

Cahier 3/4
Réguler son action :
décrire des situations d'enseignement-
apprentissage, des actions et des
interactions, les interpréter et les questionner

RÉDIGER DES ÉCRITS RÉFLEXIFS
ET DÉVELOPPER UNE POSTURE
PROFESSIONNELLE CHEZ LES
ENSEIGNANT.ES

Auteur : Marianne CALUWAERTS
Haute école Bruxelles-Brabant (HE2B)

MODULE DE
FORMATION :

1

Introduction :

Les savoirs de référence qui font l'objet des apprentissages réalisés par les élèves sont trop souvent absents des analyses réflexives réalisées par les étudiant·es. (Schneuwly, 2012). Les enseignant·es réfléchiraient davantage à l'habillage des tâches et à la mise en action des élèves qu'aux enjeux cognitifs de celles-ci. Les savoirs sont ainsi rendus invisibles aux yeux des élèves et parfois même à ceux des enseignant·es eux-mêmes. Cette transparence est un obstacle majeur aux apprentissages des élèves et serait à la source de nombreuses inégalités scolaires (Bautier, Colette, Joigneaux & Thouny, 2011 ; Crinon, 2011). Elle entraverait également le processus de professionnalisation des étudiant·es étant donné l'absence de critères pertinents pour réguler et questionner leur action.

Par ailleurs, lorsqu'ils et elles, font référence à la pratique, les étudiant·es n'ont pas toujours conscience que le rapport à la théorie peut être de l'ordre du questionnement et qu'ils peuvent se positionner par rapport aux référents théoriques élaborés par les didacticien·nes et au sein des sciences de l'éducation en les confrontant à leur pratique. Beaucoup d'entre eux et d'entre elles entretiennent au contraire un rapport de soumission au savoir théorique et l'envisagent comme des prescriptions à suivre. D'autres encore se contentent de décrire leur expérience particulière et ne parviennent pas à se détacher du sens premier lié au contexte dans lequel elle a été vécue. Ils et elles ne parviennent pas à donner un nouveau statut à leur action qu'ils et elles doivent envisager, lors d'un processus de secondarisation, comme un objet à questionner au regard des théories et arguments qu'ils et elles convoquent.

Un accompagnement en vue d'aider les étudiant·es à prendre conscience de leurs représentations et des impensés des situations qu'ils ou elles conçoivent peut être réalisé par des focalisations sur les savoirs qu'ils soient issus des didactiques, des sciences de l'éducation ou d'autres champs. Lors de ces focalisations, les intentions didactiques et pédagogiques des dispositifs mis en œuvre se voient clarifiées à partir de problématiques identifiées. Dans un premier temps, les étudiant·es peuvent s'appuyer sur les débats qui sont présents dans la littérature scientifique pour formuler ou reprendre des problématiques et à leur tour les confronter à leur propre pratique. Progressivement, de nouvelles problématiques pourront être énoncées à partir de leur expérience propre et de leur expertise rendue possible par une pratique réflexive régulière.

Les trois dispositifs prévus dans ce cahier visent à orienter la réflexion des étudiant·es afin de focaliser leur attention sur l'apprentissage des élèves et qu'ils ou elles prennent conscience des enjeux d'apprentissage dans les activités qu'ils et elles proposent. Le premier dispositif conduit les étudiant·es à se centrer sur les processus d'apprentissage et sur le savoir enseigné dans ses dimensions épistémologiques et didactiques. Le deuxième dispositif propose une centration sur des aspects plus transversaux à l'aide de concepts relevant de la pédagogie ou des sciences de l'éducation. Le troisième dispositif est une invitation à questionner ce qui semble évident, les savoirs mal compris qui ne permettent pas de donner sens à l'action mais qui sont érigés en doxas, comme des allant de soi normatifs, qui font obstacle à l'attitude réflexive nécessaire au processus de professionnalisation.

Dispositif :

Analyser la mise en œuvre et la pertinence d'un dispositif didactique

Introduction :

L'écriture réflexive ne se résume pas à l'expression d'opinions personnelles en dehors de tout contexte social mais au contraire, elle implique de prendre en considération les débats, les questions et les tendances discutés au sein des communautés professionnelles et scientifiques dans des contextes donnés (Vanhulle, 2016 ; Schneuwly, 2015).

Cependant, la mobilisation des savoirs disciplinaires et des didactiques est rarement spontanée chez les étudiant·es, or ces savoirs sont des outils qui permettent de donner sens à l'expérience au-delà de simples impressions générales (Schneuwly, 2015).

Si l'on veut que la recherche entre dans les écoles et que les enseignant·es l'utilisent pour penser leurs pratiques, il est nécessaire de former les étudiant·es au discours de la recherche et de le démystifier. En effet, du fait que celui-ci est abstrait et orienté vers la production de savoir il semble éloigné des préoccupations des enseignant·es qui sont souvent centré·es sur la recherche de solutions pratiques (Tardif, Maurice & Zourhhal, Ahmed, 2005). C'est en mobilisant le savoir issu de la recherche dès le début de leur formation que les étudiant·es prendront conscience que non seulement ce savoir leur permet de mieux comprendre les situations didactiques et pédagogiques mais aussi qu'ils et elles sont eux-mêmes capables de participer à l'élaboration du savoir lorsqu'ils et elles questionnent les pratiques à l'aide d'outils de qualité.

Pour l'étudiant·e, il s'agit de développer une *conscience disciplinaire* (Reuter cité par Monnier & Weiss, 2022 : 73) par laquelle il ou elle devient spécialiste de sa discipline et de la didactique de celle-ci. Sans cette prise de conscience, la réflexion risque de tourner à vide. C'est en mobilisant les outils développés à l'intérieur des disciplines et des didactiques que la réflexion deviendra professionnelle (Schneuwly, 2015).

Mais comment aider les étudiant·es à entrer dans ce langage qu'ils et elles ne connaissent pas encore ? Comment les accompagner dans l'appropriation des concepts et des théories qui leur semblent si étrangères ? C'est lorsque l'étudiant·e met son expérience et ses apprentissages en discours et qu'il ou elle « manipule » les outils externes et les savoirs à l'intérieur des situations vécues que se développe sa *bibliothèque intérieure* lors d'un processus de subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2016). C'est alors que l'intégration des savoirs devient possible parce qu'elle prend sens à partir de l'expérience du sujet. C'est à ce moment que le sujet se transforme et développe de nouvelles structures de pensée qui lui offrent de nouvelles grilles de lecture qui participent ainsi à son développement professionnel.

