, en tête à tête, mais aussi par la rédaction de textes dans le journal de classe,
- une envie irrésistible de réessayer, de faire à nouveau, de s'inspirer des autres.

Conclusion :

Les micro-conférences ne sont pas seulement des séances de langage, mais bien davantage un dispositif dynamique spiralaire néguentropique qui se construit comme un espace/temps de vie et de partage de propositions et d'émotions, produisant ainsi une culture de classe féconde d'individuations individuelles et collectives, tant il est vrai qu'une classe où l'on vit est une classe où la parole de l'enfant s'organise et se développe, et non nécessairement l'inverse.



**Retours des participants
sur la présentation des
micro-conférences
autonomes filmées**

Pour faire suite au brillant exposé de Brian et des questions partagées , voici un post éclairant la notion de l'attachement selon Bowlby, disponible sur le profil LinkedIn de Rémy Barbe.



Rémy Barbe • 2e • 2e Directeur Médical ai(Office Médico-Pédagogique-OMP)-DIP/État de Genève-Médecin Responsable d'unité (HUG-Hôpitaux Universitaire de Genève), Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent; Membre Conseil Fondation Convergences Directeur Médical ai(Office Médico-Pédagogique-OMP)-DIP/État de Genève-Médecin Responsable d'unité (HUG-Hôpitaux Universitaire de Genève), Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent; Membre Conseil Fondation Convergences

ATTACHEMENT

Selon cette théorie psychologique élaborée par John Bowlby, les expériences précoces d'attachement ont un impact sur le développement social, émotionnel et comportemental ultérieur de l'individu.

Voici un guide illustré et pratique sur le thème de l'attachement, conçu pour captiver à la fois les parents et les professionnels.

  <https://lnkd.in/g8RF5dEt>

  THÉORIE DE L'ATTACHEMENT <https://lnkd.in/ebFpdUtP>

Selon John Bowlby, psychiatre et psychanalyste anglais, la théorie de l'attachement consista à dire que l'enfant a besoin, pour se développer normalement sur le plan affectif et social de former une relation affective privilégiée avec au moins un donneur de soins, appelé figure d'attachement principale. Oui mais pourquoi est ce si important? Et bien, parce que l'objectif principal de l'attachement est d'apporter un sentiment de sécurité et du réconfort lorsque l'enfant émet un comportement d'attachement (les pleurs par exemple). En tant que figure d'attachement on va répondre au besoin de proximité physique dont a besoin l'enfant pour être rassuré lorsque par exemple il a peur, lorsqu'il est en colère ou lorsqu'il est en situation de détresse. C'est lorsque le besoin d'attachement est satisfait que le jeune enfant (à partir de 2 ans) peut aller explorer tranquillement et sereinement le monde en s'éloignant de sa figure d'attachement

Josiane,

26 juin 2024

Merci à Brian pour sa confiance et le partage d'un outil comme les micro-conférences autonomes qui vise à développer, à encourager l'autonomie et la libre expression des élèves et à l'acquisition de multiples « compétences du socle commun » et/ou capacités, gestes...

Le temps nous manque toujours pour approfondir certains aspects : comment est installée la situation ? Ont-ils eu l'occasion de temps réflexif, par exemple « comment ils se sont organisés » pour construire leur séquence d'intervention, etc. ? La question des rôles, de l'émergence des thématiques, de leur classement...

Les processus classiques de formation pour adultes introduisent souvent les notions de débriefing à chaud, à froid et voir cela proposé à des jeunes dès la maternelle et en SEGPA est enthousiasmant. J'aurai besoin de connaître de manière plus fine le cadre posé du débriefing, comment il se construit pour permettre une analyse bienveillante et constructive. J'ai bien compris qu'il se posait aussi dans le cadre plus large de ce qui se passe par ailleurs en classe.

Des envies :

- Partager avec mes collègues du Rezo ! et au-delà d'autres RERS,
- Continuer à suivre les travaux de recherche de Brian sur « Comment dire les gestes du conférencier »,
- Aller plus loin avec Mendel et la notion « d'acte-pouvoir » qui m'a donné l'envie de découvrir son travail de socio-psychanalyste,
- Partager avec Brian les recherches de Claire Heber-Suffrin.

