



Le puzzle des transitions

MUZELLE Céline¹

¹ EPLEFPA de Cibeins, 01600 MISERIEUX

Contexte et problématique de départ

En février 2020, le Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire lance son deuxième plan "Enseigner à produire autrement" (EPA2) et incite les équipes de l'enseignement agricole à "**encourager la parole (...) des apprenants**" (Axe 1) et à "**préparer les jeunes à débattre**" (Action 11). En 2021, le **Grand Oral** est introduit dans tous les Baccalauréats Généraux et Technologiques français. Cette évaluation terminale mesure la capacité à s'exprimer à l'oral et à convaincre un auditoire sur un sujet de spécialité choisi par les candidats.



Pour eux, c'est une épreuve au plein sens du terme : un examen à fort coefficient et un effort/un défi car l'aisance à l'oral ne va pas de soi pour tous. Le Grand Oral remet aussi en cause les méthodes d'exposés traditionnellement enseignées dans le pays de Voltaire. Au plan dialectique (thèse/antithèse/synthèse), longtemps affectionné par le système français, doit succéder une présentation scénarisée, dans laquelle les jeunes affirment un point de vue clair et réfléchi, nourri d'une véritable démarche d'enquête. Il leur faut choisir un sujet qui suscite le débat, une Question Socialement Vive (QSV) sur laquelle ils doivent prendre position.

En septembre 2021, l'équipe pédagogique du Lycée agricole de Cibeins, dans l'Ain, a déjà accompagné une première promotion de **Terminale Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (STAV)** dans la préparation de cette épreuve. Au terme de cette première année, on observe la difficulté de certains jeunes à **se mettre véritablement en enquête**, à dépasser une **posture souvent manichéenne**, à **synthétiser des points de vue de manière dynamique** et à **restituer leur présentation "de tête"**, car l'épreuve est sans support. À la fin de la Terminale, la **capacité à argumenter et à affirmer une opinion personnelle raisonnée et nuancée** n'est pas toujours acquise.

Plus globalement, l'équipe perçoit la nécessité d'**explicitier les transitions** dont les jeunes sont et seront partie prenante en tant que citoyens et futurs professionnels, de les accompagner à mieux prendre en compte le caractère pluridisciplinaire et multiscalair des controverses du monde actuel et à mieux identifier la pluralité de leurs acteurs. Afin d'**accéder à une responsabilisation individuelle et collective** face aux enjeux écologiques, économiques et sociaux actuels et futurs, il s'agit de développer chez eux la pensée critique et leur pouvoir d'agir.

Véronique Bataillon, enseignante en Biologie, souhaite saisir l'opportunité du **stage d'Éducation à la Santé et au Développement Durable (ESDD)** de la nouvelle promotion de Terminale STAV pour expérimenter l'**approche constructiviste** (Piaget) avec laquelle elle s'est familiarisée dans le cadre des ateliers d'Analyse de Pratiques Pédagogiques (**APP**) du lycée. Cette approche considère que l'apprenant n'absorbe pas le savoir, mais se l'approprie en le mettant en perspective avec son vécu et ses représentations, il "construit" son savoir.

Suite à une formation régionale suivie en 2017, cette enseignante pratique aussi régulièrement la méthode pédagogique de la **classe puzzle** et souhaite la mobiliser dans ce stage pour favoriser l'implication de tous



des élèves et les rendre acteurs de leurs apprentissages. Cette méthode implique que chaque membre d'un groupe accomplisse des tâches spécifiques, qui s'ajoutent ensuite à celles des autres comme les pièces d'un puzzle (phase de coopération). Les groupes produisent finalement une tâche finale, en apportant une réponse collective à la consigne de départ (phase de collaboration).

Description de l'action/projet

L'équipe préparant le stage ESDD est constituée cette année de quatre enseignants : deux en Biologie-Écologie et deux en Éducation socio-culturelle.