Objectifs :

- Identifier quels sujets aborder en didactique, quels concepts mobiliser pour analyser la pratique.
- Analyser une situation en mobilisant des savoirs issus de la recherche en didactique.
- Réguler sa pratique.

Consignes :

- Comparez les analyses suivantes². (Certaines de ces analyses sont rédigées par des étudiant.es, d'autres par des chercheur.euses : il peut être intéressant de les comparer. Il n'est pas nécessaire de lire les articles dans leur intégralité, un choix de certains passages peut être effectué.)
- Partagez vos réflexions en petits groupes et notez les caractéristiques d'une analyse réflexive en didactique.
- En tenant compte de vos réflexions, après un stage, réalisez une analyse qui porte sur des éléments de didactique clairement identifiés : mentionnez et définissez brièvement les aspects didactiques qui vont orienter votre analyse, indiquez comment vous les utilisez pour analyser la situation et pour guider ou questionner votre pratique.

² Les analyses sont au nombre de neuf. Certaines proviennent d'ouvrages de didactique (n°1), d'autres sont réalisées par des étudiant-es (n°2 à 5), les dernières sont des articles scientifiques (n°6).

1. Analyse extraite d'une ressource didactique

Extraits de : *Les activités scientifiques en classes de 5e et 6e années primaires. Deux écrits incontournables : les schémas et les tableaux* (2009) ; Ministère de la communauté française - Administration générale de l'enseignement et de la Recherche scientifique - Service général du pilotage du système éducatif, p. 22-23

(Cet ouvrage est en ligne. Il est très intéressant à faire lire aux étudiant.es dans le cadre de ce module parce qu'il est un exemple d'écrit réflexif qui porte sur le rôle de l'écrit dans les activités scientifiques. Les deux exemples choisis concernent des réflexions suite au recueil des représentations des élèves. La lecture (même sélective) de la brochure dans son ensemble, permet de mieux identifier le processus d'analyse mis en œuvre : il comprend une question de recherche et différentes analyses servant d'arguments et de pistes à suivre pour défendre la thèse annoncée. Une réserve est toutefois à formuler : il s'agit d'un ouvrage dont la visée est de vulgariser la pratique de l'écrit dans les activités scientifiques. Les analyses sont donc réalisées par des chercheur.euses mandaté.es par la cellule de pilotage du système éducatif dans le but de montrer et d'exemplifier une « bonne pratique ». Elles ne sont pas réalisées par des praticien.nes dans le cadre de leur pratique professionnelle en vue de la réguler ou par des étudiant.es en train d'apprendre à analyser leur pratique pour pouvoir la réguler.)

Pourquoi écrire lors des activités scientifiques ?

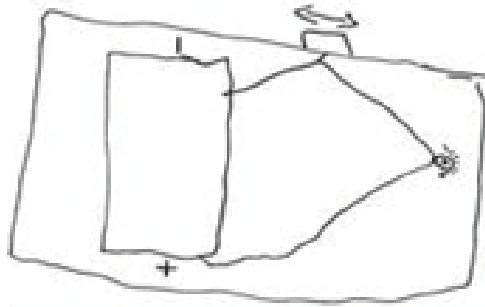
« La science une chance pour l'écrit ! » « Pas de sciences sans écrit ! » J.P. Astolfi

Dans toutes les approches scientifiques, qu'il s'agisse d'expériences, d'observations, d'enquêtes..., l'écrit est un outil de travail essentiel : - il permet de garder une trace des faits observés ou manipulés : protocoles et notes d'expérience, dessins d'observation, photos, schémas de fonctionnement, tableaux de données,... ; - il encourage une mise à distance et une élaboration de la pensée (élaboration de liens entre les faits et/ou les idées, structuration des acquis,...) ; - il donne au travail scientifique effectué une portée sociale (partage de la réflexion avec d'autres, comparaison des découvertes et observations,...). Dès lors, il n'est plus besoin de rappeler l'importance de l'écrit en sciences, tant en ce qui concerne la lecture que la production de documents par les élèves. La question porte plutôt sur le moment de cet écrit, sur les conditions de l'appropriation de cet outil par les élèves, sur le temps nécessaire à ce processus. Deux réflexions sont abordées ici : - Quand et comment l'écrit peut-il aider les élèves à se réapproprier des savoirs et à les structurer lors d'une lecture documentaire ? - Quand et comment l'écrit peut-il aider les élèves à préparer des travaux et à construire leurs acquis lors d'expériences scientifiques ?

Les écrits varient considérablement selon qu'ils trouvent place : au départ de l'activité (exprimer son point de vue, ses questions, ses conceptions,...) ; - au cœur de l'action (projeter une expérience,

lister un matériel, noter des observations, tenter de comprendre,...) ; - après l'action, pour en parler avec d'autres ou en garder une trace (...).

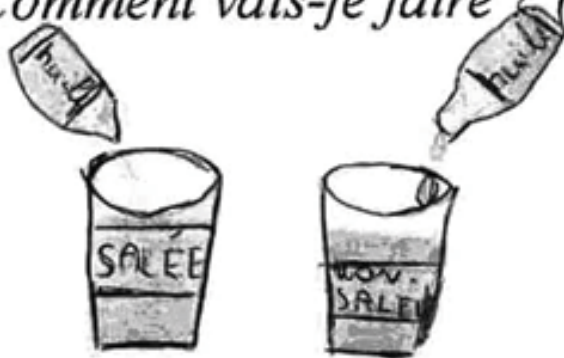
Dans une expérience sur le circuit électrique simple, les élèves ont exprimé sous la forme d'un schéma leur conception du fonctionnement d'une lampe de poche. Voici le dessin réalisé par un enfant de 5e année.



Cet élève semble avoir une bonne idée de ce qui se passe à l'intérieur d'une lampe de poche. Son schéma manque cependant de précision au niveau de l'ampoule et de l'interrupteur, ce qui ne permet pas de dire s'il envisage réellement un circuit ou s'il pense que le + et le - se rejoignent dans l'ampoule. Un dialogue avec lui pourrait clarifier son point de vue. La manipulation du matériel dans la suite de l'activité l'aidera à comprendre plus précisément ce qu'est un circuit électrique.

Dans une expérience sur les masses volumiques, les élèves devaient imaginer une expérience pour vérifier des affirmations relatives au fait que le pétrole flotte sur l'eau. Une des hypothèses était : « Le pétrole flotte parce que l'eau de mer est salée. Si elle ne l'était pas, le pétrole coulerait ».