Tina,

26 juin 2024

J'ai été tout d'abord ravi de voir quelqu'un - Brian Bègue - nous parler de son expérience de terrain, qui plus est en présentiel.

Même par des conditions que l'on aurait pu trouver difficiles (fin de journée, température extérieure élevée, tout comme l'étage où se trouvait la salle de l'atelier), cette séance m'a apporté bonheur et fraîcheur.

Je salue la maîtrise technique de Brian Bègue, qui a permis une conduite quasiment sans accroc de cet atelier réalisé à la fois en visio et en présentiel.

Je salue aussi ses compétences pédagogiques et humaines, son enthousiasme, sa soif de recherche visiblement inextinguible, qui l'a mené de l'étude de systèmes éducatifs en Afrique à ce dispositif des micro-conférences autonomes dans notre région.

Justement, que retenir de ce dispositif, si riche ? De mon point de vue : l'éducation à l'autonomie et à la prise de conscience des élèves, invités ici à ne plus être des spectateurs passifs et inconscients, seulement receveurs de savoirs, mais - selon la formule consacrée - des acteurs de leur apprentissage.

Et, ces acteurs, nous les avons vus en action. C'est - entre autres - un élève qui embarque ses camarades de classe sur un porte-avion, un autre qui simule - sans danger ! - l'éruption d'un volcan ; c'est aussi une élève qui se trouve très bien dans le rôle d'enseignante, extrêmement bien même... sans pour autant prendre la place de son professeur.

Cette action ne va pas sans la réflexion, que Brian Bègue sait très bien amener chez ses élèves.

Étonnant de voir ces tout jeunes êtres - on pourrait dire parfois ces « petits bouts de chou ☺ » - se glisser dans la peau d'un conférencier, puis prendre du recul vis-à-vis de leur prestation et de celle de leurs camarades... Étonnant et réjouissant ☺ !

Merci à Brian Bègue de nous avoir fait part de son travail, avec toute la passion et l'intelligence qui l'animent.

Merci au Rézo d'avoir assuré toute la partie matérielle de cette séance, de l'écran d'ordinateur aux rafraîchissements ☺.

Merci aux deux bénévoles d'« Étude plus » présents à cette séance, très attentifs et très à l'écoute de ce qui s'est dit.

Et merci à tous, à nous tous, d'avoir rendu possible ce dernier numéro de la saison du *Sillage des grands pédagogues*.

Thomas,

24 juin 2024

Quoi de neuf sur le « Quoi de Neuf » ?

Je voudrais vous faire la présentation d'un temps de classe différent, appelé le « Quoi de Neuf ? ». Je le présente car j'ai vécu au quotidien ce que Brian a présenté, théorisé et étayé et que j'ai envie de donner envie à d'autres de se lancer.

Le Quoi de neuf :

C'est un espace de parole, où chaque élève peut, s'il le souhaite, avec son niveau de langage, présenter un objet, un dessin, une performance, un souvenir, une expérience, une construction, un jouet, appuyé par tous les supports qui l'aident à la clarté cognitive vis-à-vis de lui-même et des autres.

C'est un espace d'écoute, où chaque élève a le devoir d'être attentif à la parole du présentateur, car il est engagé dans un contrat explicité de conseiller, de réaction vis-à-vis de ce qu'il a entendu.

C'est un espace d'apprentissage de postures, de lexique, évolutif grâce aux échanges.

C'est un espace où la pensée s'organise, se structure, s'anticipe même.

C'est un espace de liberté, où le conventionnel laisse la place à l'innovation. Le maître est présent, mais de côté, où le maître écoute, mais laisse la gestion de ce moment aux élèves. Il a œuvré en amont pour expliciter le dispositif, en aval pour permettre la conscientisation des gestes efficaces ou non, des paroles bienveillantes de celles qui ne le sont pas, puis synthétise les temps réflexifs après visionnage des vidéos.

En bref, c'est un moment de classe citoyen et responsable.

Merci Brian de me l'avoir fait découvrir.