Figure 1 : planning du stage ESDD

PLANNING DE LA SEMAINE ESDD
"La viande est-elle un droit de l'Homme"

JOUR 1 (MARDI)

MATIN

EN CLASSE COMPLÈTE

- Présentation des objectifs et du programme
- Consigne, méthode et concepts clés
- Étude globale de la controverse et de ses acteurs sous la forme de cartes mentales (travail en binôme, puis mise en commun)
- Constitution des groupes

EN SOUS-GROUPES D'"ÉLÈVES-EXPERTS"

- Étude du corpus de documents et élaboration des questions aux experts-adultes

APRÈS-MIDI

EN SOUS-GROUPES D'"ÉLÈVES-EXPERTS"

- Suite de l'élaboration des questions à poser aux experts-adultes
- Enquête sous forme d'entretiens avec des professionnels et/ou experts ciblés

JOUR 2 (MERCREDI MATIN)

EN SOUS-GROUPES D'"ÉLÈVES-EXPERTS"

Synthèse des informations récoltées, production d'une carte mentale A3

EN GROUPES RECONSTITUÉS (incluant un élève-expert de chaque grand domaine) :

Mise en commun des informations récoltées, préparation de la réponse collective

JOUR 3 (JEUDI)

MATIN

Randonnée éco-responsable (la classe est divisée en 4)

APRÈS-MIDI

Initiation au théâtre d'improvisation (la classe est divisée en 2)

JOUR 4 (VENDREDI)

MATIN :

EN GROUPES COMPLETS

Développement de la réponse collective et entraînement à l'oral

APRÈS-MIDI :

EN CLASSE COMPLÈTE

- Répétition générale
- Représentation avec inter évaluation
- Retour sur le vécu et les représentations

Lors de plusieurs réunions préparatoires, se construit un projet pédagogique nouveau, susceptible de répondre aux problématiques évoquées ci-dessus. En complément des méthodes déjà citées, nous décidons de nous appuyer sur une **proposition pédagogique de l'Université Virtuelle Environnement et Développement Durable (UVED)** [1]. L'idée est de travailler en stage collectif une QSV choisie par les enseignants, en l'occurrence **"La Viande est-elle un droit de l'Homme ?"** et de la questionner collectivement pour montrer aux élèves comment s'emparer d'une telle question lors de leur Grand Oral. On choisit de conserver la QSV proposée par l'UVED [1], car elle a du sens dans la région AuRA, où l'élevage bovin est très développé, et qu'elle concerne le plus grand nombre. Un élève dira plus tard : "ça m'a intéressé car c'est un sujet de discussion très courant dans notre entourage. L'alimentation, ça touche tout le monde". L'équipe choisit aussi de conserver la formulation un peu provocatrice de départ pour susciter des réactions.

Le projet se déroule sur trois jours et demi, au premier trimestre (**Figure 1**). Tout se passe au lycée ou dans les environs très proches de l'établissement, du fait de la crise sanitaire, qui impacte encore beaucoup nos déplacements. Le groupe classe est composé de 32 élèves : la majorité relevant du Domaine

Technologique « Productions » et les autres étant spécialisés en « Aménagement ».

Les élèves forment des groupes de quatre pour chercher des connaissances (enquêter) sur la question donnée, puis y répondre collectivement à la fin du stage sous la forme de saynètes théâtrales.



Figure 2 : domaines d'expertises pour les enquêtes



Ils désignent au sein de chaque groupe un "expert"¹ dans chacun des quatre grands domaines concernés par la QSV et pré-identifiés par les enseignants : Économie-Production, Nutrition-Santé, Histoire-Culture, Géographie-Environnement. Puis, les élèves-experts de chaque domaine se regroupent temporairement pour mener l'**enquête dans leur domaine (Figure 2)**. Pour cela, ils doivent **étudier un corpus** de documents et **interviewer** des professionnels concernés par chaque domaine, invités par les enseignants. Enfin, chaque "élève-expert" rejoint son groupe de départ pour mettre en commun les connaissances acquises durant l'enquête – notamment sous la forme de cartes mentales dont un exemple est fourni par les enseignants – et co-construire et formuler une **réponse éclairée et transdisciplinaire à la**

question de départ.

Deux temps singuliers sont aménagés à mi-parcours : une randonnée éco-responsable et une initiation au théâtre d'improvisation avec un coach professionnel (**Figure 3**).

