

Vers une cohérence entre pratiques pédagogiques et modes d'évaluation.

Regard sociopolitique sur cinq façons d'enseigner.

Charles Pepinster

Si l'on veut l'appropriation du contenu d'un cours par les étudiants eux-mêmes, comment s'y prendre ? Pourquoi ?

Quels cours ? Osons dire - presque - tous les cours, à partir de DOCUMENTS remis aux élèves...Ou à partir de manuels, d'encyclopédies, de journaux, d'articles Internet, de films...

Des exemples : Ecologie : cycle du carbone et de l'azote. Linguistique : grammaire structurale et grammaire générative. Mathématiques : les multiplications musulmane et canadienne .Pédagogie : Montessori et Fröbel. Pour ou contre les examens notés. Grammaire : conjonction et préposition. Sciences naturelles : le renne et le lama...

Première façon :

A la chaire, il explique ses documents, écrit au tableau. Les étudiants, eux, notent, posent parfois des questions. Parfois aussi le professeur, c'est lui, interroge l'un ou l'autre apprenant qui répond docilement, observé par tous. Le cours continue. Silencieux. Passifs, mais pas pour longtemps, une interro suivra qui obligera les apprenants à s'approprier eux-mêmes la matière. A eux - le plus souvent- de se débrouiller pour choisir les moyens d'apprendre : empirisme, méthodes venues d'ailleurs, précepteurs coûteux, groupes spontanés d'étudiants où l'idée de « couler » un concurrent est absente ou non .Cet enseignement logocentrique s'apparente à la scholastique. Il tendrait à développer la dépendance, la soumission.

Deuxième façon :

Le professeur distribue des feuilles de son cours et dit : « Lisez ». Les étudiants ne lisent guère en profondeur ; non motivés, ils survolent le plus souvent, ils attendent la suite connue : le professeur interroge .C'est la méthode socratique, également centrée sur le « logos » où le Maître accouche les esprits (maïeutique) : des doigts se lèvent, un élu donne sa réponse que le professeur commente. D'autres

questions entraînent des échanges élèves – professeur sans concertation entre pairs .Pourtant, certains professeurs proposent des défis...

Une interro suivra : questions inattendues - habituellement - réponses écrites individuelles. Notes sur 10 ou 20, dénoncées aux parents. Ici aussi, soumission,... plus compétition.

Troisième façon :

Le professeur distribue des feuilles et dit : « Lisez et répondez aux questions ». Souvent il s'agit d'un travail individuel. Le professeur circule et s'arrête ça et là pour stimuler l'ardeur de tous pour interroger en particulier tel ou tel élève, le soutenir voire même d'introduire une dynamique « construction/émancipation », comme me le dit Philippe Meirieu..En général, il collecte les bonnes réponses, les écrit au tableau ; les apprenants sont priés de les noter et de les étudier chez eux.

Une interro suivra. Comme d'habitude celle-ci comportera des questions gaussiennes (faciles, moyennes, difficiles) augure d'un classement également gaussien des résultats : réussites, échecs.

Il s'agit ici d'un aménagement de surface du même système logocentrique.

Quatrième façon :

Le professeur propose un questionnaire en amont. Les étudiants tentent d'y répondre, seuls puis en groupes à partir de leurs conceptions mentales, de leurs savoirs antérieurs, de leurs intuitions.

Ensuite seulement, le professeur donne ses feuilles. Les étudiants, à nouveau seuls, puis en groupes, cherchent puis affichent leurs réponses. La lecture comparée des affiches et la participation du professeur permettent d'affiner l'appropriation de la matière. La recherche est activée. On a affaire là à une séquence « Ecole active », puérocentrique c'est-à-dire qui répond aux besoins d'exploration, de communication. Coopération de la plupart des élèves...sauf lors de l'interro qui reste souvent traditionnelle : on répond au professeur ...qui attribue des notes ou des appréciations : motivation extérieure au processus d'apprentissage . Ne pourrait-on pas organiser la motivation d'incitation, interne donc, exempte de chantage ?

Cinquième façon :

(Qui aura l'air compliquée mais qui est simple, en fait. C'est un peu comme pour les règles d'un jeu : c'est en jouant qu'on les apprend...essayez, vous verrez !)

Il s'agit de l'interview croisée propice au développement de la citoyenneté.