Monique,

30 juin 2024

J'ai été impressionné et séduit
par l'exposé de Brian.
Quelle belle intervention !

André,

30 juin 2024

Pas facile de réagir à la présentation aussi minutieusement préparée et maîtrisée d'un dispositif aussi original que ces MCA. Comment oser parler d'un objet pédagogique aussi riche d'inventivité? C'est l'intérêt de pouvoir le faire avec le recul nécessaire pour le situer dans un environnement plus large que celui d'une Rencontre toujours trop étriquée. Voici les trois fils qu'une petite semaine de mise à distance m'ont permis de dérouler.

Un dispositif situé dans l'espace et dans le temps

Les trois-quarts d'heure (48 minutes très exactement) de présentation des CMA sont, en réalité, un double concentré d'espace et de temps :

- Un concentré de temps : ce que Brian nous a donné à voir et à entendre est l'aboutissement de tâtonnements, la partie émergée d'un iceberg dont on sait que les 9/10^e de ce qu'on en perçoit sont cachés à la vue de celles et ceux qui naviguent « Dans le sillage des grand(e)s pédagogues » : c'est tout le temps qu'il a fallu à Brian pour mettre au point ce dispositif ;
- Un concentré d'espace : comme nous l'a fort judicieusement fait remarquer une participante à cette Rencontre, il nous faut élargir la focale et resituer les MCA dans l'espace de la classe. S'exprimer devant ses camarades, formuler et accepter des remarques, des conseils, des critiques supposent l'établissement d'un climat de classe favorable à l'écoute, à la confiance mutuelle, ce qui suppose la mise en place et le respect de règles, au premier rang desquelles « on ne se moque pas ». Temps nécessaire à l'appropriation du dispositif par l'enseignant et temps nécessaire à l'installation d'un climat sécurisant pour les échanges entre pairs rendent très difficile le transfert de ce qui devient très vite bien plus qu'une simple technique à la portée de tous.

Une réalisation à la fois personnelle et collective

Les micro-conférences autonomes filmées avec auto-confrontation croisée portent la marque de cette double genèse de plusieurs points de vue :

- Brian a bien pris soin d'associer à sa présentation deux de ses plus proches collaborateurs, l'un à distance, l'autre en présentiel ; l'un apparemment lié à la conception même de l'outil, l'autre associée plus récemment à son partage et dans une proximité favorable aux interactions et aux croisements d'expériences,
- Au-delà, Brian fait plus ou moins explicitement référence aux différentes sources qui ont nourri la conception du dispositif qu'il nous a présenté :
 - Au plan pédagogique : Brian se situe dans le sillage du grand pédagogue Célestin Freinet, avec ses « conférences d'élèves » sur des sujets librement choisis par les élèves (et qu'on ne peut réduire à de simples « exposés » trop souvent mal ficelés, faits d'assemblages plus ou moins bancals de connaissances mal assimilées et présentées à la va-vite, sans souci de l'auditoire),
 - Au plan théorique : c'est la référence à Georges Mendel et son concept d' « acte-pouvoir »,
 - Au plan méthodologique : le manque de temps pour les échanges n'a pas permis d'interpeller Brian sur la similitude de sa démarche d'autoconfrontation croisée avec celle utilisée, dans le sillage de Yves Clot, en analyse du travail, reprise en formation des enseignants.

Autant d'emprunts qui font de Brian et de ses collaborateurs.trices de géniaux « bricoleurs » (pour reprendre le terme de Claude Lévi-Strauss), des concepteurs au service des apprentissages des élèves, et non des exécutants de recettes prêtes à l'emploi. C'est ce qui fait la différence entre un fonctionnaire et un pédagogue.