- *Comment vais-je faire ? (un dessin peut-être...)*



Bien que limité à deux petits dessins, ce protocole est assez suggestif :

- Deux gobelets contiennent une quantité d'eau à peu près semblable et sont étiquetés « salée » et « non salée ». Les deux situations à observer sont ainsi bien contrastées.
- Deux bouteilles étiquetées « huile » laissent couler du liquide au-dessus de l'eau, ce qui évoque la marche à suivre.

Même s'il est incomplet, ce protocole montre que les élèves ont bien perçu la tâche et l'importance de comparer deux situations. En outre, ils ont une certaine intuition du pouvoir suggestif des schémas et de l'information contenue dans un élément figuratif, même s'il manque de précision. Progressivement, à l'occasion de diverses expériences, les élèves apprendront à élaborer un protocole correct et complet.

2. Analyse réflexive d'une étudiante suite à une expérimentation

Nous avons lancé notre activité. Celle-ci s'est très bien déroulée, les 4 élèves étaient impliqués et avaient l'air d'apprécier ce qu'on leur avait préparé. Ce qu'on avait mis sur papier s'est réalisé comme prévu. Nous avons dû rallonger de quelques minutes (10 minutes) la deuxième séquence de notre activité, car nous avons fini un peu plus tôt que prévu. Nous avons juste rajouté des éléments à mimer. Nous avons eu une appréhension avant de commencer notre activité, car MA nous avait expliqué qu'AC n'aimait pas dessiner. Mais, finalement, il n'a pas bronché et s'est amusé.

Je cite : « Vous avez bien aimé l'activité ? » « Oui, c'était super chouette ! » « Et toi, AC, tu as aussi aimé dessiner ? » « Oui, j'ai bien aimé. » « Tu n'es pas obligé de dire oui pour nous faire plaisir. » « Non, j'ai vraiment bien aimé. » Pour nous, ça a été une réussite, car à la base il n'aimait pas dessiner, et il a aimé notre activité. Lorsqu'on a demandé aux élèves ce qu'ils avaient aimé et ce qu'ils avaient moins aimé, ils nous ont répondu qu'ils avaient tout aimé, sauf la lecture de l'album, qu'ils ont un peu moins appréciée.

3. Dans un travail de fin d'études

LA RECHERCHE SURNORMATIVE DES CRITÈRES DE RÉUSSITE²

Dans son article « *Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision* », Catherine Tauveron revient sur les principes d'évaluation formative des écrits littéraires qui sont parfois, selon elle, incompatibles avec l'émergence d'une écriture unique et originale. Elle critique donc certaines recherches effectuées par le groupe EVA sur les pratiques d'évaluation des écrits. Elle ne nie pas qu'une juste instrumentation et l'émission de contraintes soient des conditions à la liberté de l'élève en tant que scripteur. Ce qu'elle remet en cause, c'est la confusion entre l'instrumentation et l'opération de normalisation qui réduit l'espace d'écriture à un espace d'unique contraintes.

D'après cette enseignante-chercheuse, le spontanisme et la créativité ont fait place au temps de l'écriture et de la réécriture critériées et outillées. Les chercheurs qui soutiennent le discours spontaniste tiennent à souligner comment les grilles d'évaluation tendent à normaliser les productions d'élève et à gommer leur originalité. La recherche du groupe EVA s'était, quant à elle, fixé d'autres objectifs que la prise en compte des aspects littéraires des productions : apprendre à écrire des textes recevables, développer chez tous les élèves une compétence d'écriture de base.

² TAUVERON Catherine. (1996) Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? In : Repères (n°13).

La recherche du groupe EVA se centrait essentiellement sur le produit textuel et le processus pour y parvenir, le rapport à l'écriture et les processus de stimulation de l'imaginaire en étant écartés. L'objectif fondamental était d'outiller l'élève (le groupe EVA se rapproche en cela du groupe d'Ecouen). *La position de fond est que le développement d'une véritable autonomie de l'élève présuppose cette conscience sociale et cette maîtrise instrumentale, que la «personne» n'est en d'autres termes «libre» que dans la mesure où elle est armée pour analyser sa situation propre dans le champ des déterminations sociales, que la formation de la personne n'est, en d'autres termes encore, pas l'objectif premier, mais l'objectif second et indirect d'un projet d'éducation de la textualité écrite*³.

Selon moi, l'instrumentation n'est pas à opposer à la spontanéité, à l'imagination et à la créativité, mais la sur-instrumentation le serait sans aucun doute. Il faut donc pouvoir être souple et prudent vis-à-vis de cette recherche de critères et d'outils. Et comme le dit Josette Gadeau, il est important d'« *introduire, en même temps que des outils, le principe même de leur remise en cause.* » Il va de soi que l'imaginaire sans un minimum de techniques ne serait rien, et réciproquement, une technique sans imagination ne serait rien non plus. L'élève doit pouvoir adopter une posture dans laquelle il est capable d'appliquer des techniques, à l'inverse de l'écrivain qui lui doit être capable de créer des solutions inédites, et ce, uniquement lorsqu'un problème se pose.

Tauveron revient également sur la volonté d'une transparence didactique qui rejeterait les critères non analysables, tels que la beauté, l'originalité, la richesse...même dans les textes littéraires⁴ (récit, poème,...). Or, personne ne s'est penché sur l'analyse des caractéristiques stylistiques pour construire explicitement ces critères. Le choix opté par la plupart des chercheurs est décrit comme devant aboutir à une production adaptée, conforme ou acceptable par la société. S'écarter des normes n'est donc pas permis. Il semble qu'il serait judicieux, pour ce type de textes, d'introduire, parallèlement aux critères de normalisation, des critères permettant de prendre en compte la pertinence des écarts maîtrisés. En ce qui concerne les écrits utilitaires, ce fait est moins grave car il tolère socialement peu l'écart à ces mêmes normes.

Cette recherche de conformité à tout prix va à l'encontre de ce présent travail ; je soutiens que la recherche de la beauté, du style,... a aussi sa place à l'école ! L'instrumentation n'est sûrement pas à opposer à la recherche du style et du beau. Je lutte contre *l'insensibilité aux écarts heureux* (C. Tauveron, 1996, P.197) dont font parfois preuve les enfants dans leurs textes. Il me semble donc primordial de prendre en compte la pertinence des écarts des enfants dans les évaluations (voir récit de M.), ce que je fais lorsque les enfants doivent remplir la grille d'évaluation en justifiant leurs

3 TAUVERON Catherine. (1996) Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? In : Repères (n°13). (P. 194)

4 Je considère ici la typologie des textes de Giasson qui distingue deux types de textes : les écrits littéraires et les écrits utilitaires.

choix (*votre texte comporte-t-il... ? oui-non, pourquoi ?*). Mais il s'agit d'un traitement spécifique aux textes littéraires qu'il s'agit de distinguer des textes utilitaires avec les enfants. Ce traitement spécifique m'a conduit à plusieurs reprises à préférer les activités de révision individualisées, aux activités et mises en place d'outils collectifs que je jugeais insuffisants.