- Dispositif et consignes :

Le groupe classe est réparti en duos formés soit par le professeur (pour assurer l'hétérogénéité) soit par le hasard.

Appelons **A** et **B** les deux coéquipiers d'un duo.

Le professeur donne deux documents ayant trait à son cours, le document **1** aux **A** et le document **2** aux **B**.

Consigne : Vous allez lire seul pendant 20 minutes (par ex.) et prendre des notes car je vous retirerai les documents initiaux à la fin du temps prescrit. A ce moment-là commencera la double interview. Ainsi, à l'aide de sa synthèse écrite, **A** communiquera à **B** tout ce qu'il a appris du document **1**. A ce moment-là **B** notera précisément ce que **A** lui apprendra car il en aura bientôt l'usage.

Viendra ensuite le moment de changer de rôle, c'est **B** qui renseignera **A** sur le document **2**...

- Regroupements :

Le professeur invite 3 ou 4 **A** à ce regrouper et à reconstituer le savoir du document **2**, non lu mais communiqué par les coéquipiers **B**. Il faudra rédiger une affiche, écrite en grand lisiblement, la plus complète possible se terminant par l'une ou l'autre question.

Idem pour 3 ou 4 **B** sur le contenu du document **1**.

Ainsi dans une classe de 16 élèves, il y aura 2 affiches n°1 et deux affiches n°2 s'il y a eu formation de quatuors.

Avec 20 élèves ou davantage, le rendement sera encore meilleur. C'est le moment de fixer au mur, d'un côté les affiches des **A** ayant trait au document n°2 et de l'autre les affiches des **B** ayant pour objet le document n°1.

- Travail individuel puis collectif :

Les **A** reprennent leur document initial n°1 et les **B** leur n°2 ou bien on croise les documents initiaux. Chacun lit d'abord pour soi et compare le texte reçu du professeur avec les synthèses affichées par les coéquipiers. En groupe, ensuite, a lieu une courte concertation pour ajouter, rectifier, avec un feutre d'une autre couleur, ce qu'il y a lieu de corriger dans les affiches.

Travail sur les questions posées par les groupes. Réponses des groupes et du professeur.

- Analyse réflexive :

Il est bon d'entraîner les étudiants à réfléchir ensemble sur ce qu'ils viennent de vivre.

Après avoir souvent expérimenté cette double interview, avec évaluation intégrée, auprès de 25, 30,35 enseignants en formation je puis rapporter ce que les personnes ont constaté. J'y ajoute mon point de vue. Voici :

1. Une lecture- appropriation active parce que motivée par l'interview à venir...qu'il faudra donc affronter. Vingt minutes d'apprentissage intense mais pas pour soi seulement, pas pour avoir de plus beaux points, non : pour partager avec l'autre...et être à la hauteur !

2. Un dialogue croisé où tous ont la parole, où chacun doit prendre des notes utiles à l'étape suivante. Transmettre du savoir ou, mieux, mettre en recherche sur celui-ci n'est-ce pas la meilleure manière de l'assimiler ?

3. Une entraide forte lors de la rédaction en groupe d'une affiche, sorte d'interro collective sans stress, sans compétition, intégrée au processus d'apprentissage et

non posée individuellement au début du cours suivant, loin de la chasse aux carences individuelles à sanctionner, voire à combler.

4. Une vigilance palpable lors de la seconde lecture individuelle du document professoral puisque cette lecture silencieuse est nécessaire à l'affinement de l'apprentissage (on viendra corriger les affiches donc on fera avancer les savoirs, pour tous, si on a bien relu...)

5. Une auto – socio – évaluation (afficher en groupes) en cohérence avec l'auto – socio – construction du savoir. En d'autres termes on rend compte de ses acquis AUX AUTRES, et non au professeur, avec le même esprit de coopération dans l'interview croisée que lors de l'étude personnelle opérée par chacun, puis communautarisée.

6. Des exigences du professeur qui poussent à l'appropriation du savoir telle la rédaction d'une synthèse collective (affiche) avec pour seule référence le savoir des membres de l'équipe après interviews SANS le recours aux notes prises, tout dans la tête !

7. La qualité des productions qui étonne leurs auteurs. Estime grandie de soi et de l'autre.

8. La ressemblance frappante de la démarche avec un jeu de coopération (sans perdants donc, remplaçant les jeux de compétition).