Figure 3 : atelier d'improvisation théâtrale



Le stage se termine par une restitution générale des saynètes théâtrales conçues par les élèves, impliquant **une évaluation de la part des enseignants, mais aussi des groupes d'apprenants eux-mêmes qui s'inter-évaluent** pour s'aguerrir dans l'appréciation d'un discours engagé, raisonné et argumenté.

Effets perçus

Ce stage a constitué une plongée collective au cœur d'un débat actuel. Sur le fond, il a permis d'aborder des sujets aussi variés que **l'avenir de l'alimentation carnée dans le monde, son rôle dans la nutrition et la santé humaine, son impact environnemental, mais aussi la prise en compte du bien-être animal dans toute la chaîne de production de viande**. La question de départ est apparue plus complexe qu'elle ne paraissait au départ, avec **une multitude d'acteurs et de relations à identifier**, mais aussi d'enjeux, de valeurs et de cultures associés à leurs prises de position. Les apprenants se sont confrontés à la difficulté de construire et formuler eux-mêmes une opinion étayée, nuancée et constructive, tout en prenant en compte cette complexité. Malgré cela, **une évolution concrète et progressive vers l'émancipation est apparue**. Se sentir légitime, compétent, un peu "expert" eux aussi, a été source de satisfaction.

Figure 4 : les champs de compétences psycho-sociales



Un autre point fort est l'acquisition de concepts et compétences clés utiles pour le Grand Oral et au-delà dans leur vie future de citoyens et de professionnels. Ainsi, des concepts plutôt flous au début de l'expérience comme celui de QSV leur sont devenus accessibles. Les jeunes ont aussi mis en pratique beaucoup de **compétences psycho-sociales (Figure 4)** durant les différentes activités menées. Les deux temps singuliers qu'étaient la randonnée éco-

¹ La notion d'expert a été sans doute trop facilement employée ici et aurait méritée d'être questionnée avec les apprenants : quels critères pour se dire / être "expert" ? Comment le devenir et quel est l'intérêt du collectif dans cette progression ?



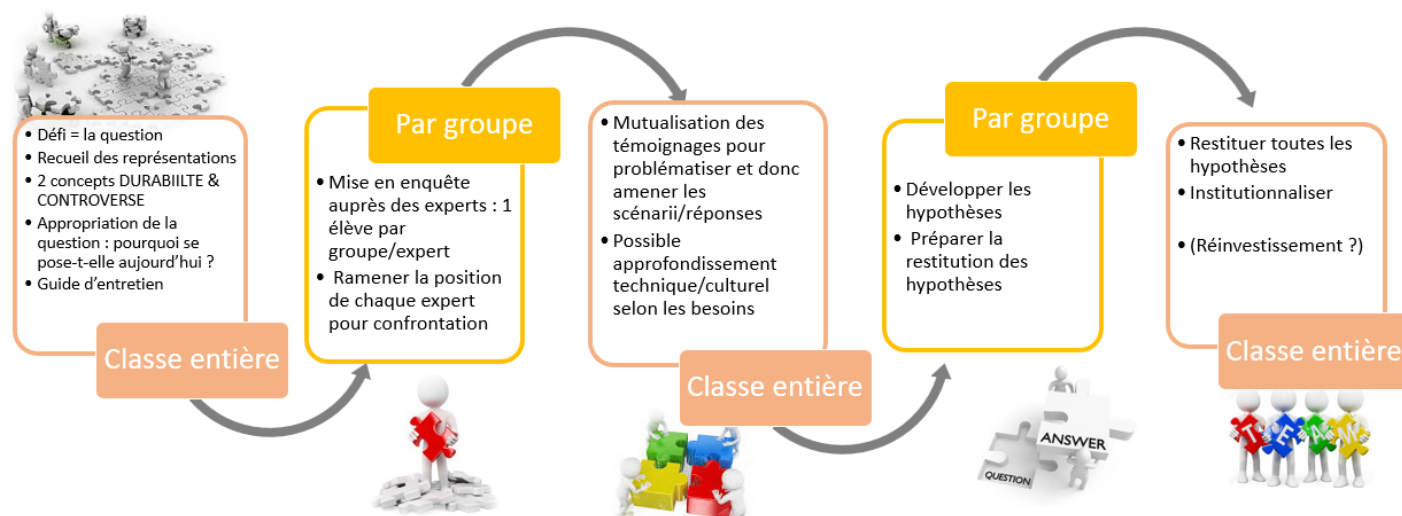
responsable et l'initiation au théâtre d'improvisation ont constitué des respirations favorables à l'entraînement de ces compétences. La randonnée a favorisé le renforcement du collectif, la détente et la maturation des savoirs, tout en sensibilisant les jeunes au respect de l'environnement. La marche a symbolisé en elle-même le cheminement nécessaire aux transitions. L'initiation au théâtre d'improvisation a, quant à elle, permis de dédramatiser la prise de parole en public, d'éprouver la variété des paramètres d'une communication efficace et de s'entraîner à structurer une intervention orale auprès d'un auditoire.