4. Analyse réflexive d'une étudiante après une expérimentation sur le terrain

Les vêtements et les réfugiés

– Cercle de lecture sur l'album de jeunesse *Sans Papiers* de Rascal

Points positifs de notre activité :

Je trouve que tous les élèves ont eu l'occasion de participer lors des mises en commun. Nos questions n'étaient pas ouvertes (c'était voulu), nous avons ainsi pu orienter leur réflexion et leurs réponses. Par exemple, au début de la lecture, la question posée était « qui parle ? » Les enfants ont directement répondu que la jeune fille racontait son histoire. Toutefois, il est arrivé que les élèves nous posent d'autres questions en rapport avec le vocabulaire ou un passage, une situation qu'ils ne comprenaient pas.

Nous avons essayé de poser toutes les consignes dès le début : nous leur avons expliqué ce que nous allions faire, que nous allions leur distribuer à la fois un exemplaire du livre et un carnet de semences. Nous leur avons aussi parlé de l'utilité du carnet de semences (celle-ci a été moins bien comprise par certains c'est pourquoi nous avons tenté de leur réexpliquer), nous leur avons dit que nous allions noter les mots importants au tableau pour en faire une sorte de synthèse à la fin de la lecture.

Je pense que le matériel que nous avons amené était très riche. Chaque élève a pu disposer de son propre exemplaire et lors de la mise par écrit dans le carnet de semences, il pouvait retourner dans leur livre en silence, sans déranger les autres. De plus, si un passage n'était pas bien compris, les élèves pouvaient nous les relire et en discuter entre eux.

Points à améliorer :

Nous aurions dû plus nous attarder sur la notion de flashback. Celle-ci étant présente pendant plus de la moitié du récit, il est important que nous nous focalisions dessus. Nous aurions dû expliquer aux élèves qu'un flashback est un retour vers le passé expliqué grâce aux souvenirs du personnage. Le mieux serait de leur demander s'ils remarquent une différence au niveau du récit et si oui, dire

où elle se trouve et quelle est cette différence. S'ils nous disent qu'il s'agit des souvenirs de la fille, alors nous pourrions amener la notion et le terme « flashback ».

Nous aurions voulu faire une ligne du temps qui retracerait l'histoire du début (guerre dans son pays) à « aujourd'hui » (arrêtée par la police). Je pense que cela aurait pu faire une synthèse assez complète avec laquelle nous aurions pu nous assurer la bonne compréhension du récit par les élèves. Nous l'aurions créée tous ensemble à partir des mots notés au tableau lors de la création de la mindmapping.

Enfin, nous aurions d'avantage dû interagir avec les élèves. Je trouve que lorsqu'ils posaient une question, nous répondions trop brièvement, sans développer les réponses. Nous nous assurons juste qu'ils avaient bien compris nos explications mais nous ne laissons pas les autres enfants répondre à notre place. Nous aurions donc pu laisser les élèves interagir entre eux et les laisser expliquer avec leurs propres mots. Ainsi, les élèves ayant posé une question aurait peut-être mieux compris les explications liées à celle-ci.

5. Analyse réflexive réalisée par une étudiante suite à une expérimentation dans une classe de primaire

Tout d'abord, je vais aborder les points qui, selon moi, étaient plutôt positifs par rapport à la leçon qui a été donnée. Je pense que l'objectif, qui était de mesurer l'aire de figures à l'aide d'un même étalon, a été atteint.

On avait également réfléchi à apporter du matériel en adéquation avec les activités proposées : 2 rectangles (par groupe), des formes tetris, des carrés de 3 cm de côté, des petits disques ainsi que des polygones. Pour débiter l'activité, on a dit qu'on avait des défis à leur proposer. Directement, les élèves étaient impatients de commencer. On a vraiment bien réussi à capter leur attention. De même, j'ai pu remarquer que les enfants prenaient beaucoup de plaisir à apprendre de nouvelles choses en manipulant des objets. Les élèves étaient tous et toujours en activité!

Comme on peut le voir sur la photo ci-dessous, chaque enfant du groupe explorait un matériel selon son propre cheminement. Ils essayaient différentes stratégies afin de résoudre le défi.

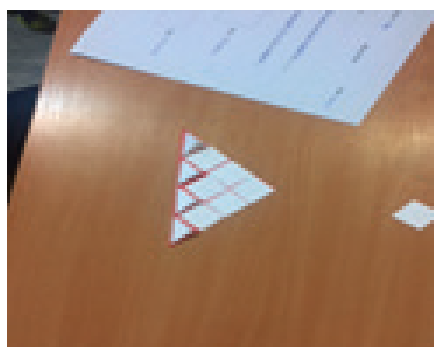


Enfin, je pense qu'on a bien utilisé TICE et surtout qu'on a réussi à en faire un élément indispensable à la leçon. Je m'explique. Grâce à l'outil TICE (un apprenti géomètre), les élèves ont pu constater, par la transparence laissant percevoir le pointage, qu'un triangle représentait un demi carré ou bien qu'un rectangle donnait également un demi carré. Cela dépendait de la façon dont on fractionnait le carré.



A présent, je vais aborder les points qui, selon moi, pourraient être améliorés.

Pour commencer, il faut veiller à faire attention à la clarté des consignes. Lors de la 2ème activité, on a été surpris par une question d'un élève qui demandait « Pouvons-nous plier les carrés en deux afin d'obtenir des triangles ? » Entre étudiants, on n'en avait pas du tout discuté au préalable et on ne l'avait donc pas précisé dans la consigne. On a dû en discuter rapidement et on a fini par dire aux élèves qu'ils pouvaient plier les carrés. Cela marque également un manque d'anticipation des questions possibles venant des élèves au sein de notre préparation de leçon.



Deuxièmement, il est important de bien demander et d'attendre le silence complet avant de donner les consignes. Car en passant dans les groupes, certains n'avaient pas entendu la consigne. A cet instant, on aurait pu rebondir en demandant à un élève de réexpliquer la consigne.