9. Le non jugement, le droit à l'erreur sans aucune notation, aucun blâme.

10. L'écoute active, dans les duos, motivée par la nécessité de prendre des notes écrites utiles tout de suite.

11. La solidarité fonctionnelle c'est-à-dire intériorisée par chacun pour un but commun : rédiger une affiche à partir de ce qu'on a appris lors de l'interview croisée. Cette collaboration ne résulte donc pas d'une incantation moralisatrice du professeur. Le : « Soyons solidaires, c'est mieux ! » est inutile désormais ! Ils le sont par le dispositif didactique lui-même.

12. Le renforcement de la fierté de soi, de la sécurité affective, de l'audace.

13. Le surgissement du plaisir d'apprendre avec ténacité et sérénité tout à la fois. Or la physiologie nous apprend une merveille : chez l'humain, les circuits du plaisir et de la mémoire ...sont les mêmes ! Donc...

14. Le rôle essentiel de l'affectivité dans les apprentissages. Beaucoup de rires...

15. La créativité, l'initiative. L'abolition des hiérarchies entre bons et moins bons élèves.

16. La curiosité par le recours à l'Internet, aux ressources de la bibliothèque centre de documentation (BCD) en cas de doute ou pour en savoir plus, à l'expertise du professeur qui ne cesse, devant ses élèves, d'apprendre encore et encore et de le dire ...

17. Le rôle essentiel du professeur qui choisit les documents adaptés. Celui-ci ne transmet plus directement le savoir. Il fait apprendre avec rigueur mais sans rigidité. Il anime, renseigne, éclaire, organise l'appropriation de la connaissance. Il parle peu, s'efface souvent, apparemment. Il conduit, il insuffle: rôle difficile mais passionnant, plaisant.

18. Le grand nombre d'étudiants n'est plus une réalité aussi redoutable. Le petit nombre de participants est plutôt embarrassant car ses ressources sont moindres.

19. L'importance de l'apprentissage de la synthèse : repérage des mots-clefs, schéma en étoile (heuristique) listage des notions différentes, structure du texte en

paragraphe, éléments secondaires, informations contradictoires, superflues, hors sujet voire fausses. Tout cela s'apprend. C'est le rôle du professeur, en auto - socio - construction .

20. La force du groupe. En pédagogie ,1 individu + 1 autre = 3, (la force de 3).

21. Une atmosphère détendue et sérieuse à la fois. Un climat d'acceptation de l'autre.

22. Un apprentissage de la démocratie participative dans les savoirs réputés rébarbatifs et pas seulement dans les projets, les activités d'expression telle le théâtre, l'art, le sport.

Variante :

- On peut démarrer l'activité avec 2 A et 2 B qui rédigent un résumé (à transmettre ensuite) en duo.

- La démarche pourrait partir de 3 documents différents pour A, B, C. Travail en trios.

- Pour rédiger une affiche, les trios ou quatuors pourraient recourir à leurs notes prises lors de l'interview. Celles-ci pourraient se centrer sur l'inattendu découvert ...

- Les documents pourraient traiter du même sujet mais proviendraient de deux sources différentes. Ex. : le système nerveux dans deux manuels .La guerre du Pacifique vue par les Péruviens et les Boliviens dans les livres d'histoire des deux pays. Parfois donc, on donnerait des documents avec divergences de vue à repérer ou même des textes contradictoires en vue d'un débat. Ex. Pour ou contre les OGM, le vote obligatoire etc.

Cette cinquième façon de faire apprendre est typiquement d'Education Nouvelle (Groupe Belge d'Education Nouvelle - GBEN) parce qu'elle est sociocentrique c'est-à-dire propre à construire une société plus humaine dès l'école . Elle convient à l'enseignement primaire, secondaire, supérieur, de post-formation ...

➔ Remarque : S'il n'y prend garde, le professeur risque de reproduire l'enseignement tel qu'il l'a le plus souvent reçu .Mais tous les professeurs, formateurs, animateurs peuvent avoir d'abord CONNAISSANCE des différents modes d'enseignement ,puis une CONSCIENCE de ceux-ce qui les engage individuellement, semi - collectivement puis collectivement Ils peuvent porter ensuite un jugement CRITIQUE sur ce qu'ils font et pourraient faire d'autre – changement de valeurs- afin d'entrer en ACTION de transformation de soi, seul puis avec les autres, pour une TRANSFORMATION du Monde. Ceci est emprunté à Luc Carton, philosophe belge in séminaire « *Culture et Développement* » Gaffi. Bruxelles 28/11/07.