Un questionnement permanent

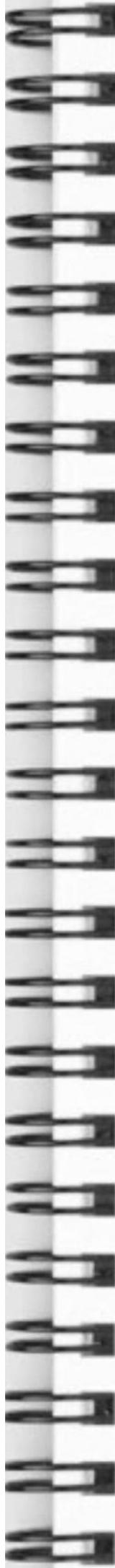
A plusieurs reprises, au cours de sa présentation, Brian a fait part de ses interrogations sur la « part du maître » dans la conduite de l'activité :

- Jusqu'où faut-il laisser les élèves choisir librement le sujet de leur conférence ? Ne court-on pas le risque de voir les élèves rester dans le sillon ouvert par un camarade, et de rester ainsi dans leur « zone de confort », d'être dans la répétition plutôt que dans la recherche ?
- Brian s'interroge aussi sur l'apprentissage des gestes de l'expression orale : dans quelle mesure ne s'agit-il pas d'imiter ceux du maître, comme il semble avoir pu le constater à plusieurs reprises ?
- Le retour sur les séquences filmées sont, pour le maître aussi bien que pour les élèves, un bon moyen de formation : c'est la possibilité, pour lui, de s'attarder sur les micro-décisions qui jalonnent le déroulement d'une séquence d'enseignement-apprentissage : suis-je intervenu trop tôt ? Aurais-je dû laisser l'élève poursuivre sur sa lancée ou dans son tâtonnement ?... Autant de questions que je n'ai cessé de me poser tout au long de ma carrière de prof... et auxquelles je n'ai jamais réussi à apporter de réponses définitivement stabilisées.

En plus de sa fonction première à destination des élèves, le dispositif présenté par Brian devient un excellent outil d'analyse de la pratique pédagogique de l'enseignant, entre cadrage des situations d'apprentissage par le maître et centration sur le développement, par les élèves, de leur pouvoir d'agir... et d'apprendre.

Une Rencontre qui nous a permis de découvrir un dispositif « dans le sillage des grand(e)s pédagogues », comme fruit de la liberté pédagogique, de la créativité et de la réflexivité individuelles et collectives.

Jean-Pierre,
30 juin et 1^{er} juillet 2024



Je n'ai malheureusement pas pris de notes mais le propos était très intéressant et m'a beaucoup parlé. Je peux juste reparler de mon intervention.

Comme je l'ai dit, j'ai beaucoup pratiqué cette expression libre et le debriefing après, mais pas en décalé parce que je ne filmais pas. Je transcrivais beaucoup en direct les expressions des enfants. Le fait d'écrire, et c'est sûrement encore plus vrai en filmant, les enfants contrôlent leur débit de parole, et sont soucieux de la clarté du propos. Mes écrits figuraient dans "le cahier du quoi de neuf" à disposition permanente dans la classe.

L'expression libre se fait dans un climat de confiance mis en œuvre notamment par des règles clairement énoncées et écrites dans la classe. L'application et le contrôle de ces règles se font au cours de toutes les activités de la classe, tout au long de la journée. C'est ainsi que la confiance peut s'installer. Les enfants ont pu vérifier que la moquerie, par exemple, n'est pas de mise dans la classe.

Même s'il se désengage progressivement des échanges dans le moment d'expression libre, le maître reste présent et vigilant. Il s'intéresse à ce qui se dit et veille à ce que tout se passe bien. Les enfants sentent cette présence rassurante, ils savent que leur parole est réellement prise en compte, qu'ils ont, grâce à cette expression libre, une place singulière dans la classe. Parfois ils peuvent devenir ainsi référent sur un sujet donné.

Pour ces questions, j'avais notamment un "livre de chevet" : La motivation, de Cécile Delannoy avec le concours de Jacques Lévine. Il date de 1997 mais est toujours en vente et n'a pas beaucoup vieilli d'après moi.

Claudine,
2 juillet 2024

Tout d'abord,

Merci de m'avoir invitée en distanciel... depuis mon canapé un verre à la main... avec aussi les petits biscuits comme vous, en présentiel :-) Sympathique ambiance des 2 côtés !

Ensuite,

J'ai beaucoup apprécié la qualité de cette démarche pédagogique créative.

La réflexion sur la place du maître et la difficulté pour les enfants modérateurs de trouver et d'appliquer « la Juste discipline » étaient passionnantes.