La force du collectif et le dispositif pédagogique atypique proposé ont généré **de nouveaux possibles en matière d'expression orale**. Une apprenante, craignant d'être en représentation du fait de sa situation de handicap, a exprimé en fin de stage, de la fierté et de la joie d'avoir surmonté ses peurs pour parler avec son groupe devant le public. Plusieurs témoignages similaires de **consolidation de l'estime de soi**, notamment de la part d'élèves ayant des troubles dys ou du spectre autistique, furent motivants pour l'équipe. À la fin du stage, les apprenants étaient satisfaits d'avoir rencontré des professionnels inspirants et fiers de leur représentation finale, dont certains se sont inspirés pour le Grand Oral. Selon l'équipe en revanche, les saynètes réalisées avaient encore une dimension caricaturale.

Analyse critique

La poursuite de ce dispositif en 2022-23, son étude lors d'un atelier d'**APP du lycée**, mené par C. Fau [2], et ma participation à une formation à la démultiplication sur les **blocs 3 et 4 du Baccalauréat professionnel centrés sur les méthodes actives**, m'ont aidée à mener cette analyse critique.

Figure 5 : progression pédagogique proposée en APP incluant la problématisation



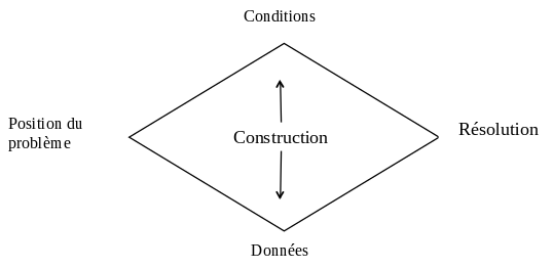
Les voies d'amélioration proposées lors de l'APP visent une meilleure acquisition des savoirs et le développement des compétences cognitives des apprenants (**Figure 5**). Il s'agit notamment de travailler davantage la problématisation avec les jeunes, tout en ayant mené cette analyse au préalable avec le **losange de la problématisation (Figure 6)** pour mieux accompagner leurs questionnements. Il serait nécessaire de leur transmettre également plus d'outils conceptuels (ex : **modèle Efficience-Substitution-Reconception** sur la durabilité [3] et **outils de compréhension des controverses** en travaillant notamment à une vulgarisation du modèle proposé par Alfredo Lescano en 2015 [4] pour le rendre accessible à des lycéens) en amont de la mise en enquête. En effet, comme l'écrit Jean-Pierre Astolfi [5], "passer par le concept", c'est "donner des outils méthodologiques et disciplinaires pour établir des liens entre les choses, être capable de voir et d'analyser des faits", "ne pas apprendre sur le mode "réflexe", mais accéder au questionnement qui précède la construction des savoirs".

Suite aux enquêtes pilotées par les apprenants eux-mêmes, l'équipe pédagogique accompagnerait les groupes dans la **formulation "d'hypothèses de solutions"** avant qu'ils ne conçoivent leur présentation



orale. Il serait aussi important de se soucier davantage de l'**institutionnalisation des savoirs** en fin de stage et de leur **réinvestissement** possible dans la suite de la formation.