-o0o-

Réflexion sur les évaluations externes qui interfèrent sur les cinq façons d'enseigner :

Les professeurs qui poussent leurs apprenants à s'approprier, via le groupe, un savoir et une estime de soi s'accommodent mal des EVALUATIONS EXTERNES

Vers une cohérence entre pratiques pédagogiques et modes d'évaluation.

Regard sociopolitique sur cinq façons d'enseigner.

Charles Pépinster

<http://www.meirieu.com>

OBLIGATOIRES pour tous et CERTIFICATIVES. En effet, là, plus de droit à l'erreur, à la concertation mais chacun pour soi avec des exclusions à la clef. Aider l'autre, c'est tricher et s'exposer à des sanctions ! Si ces évaluations externes deviennent donc OBLIGATOIRES et CERTIFICATIVES, pour tous les élèves, ces professeurs se sentent dans un carcan. Dès lors, ils risquent d'être tentés par des séances d'entraînement aux épreuves individuelles, de renforcer, en amont, le système des examens rituels et donc d'agir en schizophrène, de stratifier leur enseignement - par le bachotage - alors qu'ils ne le souhaitent vraiment pas. De quel droit veut-on leur imposer ce dilemme ? Veut-on leur régression, leur dépression voire leur faire déclarer leur objection de conscience à la notation ? Veut-on légitimer ainsi le temps perdu à matraquer les élèves par des interros - terreurs tout au long de leurs études ?...

« La surcharge de l'esprit par le système des notes entrave la recherche et la transforme nécessairement en superficialité et absence de culture » Albert Einstein.

En revanche, les professeurs qui adoptent les positions 1, 2, 3 voient une cohérence entre leur mode d'enseignement frontal et transmissif et ces tests qui se disent égalitaires, mais qui ne peuvent observer que des produits et non les essentiels processus de pensée, par nature invisibles selon Philippe Meirieu, pédagogue français in Tome 2 « *Apprendre en groupe* » ed. Chronique Sociale.

- Mais alors...le chef-d'œuvre pédagogique, (lire les pages 138 à 145 in « *Pédagogues de demain ?* » de Jean Houssaye Ed. Fabert) c'est de l'auto-socio-évaluation puisqu'il est l'œuvre d'UN, qu'il a été construit ENSEMBLE et qu'il est auto- légitimé devant l'univers SOCIAL du récipiendaire ...(celui-ci devient l' « instructeur » de ses compagnons, de ses maîtres et non celui qui essaie de répondre à des questions-sondes).

Conclusion

Le même professeur peut donc se mettre dans la 1^{ère} position... ou la 5^{ème} ! De toute façon, il posera un acte **politique**. Il a, en effet, le choix :

- ou bien, il s'inscrira au haut de la hiérarchie : « On a pensé pour vous voici. Retenez – Restituez ». Il aura là le rôle d'enseignant et de censeur reproduisant ainsi la société actuelle qui trie les élèves, développe la compétition, l'appât du gain, l'exclusion de ceux qui ont eu le moins de chance à la naissance, l'exaltation des vainqueurs, le paiement arbitraire des rendements, l'individualisme, le conformisme, la spéculation

- Ou bien, il envisage l'apprentissage des points du programme comme des occasions d'émancipation des esprits, d'éveil de l'intelligence (têtes bien faites) d'expression du tous capables en coopération. Il aura pris le parti d'être un passeur de savoir pour former des citoyens d'une société créative et solidaire dès maintenant.

Charles Pepinster, GBEN
Tél. 0032(0)82 69 95 76 .
Rue de Falaën, 7
B5644 Ermeton-sur-Biert
eloypepinster@yahoo.fr

Evaluations émancipatrices à l'Université

Philippe Eenens, astrophysicien belge, enseigne à l'Université au Mexique depuis plus de dix ans. Membre du GBEN, il participe aux réunions du groupe lors de ses séjours en Belgique. Il était présent aux Rencontres Internationales du LIEN à Malonne en 2003. Je lui ai demandé de raconter ses pratiques d'Education Nouvelle.
Charles Pepinster

« Quand j'annonce à mes étudiants que les interrogations et les examens « ne compteront pas », qu'ils ne seront pas sanctionnés par des notations chiffrées, ils me regardent avec incompréhension, voire incrédulité. Et pourtant, la seule manière de rendre aux évaluations leur valeur d'apprentissage, c'est de les dissocier des « points ». Mais peut-on concilier les nécessités de l'apprentissage et les exigences de l'université? Après bien des tâtonnements, j'ai fait le saut. Je n'attache plus de notes aux évaluations. C'est cette expérience que je vais vous raconter. Au fond, il s'agit simplement de mettre en cohérence d'une part les pratiques d'auto-socio-construction des savoirs et d'autre part l'évaluation.