Le travail présenté était de grande qualité. Le choix des séquences approprié.

L'émotion transpirait et « accrochait » le téléspectateur. Cela donnait envie d'aller plus loin, d'en voir davantage, de comprendre ces enfants. Ce qui les fait vibrer et avancer.

Le respect du timing excellent.

Bravo au présentateur et à toute votre équipe de passionnés.

Pour finir,

De votre côté:

Après quelques soucis techniques (problème de micro entre autres), la présentation ensuite a été parfaite : très audible, une belle alternance de diaporama et de vue sur le présentateur.

De mon côté :

J'ai un peu pataugé au début et donc n'ai pu participer au tour de table inaugural. Je vous présente mes excuses... je me rattrape ci-dessous.

Passionnée de pédagogie et libre d'enseigner comme je voulais, j'ai eu l'occasion d'expérimenter différentes approches dans les cours que j'ai donné pendant 30 ans. Ex sage-femme, j'ai enseigné l'anatomie et la physiologie de la reproduction, la gynécologie, la pédiatrie aux étudiantes puéricultrices infirmières auxiliaires, aides-soignantes, ados ou jeunes professionnels de santé etc...

En partant des expériences familiales ou personnelles ou des « enquêtes », ateliers créatifs contraception, grossesse et accouchement, films sur internet, remplacement des schémas obsolètes au profit du magique 3D, époustouflant et de photocopiés mis au rébus, utilisés seulement pour « à la maison », pour préparer les obligatoires QCM et autres interros (corrigés par d'autres que moi)... aux résultats suffisamment satisfaisants pour susciter l'intérêt de mes pairs et avoir l'autorisation par les financeurs de poursuivre dans la même direction.

Bref vous êtes les spécialistes, vous voyez.

Encore un grand bravo à tous.

Sylvie, Tour-du-Mondiste à bord du catamaran CROIX DU SUD
(dispo pour d'éventuelles « créations »)

Merci Brian, pour le professionnalisme de la préparation de ce sillage, et encore plus pour l'enthousiasme de la présentation : quel voyage !

Quel formidable outil pour apprendre à devenir citoyen, y compris pour les adultes qui accompagnent des élèves. En effet, je suis convaincue qu'être citoyen ne se décrète pas, pas plus qu'on le devient subitement le jour de ses 18 ans sous prétexte que l'on a atteint l'âge de la majorité. Les meilleures approches théoriques ne peuvent à elles seules apprendre à l'être : il faut le vivre, y compris en se trompant et en faisant des faux-pas pour comprendre ce vers quoi tendre et pour savoir comment faire mieux la prochaine fois. Alors oui, en laissant la parole libre, on prend le risque de ne pas tout maîtriser et de laisser dire ce qu'on aurait voulu bâillonner. Mais ce n'est pas parce que l'on casserait tous les thermomètres que l'on ferait disparaître la température. Ou que de n'avoir jamais vu un cygne noir réduit leur existence à néant. Ce n'est qu'en donnant l'occasion de se tromper qu'on peut grandir.

Comment savoir où est la limite quand on n'y a jamais été confronté ? Comment ne plus la franchir quand on ne sait pas comment faire autrement ? Et là encore, la théorie n'est d'aucun secours : sur tous les enfants qui se font sermonner car leur comportement était inapproprié, combien d'entre eux ne le savaient réellement pas ? Très peu ! Sur tous ces enfants, combien sont convaincus qu'on ne les y reprendra plus quand ils admettent avoir dépassé les bornes ? Quasiment tous ! Alors pourquoi se retrouve-t-on encore et encore à gérer les mêmes débordements, avec les mêmes enfants ? Et si c'était « juste » parce qu'ils ne savent pas faire autrement, parce qu'on ne les a jamais invité et accompagné à mettre en pratique cette autre voix ?