6. Articles scientifiques

6.1. Danièle Cogis, « Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale », Recherches en éducation [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.445>

6.2. Didier Cariou, « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », Revue française de pédagogie [En ligne], 197 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 05 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5160> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5160>

6.3. Gérard Sensevy, « Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse », Revue française de pédagogie [En ligne], 168 | juillet-septembre 2009, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 05 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1734> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1734>

6.4. Aurélie Chesnais, « Différenciation dans le processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques en éducation prioritaire et ailleurs », Revue française de pédagogie [En ligne], 188 | juillet-août-septembre 2014, mis en ligne le 30 septembre 2017, consulté le 06 juin 2022.

Proposition d'éléments d'analyse :

Les analyses en n°1 développent des arguments qui défendent l'utilisation de l'écrit en sciences. Dans les cas choisis, il s'agit de montrer comment tenir compte des représentations des élèves pour poursuivre les activités, à partir de ce qu'ils et elles écrivent mais aussi de ce qu'ils et elles n'écrivent pas... Les références théoriques ne sont cependant pas mentionnées.

L'analyse n°2 n'est pas étayée, il n'y a pas d'objectivation par la prise d'indices à l'intérieur de la situation vécue, il n'y a aucun savoir mobilisé.

L'analyse n°3 témoigne d'une prise en considération de débats qui existent au sein des communautés scientifiques. Ceux-ci sont formulés et articulés. L'étudiante nuance le propos lorsqu'elle convoque les différents auteurs et qu'elle présente les arguments utilisés. Un positionnement énonciatif de la part de l'étudiante est présent, elle formule son avis, elle met en garde, elle nuance, elle montre en quoi son approche se distingue d'autres manières d'agir : « Selon moi, l'instrumentation n'est pas à opposer à la spontanéité... », « Il faut donc pouvoir être souple et prudent... », « Or, personne ne s'est penché sur l'analyse des caractéristiques stylistique (...) Il semble qu'il serait judicieux, pour ce type de textes, d'introduire, parallèlement aux critères de normalisation, des critères permettant de prendre en compte la pertinence des écarts maîtrisés. »

L'analyse n°4 situe l'activité et développe certains arguments qui permettent de réguler la pratique alors que d'autres affirmations sont insuffisamment étayées et donnent l'impression que les raisons qui justifient certaines adaptations ne sont pas entièrement comprises. Par exemple quand l'étudiante dit que la volonté était d'orienter les élèves à l'aide de questions fermées, elle n'explique pas pourquoi c'était important. Par

contre, différents arguments sont développés et présentés afin de pouvoir réguler l'action à l'aide de modalités d'action précises (Nous aurions pu réaliser une ligne du temps, Nous aurions donc pu laisser les élèves interagir entre eux et les laisser expliquer avec leurs propres mots. Ainsi, les élèves ayant posé une question aurait peut-être mieux compris les explications liées à celle-ci.) Cependant, les articulations entre différentes thématiques abordées dans l'analyse pourraient être plus clairement identifiées : l'étudiante ne dit pas que la ligne du temps permet de mettre en évidence les flash-backs, cela aurait pu être présenté comme un argument justifiant ce choix de synthèse.

L'étudiante aurait également pu reprendre certaines questions posées par les élèves et davantage analyser leur potentiel développement. L'analyse est parfois généralisante (Nous aurions donc pu laisser les élèves interagir entre eux et les laisser expliquer avec leurs propres mots.), comme si « faire interagir les élèves » est une valeur en soi qui n'a pas besoin d'être justifiée ni expliquée par rapport à une problématique identifiée.

L'analyse n°5 relate avec précision les situations, des arguments sont proposés mais l'analyse pourrait aller plus loin et davantage s'emparer des nœuds de matière. Pourquoi avoir hésité à permettre aux élèves de plier les triangles ? Quel obstacle était contourné en utilisant cette méthode ?

Dans les articles scientifiques, les débats scientifiques apparaissent, une problématique est énoncée. Dans l'article de Cariou, l'épistémologie de la discipline (l'histoire) est clairement convoquée et permet d'orienter les choix didactiques.

Éléments qui distinguent les différentes analyses sélectionnées : (à faire formuler par les étudiant.es à l'aide de la sélection de textes)

Analyse subjective : absence d'indicateurs permettant d'objectiver l'analyse et de références théoriques permettant d'orienter la réflexion.

Analyse orientée à partir d'une question, d'une volonté de régulation, d'une **problématique** clairement énoncée...

Objectivation des éléments observés à l'aide d'indicateurs : transcriptions précises, photos, traces, descriptions de comportements relevés lors de la situation d'enseignement-apprentissage...

Argumentation à l'aide d'outils d'analyse en référence à des modèles théoriques explicites : **concepts didactiques évoqués**.

Argumentation à l'aide d'outils d'analyse en référence à des modèles théoriques explicites : **concepts didactiques développés** (appropriation d'une théorie, d'un concept, d'un modèle...).

Argumentation à l'aide d'outils d'analyse en référence à des modèles théoriques explicites : **concepts didactiques articulés** (mise en tension de plusieurs modèles et **positionnement du scripteur** par rapport à ceux-ci).

Réflexion épistémologique à propos des savoirs qui font l'objet d'un apprentissage.

Posture applicationniste par rapport aux éléments théoriques : l'analyse sert à montrer que le dispositif a été mis en œuvre conformément « aux prescriptions » théoriques.

Posture de recherche dans laquelle les éléments observés lors de la pratique sont mis en tension avec les éléments théoriques.

Appropriation des concepts : reformulation pertinente, utilisation en contexte.

Dispositif :

Analyser les dimensions pédagogiques d'une situation d'enseignement-apprentissage

Objectifs

- Analyser la pratique en mobilisant les concepts issus des sciences de l'éducation et de pédagogie.
- Décrire une situation, objectiver sa perception d'une situation.
- Interpréter la situation, la comprendre à l'aide de concepts et de théories de référence.