Entre autres occupations, je donne cours d'algèbre à des candidats ingénieurs. Dans chaque classe, ils sont une trentaine, venus des quatre coins du département de Guanajuato, au centre du Mexique. Certains sont de familles assez pauvres et espèrent que leur diplôme leur permettra un avancement social. Mais hélas, la plupart ont de très mauvaises bases en mathématique et surtout, ils n'ont appris à aborder les problèmes que de façon mécanisée, plus préoccupés de produire la bonne réponse que de comprendre. Ceux qui obtiennent 7 sur 10, on déclare qu'ils ont appris le cours ; les autres doivent recommencer. Les échecs sont très nombreux. Alors, à l'école comme à l'université, le seul but, le seul souci, c'est d'être parmi ceux qui ont de bonnes notes. Peu importe si on apprend.

Il fallait briser ce cercle.

Lundi, sept heures du matin. L'aube pointe à peine, la classe se remplit. Je distribue les questions. L'interrogation se passe en silence, chacun pour soi, par écrit. Après deux heures, je ramasse leurs productions. Le soir, j'analyse les réponses pour voir quelles difficultés ils ont eues. Parfois c'est une erreur de raisonnement, parfois une faute de calcul, ou bien une page blanche. J'essaye de comprendre ce qui s'est passé dans leur tête. Ils ont essayé, cherché, raturé, recommencé. En général, les résultats sont décevants. Mais l'erreur, c'est un droit de l'apprenant. Bien plus, c'est un tremplin vers l'apprentissage. Tant que l'on ne s'est pas égaré, on ne goûte pas la joie d'avoir atteint le but.

A la séance suivante, je leur rends leur production, je les mets en groupes de trois, en veillant bien à former des groupes hétérogènes, et je leur demande de corriger leurs erreurs. Mais sur leurs feuilles je n'ai rien écrit, je ne leur donne pas les solutions, je ne leur fournis aucune indication. A eux de chercher, avec l'aide de leurs

livres. Vont-ils y parvenir? Déjà les groupes s'animent, je les vois se mettre au travail avec entrain, on compare les réponses, on s'interroge, on recalcule, on discute. Je résiste à la tentation d'aller les aider. Comme ils ne savent pas quelle réponse est la bonne, ils sont obligés d'expliquer leurs solutions, de justifier leurs points de vue. Ce faisant, ils verbalisent leurs idées, et **un savoir se crée**. Je contemple de loin. Il faut leur laisser du temps. Ce n'est qu'à la fin que je m'approche des groupes, pour répondre à l'une ou l'autre question. Là encore, je ne fournis pas les solutions. Ils n'en ont plus besoin. Ils ont trouvé.

Alors c'est le moment de mettre en commun les résultats. C'est une étape fort intéressante, car chaque groupe a suivi des chemins différents. On découvre qu'il y a plusieurs méthodes pour résoudre un problème. On s'écoute. On commente. On réfléchit sur la démarche effectuée. Tiens, on comprend encore mieux. L'apprentissage n'est jamais terminé. Ce serait donner une fausse impression que d'émettre un jugement chiffré, comme un verdict définitif. La suite du cours fera apparaître de nouvelles ombres et de nouvelles lumières, quand les concepts d'aujourd'hui seront placés dans d'autres situations, qu'il faudra les repenser à partir d'autres contextes et créer de nouvelles connections.

Qu'en disent les autorités universitaires?

Elles réclament des notes chiffrées! Mais je sais que si ces notes sont liées aux évaluations, ne fût-ce qu'indirectement, la méthode décrite ici s'effondrerait aussitôt. Les étudiants seraient de nouveau obsédés par la réponse exacte mais non comprise, ils se verraient soumis au joug d'une comptabilité mercantile, enclins à la rivalité et tentés de tricher. L'esprit de recherche et la volonté d'apprendre s'envoleraient de la cage où on voudrait les enfermer.