Figure 6 : losange de la problématisation



Cadre

Au gré des échanges avec l'équipe organisatrice des rencontres "Expériences collectives pour former aux transitions et à l'agroécologie", j'ai, pour répondre à 3 insatisfactions significatives (**Figure 7**), identifié la liste suivante d'améliorations possibles (**Figure 8**).

Savoir coopérer – donc passer du groupe à l'équipe – n'est pas inné et nécessite une véritable formation, pour les jeunes, comme pour nous, enseignants. En effet, développer les pratiques coopératives en classe est une vraie gageure pédagogique, d'autant que nous l'avons nous-mêmes peu

expérimenté dans notre scolarité. Il nous faut **mieux expliciter nos intentions et nos méthodes pédagogiques** et **jalonner davantage les travaux de groupe** pour que les jeunes accèdent à une véritable coopération entre pairs. **C'est vers cette direction – cette (r)évolution ? – que nous dirigent les rénovations actuelles** des diplômés de l'enseignement agricole. La classe puzzle n'est qu'un outil parmi d'autres pour y parvenir. C'est une véritable transformation de nos postures professionnelles qui est en jeu.

Figure 7 : insatisfactions significatives

3 insatisfactions significatives

APPRENANTS

"ON EN A MARRE DE PARLER DE LA VIANDE"

- Mieux situer la controverse
- "Challenger" les apprenants avec une commande issue du territoire
- Les placer face à une réelle situation-problème pour qu'ils se sentent davantage concernés et mènent véritablement l'enquête
- Harmoniser le ruban pédagogique pour ne pas traiter des mêmes sujets trop souvent en pluri/stages co et dédier certaines pluris qui précèdent le stage à l'enquête préalable (constitution du corpus de documents, identification des personnes à interviewer...)

"CERTAINS N'ONT ENCORE RIEN FAIT. ON A TRAVAILLÉ POUR LES AUTRES"

=> Mettre en place une **pédagogie de la coopération** : on passe d'un mode collaboratif (chacun est à la meilleure place pour le groupe et renforce ses compétences existantes) à un **mode coopératif** (la finalité est l'apprentissage et "l'augmentation du portefeuille de compétences" de chacun) :

=> **rotation des tâches et des rôles**, un **collectif bienveillant** avec **formation entre pairs**, **questionnement de la prise de décision**, **co-construction de la grille d'évaluation**

ENSEIGNANTS

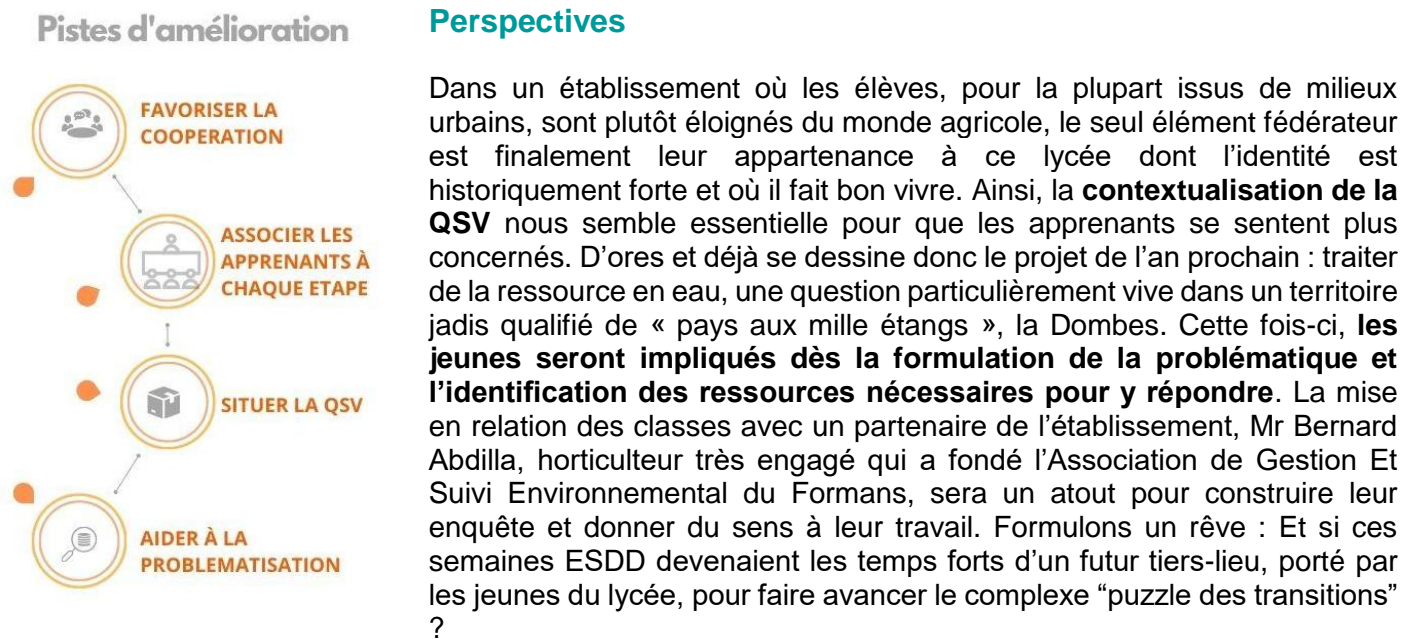
"LES SAYNÈTES FINALES ÉTAIENT CARICATURALES"; "LEURS OPINIONS N'ONT PAS VRAIMENT ÉVOLUÉ"