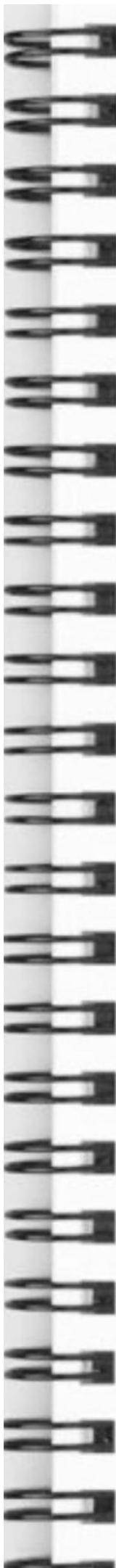
C'est pourquoi j'ai trouvé les MCA tellement prometteuses.

De plus, j'ai aimé la possibilité avec les MCA de vraiment structurer son propos et de l'argumenter quand on est auteur (ce qui n'a rien à voir avec le défendre, où là, on reste dans le registre viscéral des émotions)... et de savoir exprimer quand on est auditeur ce sur quoi on est en désaccord, et là encore de l'argumenter, dans le respect de soi (se taire à l'encontre de ses convictions n'est pas une façon de respecter l'autre, et encore moins soi, évidemment) et de l'autre.

J'y ai vu un outil formidable pour réellement développer et faire vivre les compétences psycho-sociales... et bien au-delà de l'outil, une réelle possibilité de permettre aux enfants d'aujourd'hui d'être dès maintenant des individus libres et éclairés.

Agathe,

10 juillet 2024

A vertical spiral binding on the left side of the page, consisting of a series of black and white rings.

ANNEXES

Définition des invariants pédagogiques

Les invariants pédagogiques en pédagogie Freinet sont des principes fondamentaux qui sous-tendent cette approche éducative créée par Célestin Freinet. Ils sont au nombre de vingt et ont été définis par Freinet lui-même comme des éléments essentiels et intangibles de sa méthode. Ces invariants visent à favoriser l'épanouissement de l'enfant, son autonomie, sa créativité et sa responsabilité en tant qu'apprenant et citoyen. Voici quelques-uns de ces invariants pédagogiques :

1. L'enfant est de premier plan dans le processus d'apprentissage : l'éducation doit partir de l'enfant, de ses intérêts et de ses besoins.
2. Le tâtonnement expérimental : l'enfant apprend par essais et erreurs, en expérimentant et en découvrant par lui-même.
3. L'expression libre : l'enfant doit pouvoir s'exprimer librement, à l'oral comme à l'écrit, pour développer sa créativité et sa pensée critique.
4. La coopération : l'enfant apprend à travailler en équipe, à partager ses idées et à collaborer avec ses pairs pour réaliser des projets communs.
5. L'autoévaluation et l'évaluation mutuelle : l'enfant est encouragé à évaluer ses propres apprentissages et à recevoir des feedbacks de ses pairs pour progresser.
6. L'apprentissage par le réel : les situations d'apprentissage doivent être ancrées dans la réalité et avoir un sens pour l'enfant.
7. L'organisation du travail : l'enfant doit apprendre à organiser son travail de manière autonome et responsable.
8. La correspondance scolaire : l'échange de lettres et de travaux entre classes favorise l'ouverture sur le monde et la communication entre les enfants.

Retour de Brian Bègue sur quelques questions restées en suspens

Des repères pour agir ... vers des micro conférences autonomes

Repère n°1 : Installer le dispositif en début d'année : prioriser (dans un premier temps) la quantité sur la qualité pour obtenir une masse critique d'expérience.

D'une manière générale, dans chaque nouvelle classe où le dispositif est implanté, son objectif est présenté aux élèves, ainsi que des repères génériques comme le fait de ne pas se moquer et d'essayer d'avoir des remarques constructives après les présentations. Par contre, l'objectif de cette présentation et de l'initiation est de donner envie aux élèves de faire des conférences et d'essayer d'avoir le plus de propositions possibles pour lancer la dynamique et ainsi « amorcer la pompe ».

C'est pour cette raison que, dans un premier temps, la qualité de la préparation des conférences et du temps de leurs préparations compte moins que leur quantité de manière à obtenir une masse critique d'expériences : plus les élèves présentent de conférences, plus il y a des situations multiples à analyser, et plus le débriefing devient central pour éclairer des points de vigilance, des éléments de posture, des gestes, mais aussi et surtout pour donner envie aux autres d'essayer. Ainsi, il n'y a pas de temps réflexif en amont pour que les élèves construisent la séquence d'intervention, par contre, cette réflexion se fait en aval dans le cadre des débriefings où un temps spécifique est pris pour revenir sur la présentation, que ce soit sur des éléments de contenu ou de posture.