Face à ce dilemme, j'ai choisi de faire appel à leur liberté. Êtes-vous décidés à prendre en main votre apprentissage? Voulez-vous montrer que vous êtes des personnes responsables?

Ce que je pénaliserais, ce sont les absences ou les retards injustifiés, les devoirs non rendus à temps, les efforts promis mais non accomplis. Partant de 9 sur 10, je décompte une fraction de point à chaque manquement au contrat. Bien entendu, ce calcul est adapté au nombre de cours et de devoirs, de telle manière que ne descende au-dessous de 7 sur 10 que l'étudiant qui fait preuve de désinvolture manifeste. Je dois aussi tenir compte du contexte culturel Mexicain, par exemple la définition particulière de la ponctualité ou la facilité à trouver des justifications d'absences.

Suffit-il alors d'assister aux cours et de remettre ses devoirs pour réussir? Non. Pendant les démarches de groupe, j'ai amplement l'occasion de détecter d'éventuelles lacunes graves. L'étudiant en difficulté s'en rendrait vite compte, lui aussi. Je l'inviterais alors à faire appel à ses compagnons, qui sont les meilleurs professeurs. Si nécessaire et d'un commun accord, on déciderait de travaux complémentaires ou de séances de révision. Mais si l'effort n'était pas fourni ou s'il ne donnait pas de résultat, il lui faudrait soit refaire le cours, soit chercher une autre orientation.

Quelles conclusions tirer de cette expérience?

Dès le premier essai d'« **auto-socio-évaluation** », j'ai été très étonné du résultat. Alors qu'avant, les étudiants échouaient en masse, maintenant beaucoup parviennent à résoudre les problèmes et ils commencent à comprendre ce qu'ils font. Après un temps de surprise, ils reconnaissent que **l'évaluation ainsi vécue devient un véritable apprentissage**. En les libérant du stress inutile des examens traditionnels, elle leur permet de se concentrer sur l'essentiel: réfléchir, essayer de comprendre, chercher à donner un sens aux matières enseignées. Selon les mots de l'un d'eux (dans un commentaire anonyme): « *Cette façon d'évaluer me semble la plus complète parce qu'ainsi on se rend compte de combien on sait et on comprend ce que l'on sait* ».

Bien sûr, cela prend du temps, beaucoup de temps. Trois évaluations, qui chacune s'étale sur deux ou trois cours, cela fait près d'un quart des 36 cours du semestre. Mais en comparaison des piètres résultats de la méthode traditionnelle, cela n'en vaut-il pas la peine? Donc je considère que c'est du temps gagné. Mais c'est un choix. On peut décider que les étudiants ne méritent pas qu'on leur consacre du temps et de l'effort. Auquel cas, seule une élite s'en sortira. Le plus souvent, cette élite provient de familles qui ont déjà accès à la culture scolaire, donc sans toujours le savoir on continue d'exclure les milieux sociaux moins privilégiés. En outre, on les aura renforcés dans l'idée que le savoir est un luxe qui s'acquiert par la compétition, les expédients et la chance.

Ou au contraire, on peut décider que les mathématiques, c'est fait pour être compris. Sinon, quelle frustration pour l'enseignant, qui « aime ses maths », de les voir réduites à d'inutiles formules à mémoriser, trop vite oubliées! Non. Je veux que les étudiants soient capables de les expliquer (donc elles ne peuvent rester un savoir individuel) et de les appliquer (c'est-à-dire les mettre **au service** des défis de la vie réelle). Les mathématiques sont donc un bien commun à partager et un outil que tous doivent dominer. Quoi d'étonnant alors si j'étais insatisfait avec la vieille conception des examens? Il était devenu clair pour moi qu'elle était incompatible avec un apprentissage vrai.

Que mes étudiants sont contents de la méthode, cela finit par se savoir. Les autres enseignants commencent à poser des questions. Nous venons de former un groupe de travail sur l'enseignement de l'algèbre. On y réfléchira à la manière de présenter les thèmes, mais aussi sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Vous pouvez facilement vous imaginer que pour rien au monde je ne retournerai aux examens traditionnels avec notes. Par ailleurs, je sens que je suis à peine au début d'une route dont je ne sais où elle me mènera. Les étudiants ont encore beaucoup à m'apprendre! »

Philippe Eenens
eenens@avantel.net ; eenens@astro.ugto.mx
Guanajuato, septembre 2005