Consignes

- Décrivez une situation de stage qui a posé question. Le questionnement peut par exemple provenir d'un dysfonctionnement rencontré, de l'incompréhension d'un élément de matière ou de didactique, d'un regard critique porté sur sa pratique, de la recherche du sens donné à l'action... (Des lanceurs peuvent être fournis à partir de concepts ou de notions vues au cours : une situation qui m'a questionné-e par rapport à la motivation, à la différenciation, au rythme de la leçon, aux consignes...)
- Par petits groupes de trois ou quatre étudiant·es, partagez vos situations. Posez-vous des questions afin de clarifier les situations décrites et de les enrichir. Vous pouvez : préciser la situation, objectiver les ressentis en décrivant les indicateurs sur lesquels vous appuyez, élargir, densifier ou « épaisir » la description, explorer des zones laissées sous silence... (Le rôle des personnes qui n'ont pas vécu la situation est important de par le fait qu'elles doivent pouvoir se représenter la situation à partir des éléments fournis dans la description. La confrontation des représentations favorisera les prises de conscience tant au niveau de la clarté de la situation que de l'identification de la part de subjectivité présente dans la perception que chacun des membres du groupe a de la situation. C'est par la confrontation intersubjective que l'objectivation pourra avoir lieu.)

Dispositif :

Analyser les dimensions pédagogiques d'une situation d'enseignement-apprentissage

- Choisissez des concepts parmi les savoirs académiques de référence en pédagogie (vos cours, portefeuilles de lecture, articles scientifiques) que vous pouvez mobiliser pour tenter de comprendre la situation, l'évaluer, la faire évoluer, l'adapter, la critiquer ...
- Présentez les concepts et les théories de référence : réalisez une synthèse des éléments théoriques que vous allez utiliser pour réaliser l'analyse et interpréter la situation décrite.
- Analysez la situation à l'aide de ces concepts et de ces théories.
- Présentez votre analyse aux autres étudiant.es.

(construit à partir de Vanhulle, 2004) (Ceci ne doit pas être fourni aux étudiant.es tel quel mais peut-être progressivement discuté à partir de leurs écrits et de leurs réflexions.)

Dans l'analyse :

a. Les savoirs théoriques sont -ils convoqués ?

- i. Sont-ils compris ?
- ii. Sont-ils pertinents par rapport à la situation décrite ?
- iii. Sont-ils articulés et mis en tension ?

b. Les pratiques sont-elles objectivées ?

- i. Le contexte est-il présenté ?
- ii. Des indicateurs sont-ils relevés pour étayer l'argumentation ? Ces indicateurs sont-ils pertinents par rapport aux enjeux de la situation didactique ?

c. Les représentations sont-elles questionnées ?

- i. Représentations du monde physique (L'étudiant·e peut se poser les questions suivantes : comment je me représente l'institution, le savoir dans un contexte historique, géographique et social déterminé ? Ai-je présenté le savoir, la situation telle que je me la représente ? Ai-je questionné les représentations des élèves ? Me suis-je renseigné·e à leur sujet ?)
- ii. Représentations des normes sociales (comment je me représente les relations au sein de l'institution : relations de pouvoir, de collaboration, les règles... Ai-je présenté le rôle que j'attribue aux élèves, celui que je dois prendre en tant qu'enseignant.e ?)
- iii. Représentations des mondes subjectifs (comment je me représente les sujets (dont moi-même) , leurs compétences, leurs faiblesses, leurs aspirations... Ai-je présenté les difficultés, les perceptions des élèves, mes propres difficultés, mes perceptions de la situation ?)

1. Analyse réalisée après une expérimentation :

1) La situation de communication fictive et expérimentée

Les enfants sont placés dans une situation de communication fictive, mais expérimentée. La situation est explicitée de manière frontale, mais les enfants sont directement invités à expérimenter le dispositif grâce à la construction autonome du décorum de l'île. Cette mise en pratique permet de faciliter la description requise dans la lettre. Elle entraîne, de fait, un attrait pour le dispositif puisque les enfants coproduisent l'histoire fictive dans laquelle ils sont placés. L'aspect concret de la mise en scène peut être considéré comme l'un des éléments constitutifs du dispositif.

Le fait que la situation de communication soit aboutie (que les lettres soient lues et ensuite renvoyées), permet aux élèves de s'évaluer de manière pragmatique: si leur lettre n'est pas comprise, cela signifie, en effet que le texte n'était pas suffisamment clair.

2) Le rôle de la théâtralisation

À cette expérimentation s'ajoute une théâtralisation des instituteurs à différents moments du dispositif. Le moment d'échange de lettres est, par exemple, mis en scène grâce à la détermination d'un facteur qui porte une casquette et une sacoche de lettres. Ces épisodes ne sont pas simplement là pour attiser la curiosité et l'amusement des enfants.

En effet, l'usage de la théâtralisation permettra à certains de mieux saisir les tenants de la situation de communication. La compréhension des problèmes posés et des solutions proposées se fait en référence au décorum qu'ils ont sous les yeux et à la verbalisation des écrits. L'intonation, la reformulation actée permettent aux enfants de saisir des éléments qui sont plus récalcitrants. L'institutrice a, d'après les élèves qui observaient, usé de ce procédé pour permettre aux enfants de mieux comprendre leur rôle.

Cet usage de la théâtralisation est non constitutif du dispositif, mais il prend d'autant plus d'importance dans la compréhension des rôles attribués aux enfants et des changements de rôle qui semblaient complexes. Dans l'une des séquences proposées par le Lector², ils proposent précisément de théâtraliser une scène à dialogue pour mieux comprendre les inférences liées à l'identification des personnages. Ce point était particulièrement important puisque l'une des difficultés du dispositif résidait dans l'identification des rôles.

² Voir séance sur le dialogue dans Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009) Lector & Lectorix, Paris:Retz, pp. 143-148.

3) La compréhension des rôles

Dans le groupe que j'ai pu observer, un élève a verbalisé cette problématique de l'identification de son rôle. Le problème se posait sur la correspondance entre l'auteur (responsable de x) qui devait écrire au destinataire (également responsable de x). Un élève avait donc écrit qu'il était responsable de x et qu'il voulait de l'aide sur l'une de ses responsabilités. Or, l'enfant devait écrire sa lettre en tant qu'habitant de l'île et non en tant que responsable. Son rôle de responsable, il ne l'endossait que pour répondre à la question de l'habitant de l'autre île.

Cette confusion est révélatrice, à mon sens, d'un souci de timing. Il aurait peut-être été plus intéressant de déterminer les responsabilités de chacun lorsque les lettres de l'autre île arrivaient ou de dédoubler les appellations afin d'éviter la confusion. D'un autre côté, ce type d'erreur permet de travailler avec les enfants sur le rôle du destinataire et de l'auteur, mais ce cas de figure ne paraissait pas prévu (sauf erreur de ma part) explicitement. Par contre, la répétition des cas de figure où la question de la différence entre le destinataire et l'auteur est un outil précieux qui permet de dépasser cette confusion possible. De fait, l'écriture de l'adresse de la lettre ou la signature de cette dernière sont autant de moments qui permettent de travailler la question. En ce sens, l'importance de réaliser la situation de communication jusqu'au bout (avec envoi théâtralisé) prend tout son sens.