C'est le débriefing qui permet alors à l'élève conférencier de préparer ses prochaines interventions, qui ne sont pas non plus décidées en amont, mais le plus souvent dans un temps à posteriori. Par contre, à la demande de l'élève, l'enseignant peut se mettre à disposition de chaque élève pour préparer sa conférence.

Repère n°2 : La part du maître en amont dans les situations complexes

Dans les deux ans de mise en place du dispositif, ce temps de préparation en amont avec l'enseignant s'est surtout mis en place pour les présentations **complexes à conduire** (les histoires inventées au cycle 1 et 2, les présentations de contenus musicaux en SEGPA, les présentations de livres). Ici, l'enseignant se rend disponible pour aider l'élève (surtout **par exemple** pendant la récréation) à voir comment il va aborder le sujet de sa présentation. Une simulation peut éventuellement être réalisée. Ces situations ont concerné surtout des élèves en difficulté qui ont besoin que l'enseignant leur « prenne la main », ou encore des présentations abordant des objets nouveaux et constituant une difficulté collective pour toute la classe, nécessitant alors ce temps de préparation en amont (par exemple, comment dégager des questions sociétales à partir d'un clip de rap en SEGPA).

Repère n°3 : Le choix des conférences : une libre expression non canalisée à priori, mais régulée en cas de saturation

L'émergence des thématiques de présentation est libre ; toutefois, une régulation par l'enseignant a souvent été nécessaire suite notamment à la répétition des objets. Ainsi, en grande section, il m'est arrivé à plusieurs reprises de prioriser les présentations sur des objets autres que des jouets ou des objets qui ne se touchent pas, car le dispositif était saturé par les jouets personnels. Ici, par contre, il ne s'agit pas d'une interdiction, mais d'une priorisation (tout le monde va passer), car l'interdiction serait contraire aux valeurs des MCA et la priorisation permet d'envisager d'autres possibles.

Repère n°4 : Le cadre du débriefing : un cadre de réflexivité construit avec les élèves

Le cadre du débriefing s'élabore petit à petit avec les élèves : en général, une présentation de quelques règles fondamentales est réalisée au début (ne pas se moquer, ne pas faire de bruit pendant la présentation, essayer de poser des questions qui peuvent porter sur le contenu ou la manière de se présenter). Les règles présentées au début sont volontairement génériques pour permettre aux multiples débriefings de faire émerger ce qui, dans une classe à un moment donné, constitue des enjeux de régulation. Aussi, le débriefing permet également de s'appuyer le plus possible sur les interventions des élèves pour dégager des repères plus généraux qui s'appliqueront à toute la classe, dans une vraie démarche inductive seule capable de contextualiser le dispositif à l'identité collective spécifique de la classe.



Capsule N°1 :
Présentation de quatre animaux
d'Amazonie (anaconda, caïman
noire, pirahna, et anguille) et
débriefing à chaud (4'02)

URL : <https://youtu.be/gqeUmhXA8a8>



Capsule N°2 :
Présentation de l'Algérie (2'00)

URL : <https://youtu.be/U4VUYuJ10QE>



Capsule N°3 :
Présentation d'un navire militaire
de la marine et de ses outils de
guerre (2'11)

URL : <https://youtu.be/bdK4jOGjmbw>



Capsule N°4 :
Expérimentation d'une réaction
chimique à travers le mélange de
plusieurs substances pour
reproduire les effets du magma
pendant une éruption (0'57)

URL : <https://youtu.be/usOjpMk4qkU>



Capsule N°5 :
Débriefing sur la présentation
d'Hayden

URL : <https://youtu.be/gqeUmhXA8a8>



Capsule N°6 :
Débriefing à chaud conduit par
une élève d'une présentation
menée par un autre élève (1'54).

URL : https://youtu.be/nQ9n5_M41gg