- **Co-construire la problématique**
- Accompagner les apprenants dans l'**identification d'hypothèses**
- Donner plus d'**outils conceptuels** sous une forme modélisée pour appréhender les notions complexes, notamment celle de controverse.
- Créer une situation d'apprentissage nécessitant la **résolution de problèmes**, la **confrontation de leurs représentations** et le développement de leur capacité de critique
- **Institutionnaliser les apprentissages** en élaborant une synthèse partagée.



De même, adopter **une véritable approche constructiviste** se travaille. Jean-Pierre Astolfi [5] en développe les trois dimensions essentielles : **épistémologique** – s’oppose à l’empirisme, on construit des savoirs à partir de concepts disciplinaires ; **psychologique** – on apprend par un processus de transformation de ses propres représentations ; **pédagogique** – on apprend à partir de situations, de dispositifs, d’objets pédagogiques adéquats.

Figure 8 : pistes d’amélioration



Références bibliographiques

[1] Université Virtuelle Environnement et Développement Durable (2021). Un exemple de mise en œuvre de la pédagogie par projet dans l’enseignement secondaire. <https://wikis.cdreflorac.fr/wikis/ESDDSTAV21/?PagePrincipale>. Fribourg, Doo Soo (réal. Henrik Olofsson).

[2] Fau, 2023. Des ateliers d’analyse de pratiques pédagogiques en interne dans un EPL. In Rencontres Expériences collectives pour former aux transitions et à l’agroécologie, 2-5 octobre 2023, Toulouse, France

[3] Gaborieau I. et Mayen P. (2018). Étude comparée de deux pratiques enseignantes dans le cadre de l’accompagnement de la Transition agroécologique. ISTE OpenScience, https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_edu18v2n1_a.pdf

[4] Lescano A. (2015). Prolégomènes à une sémantique des conflits sociaux. Paris, Hermann.

[5] Astolfi J.-P. (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d’apprendre. Paris, PUF.

Ressources complémentaires

- Fabre M. et Musquer A. (2009). Les inducteurs de problématisation. Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle, 42, 111-129. <https://doi.org/10.3917/lstdle.423.0111>
- Gaborieau I. et Peltier C. (2020). Des instruments pour enseigner les transitions. Le losange de la problématisation (M. Fabre). <https://www.youtube.com/watch?v=sl3mn-LmPEA>. Rambouillet, CEZ Bergerie Nationale.
- Lescouarch L. (2018). Construire des situations pour apprendre. Vers une pédagogie de l’étayage. Paris, ESF Sciences Humaines, coll. Pédagogies [outils], 272 p.
- Staquet C. (2019). Pratiques de coopération en classe. Rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires. Lyon, Chronique sociale, coll. Pédagogie et Formation, 95 p.