4) La différenciation dans des groupes hétérogènes

Les enfants n'avaient pas tous le même niveau dans les deux groupes. Cette différence a été utilisée de manière intelligente dans le groupe que j'observais (avec R.). Il s'est en effet basé sur les productions des élèves ayant plus de facilité pour initier l'écriture chez ceux qui semblaient bloqués. Cette technique relativement simple — demander au groupe de partager leurs idées — s'est avérée très utile pour ceux qui bloquaient.

R. a également proposé différentes techniques de relance qui peuvent être appliquées à différentes leçons : (1) centrer l'enfant sur un problème unique afin de lui éviter une surcharge et de l'aider à organiser sa pensée; (2) faire référence à d'autres cours ou ce qui a déjà été fait; (3) faire répéter ou répéter soi-même les consignes pour recadrer l'exercice.

2. Analyse réalisée après une expérimentation :

« Comment la boussole indique-t-elle le nord ? »

Je suis globalement très satisfaite de la manière dont l'activité s'est déroulée. Nous voulions être attentives à relancer les enfants pour les amener à réfléchir, mais sans donner de réponses, ce qui n'est pas toujours évident avec un sujet assez complexe comme le magnétisme. Mais nous avons pu constater que les enfants se sont bien appropriés les concepts et les explications. Pour certains, c'était très visible car ils sont expressifs, on voyait vraiment le moment où la connexion se faisait dans leur tête, ils comprenaient un élément du raisonnement et la réponse à la question se construisait petit à petit.

Une problématique qui me semblait importante et que nous avons essayé de traiter le mieux possible, c'est le respect des rythmes des élèves. L'article « La fabrication des inégalités » vu au cours de pédagogie générale m'a particulièrement interpellée. Il est évident que l'école peut, involontairement, augmenter les différences entre les élèves. J'ai donc été particulièrement attentive à ne pas me contenter d'une « bonne » réponse du meilleur élève du trio pour valider la compréhension d'une étape et passer à la suivante. En effet, ce n'est pas parce qu'un enfant a compris et a expliqué ce qu'il a compris, que c'est vraiment clair pour les autres. Nous avons donc veillé chaque fois à faire reformuler les découvertes par un autre enfant, et à demander au 3ème de compléter si nécessaire, avant de valider une étape de notre déroulement méthodologique. Néanmoins, si cette façon de faire fonctionne bien avec 3 enfants, ce n'est pas possible de le faire systématiquement face au groupe classe complet. Il faudra donc adapter cela lorsque je serai face à une classe, en alternant les enfants pour ne laisser personne perdu en route, mais sans pouvoir demander à tous de reformuler à chaque fois. (Je pense également que lorsqu'on a sa classe, on connaît les enfants et on sait lesquels risquent d'avoir des difficultés, donc il est possible de cibler ceux à qui on demande de reformuler).

Au sujet des rythmes, l'étape de lecture individuelle de documents nous offrait une possibilité de « différencier » notre approche. En effet, comme nous étions 3 étudiantes pour 3 élèves, il était possible d'encadrer chaque enfant individuellement, et ainsi, soit de lui réexpliquer les étapes précédentes ou l'aider à faire des liens et à mieux comprendre son document, soit d'aller plus loin avec un enfant qui avait déjà compris beaucoup de choses. Par exemple, M. avait terminé la lecture plus vite que ses camarades et compris l'essentiel, j'en ai donc profité pour répondre à ses questions (est-ce que les pôles d'un aimant c'est la même chose que les + et - d'une pile ?) et lui donner des informations complémentaires qu'elle a comprises, sans embrouiller les deux autres enfants. S. a, elle, profité de ce moment pour aider un autre enfant à mieux comprendre son document en profondeur (le document sans texte, avec les images des boussoles autour de l'aimant, était plutôt difficile à traduire pour les enfants, ils avaient du mal à formuler une explication non écrite). A nouveau, si cette étape nous a permis un encadrement individualisé, c'est parce que nous étions trois pour trois enfants. A l'échelle de la classe, il faut adapter et choisir quels enfants accompagner (mais il y a aussi plus d'occasions de le faire donc il doit être possible de trouver un équilibre).

Par contre, nous avons rencontré quelques difficultés avec le dernier groupe, dans lequel deux enfants ont eu beaucoup de mal à réaliser certains « sauts cognitifs ». Par exemple, pour R. , il était difficile de saisir les lois du magnétisme quand nous sommes passées des côtés « rouge » et « bleu » aux pôles « nord » et « sud ». Il essayait de faire les liens en regardant le document et semblait avoir compris, mais lorsqu'on retournait l'aimant central il était perdu ! Du coup nous avons choisi de prendre le temps de réexpliquer, car cette étape nous semblait importante pour la suite. Mais vu que nous n'avions que 30 minutes d'activité, nous savions que nous manquerions de temps sur la fin. Ce qui a été le cas, et du coup c'est M. qui a eu du mal avec le modèle d'un grand aimant au centre de la Terre. Nous avons essayé de donner des pistes pour l'aiguiller, mais il faut aussi parfois accepter qu'un enfant n'est pas encore assez « mûr » pour comprendre certains concepts plus abstraits, et nous avons donc surtout insisté sur le fait que c'était « comme si » et qu'on ne pouvait pas voir les lignes de champ magnétique ; autrement dit, à défaut que les enfants appréhendent tout, nous avons voulu qu'ils ne retiennent pas des choses fausses car trop simplifiées.

Néanmoins, consacrer du temps à chaque enfant, et lui laisser le temps de comprendre les choses par lui-même, c'est un choix qui peut être compliqué à arbitrer. J'ai pu le constater lors de mon stage : l'institutrice, déjà en retard sur son programme en math, a choisi de ne pas attendre les élèves en difficulté et de compter sur les remédiations ultérieures pour les aider. J'ai personnellement du mal avec cette manière de faire, mais je n'ai pas (encore ?) la solution. J'ai parcouru le livre « Le point sur la pédagogie différenciée » de Sabine Kahn, mais je n'ai pas vraiment trouvé de réponse à cette question précise : comment concilier un programme à suivre et des enfants qui risquent d'être largués ? Dans ce livre, Sabine Kahn parle de différenciation a posteriori, lorsqu'on constate des difficultés chez un enfant, et les considère comme peu efficaces et stigmatisantes. Elle préconise une différenciation a priori, dans le chef de l'enseignant et de ses attentes. Il s'agit d'anticiper les difficultés possibles des élèves avant qu'elles soient avérées. Mais même si cette approche me semble effectivement intéressante, pour moi elle ne répond pas à ce que nous avons rencontré dans notre expérimentation : même en anticipant, si un enfant a besoin de temps pour avoir le déclic et s'approprier un raisonnement, comment le lui accorder sans ralentir les autres ni prendre trop de retard ?

Il est clair qu'il n'y a pas de réponse simple et générale à cette question, et je compte sur les prochaines étapes de ma formation pour réfléchir à des manières d'y répondre.

TEXTE 1

L'étudiant décrit brièvement les situations avant de les analyser. Elles ne sont pas tout à fait évidentes à comprendre pour quelqu'un qui n'a pas observé l'activité mais elles permettent néanmoins de situer les problématiques qu'il veut discuter et de mettre en avant les indicateurs sur lesquels il s'appuie pour fonder son propos : « Dans le groupe que j'ai pu observer, un élève a verbalisé cette problématique de l'identification de son rôle. »

Il utilise les concepts de manière pertinente pour analyser les situations mais ne cite pas toujours les références avec précision. Seuls Cèbe et Goigoux sont mentionnés alors que d'autres auteurs mériteraient d'être mentionnés par exemple au sujet de la différenciation, de la situation de communication...

TEXTE 2

L'étudiante décrit différents moments d'une activité qui ont engendré une réflexion au sujet des inégalités et de la différenciation. Elle mentionne un article sur les inégalités et un ouvrage de Sabine Kahn sans préciser les références exactes. Elle aurait facilement pu les mentionner en note de bas de page ou en lien avec une bibliographie.

Cependant son analyse témoigne d'une appropriation des concepts en situation : les descriptions qu'elle réalise et les questions qu'elle se pose montre qu'elle convoque les concepts pour mieux comprendre les actions possibles dans une classe afin de réduire les inégalités et de différencier de manière efficace et respectueuse des élèves.

Elle se projette dans sa future classe à partir de son expérience. Elle fait part de ses représentations, de ses doutes et de son questionnement.

Elle discute aussi les propositions théoriques par rapport à ses propres observations et ses valeurs : « Mais même si cette approche me semble effectivement intéressante, pour moi elle ne répond pas à ce que nous avons rencontré dans notre expérimentation... »

Dispositif :

Questionner les pratiques - les habitudes et les doxas -

Introduction

Quand les savoirs issus de la recherche scientifique ou les pratiques habituelles ne sont pas questionnés, le risque est grand que ceux-ci se transforment en doxas, au sens de certitudes ou d'allant de soi normatifs (Clerc-Georgy, 2014 : 87). Ce dispositif a pour intention d'aider les étudiant.es à développer une attitude critique par rapport aux théories qu'ils et elles convoquent et aux pratiques « habituelles » rencontrées sur le terrain.

Objectifs

- développer l'esprit critique,
- questionner les habitudes et les doxas,
- justifier la critique,
- proposer des alternatives ou des arguments qui permettent de fonder les pratiques.

Consignes

- Comparez les analyses réflexives suivantes du point de vue de l'argumentation qui y est déployée et par rapport au lien qui unit la théorie et la pratique. (Il faudrait que les étudiant.es découvrent que certaines sont formulées sous formes de doxas alors que d'autres comprennent des arguments qui témoignent d'une utilisation plus créative et plus critique des théories. Dans les unes les affirmations ne sont pas étayées et sont comprises comme des prescriptions à suivre. Dans les autres, une analyse plus fine des situations permet de nuancer le propos et d'utiliser la théorie ou les règles de conduite comme moyen pour mieux comprendre le sens de l'activité didactique et la situation pédagogique. L'apport théorique est mis en tension avec la réflexion issue de la pratique.)
- Décrivez une pratique habituelle qui semble évidente pour tout le monde mais qui mérite qu'on la questionne pour mieux la comprendre.
- Partagez vos descriptions en petits groupes de 4 étudiant.es et choisissez-en une que vous allez approfondir.
- Sous forme de schéma, développez les arguments qui permettent de justifier cette pratique ou qui la questionnent. Aidez-vous de la littérature traitant du sujet pour réaliser cette argumentation.

1) Analyse réflexive d'une future enseignante en préscolaire après une expérimentation :

Lors d'une activité scientifique, il est important de la réaliser par des approches sensorielles et motrices, avec des manipulations, afin d'affiner la perception de l'enfant et de développer son sens de l'observation.

C'est ce qu'on a voulu faire faire à travers les ateliers : permettre aux enfants de se mettre dans la peau de chercheurs et qu'ils puissent manipuler.

Il faut aussi veiller à ce que l'enfant verbalise sur ce qu'il fait, c'est pour cela que nous demandons à chaque fois ce que les enfants ressentent.

L'éducation à la science doit développer la curiosité des enfants ; les sujets choisis doivent intéresser les enfants et être en lien avec leur vie quotidienne.

2) Analyse réflexive d'une future enseignante en préscolaire après une expérimentation sur le terrain :

Ce qui a bien fonctionné:

- Le fait d'avoir pris le temps de dire « bonjour » à chaque enfant et de s'être présenté aussi.
- Le fait de leur avoir fait verbaliser un maximum en leur donnant chacun la parole et la liberté de s'exprimer.
- Ils étaient très attentifs et motivés durant toute l'activité.
- Le fait d'avoir laissé le choix aux enfants.
- Le fait d'avoir pris note des hypothèses devant les enfants et les avoir lues devant eux. Ils ont pu avoir un contact indirect avec l'écrit.

3) Analyse réflexive réalisée en stage :

Durant ma mise en réseau, j'ai été étonnée par les interventions de plusieurs enfants :

- V. a directement compris le lien que je voulais réaliser entre l'album « Quand j'avais peur du noir » et l'album « Au lit, les affreux ! ». En effet, il a mis en évidence que les deux histoires se déroulaient dans le cauchemar des enfants et que donc, elles ne pouvaient pas être réelles, mais en précisant qu'au début et à la fin de l'histoire, nous n'étions pas directement ou plus dans l'imaginaire.

- E. a fait un lien avec un autre album de jeunesse « Chhht ! » que nous avons lu en lecture plaisir. Je ne m'attendais pas à ce que les enfants fassent un lien avec un autre album que « Quand j'avais peur du noir ». Elle a souligné que comme dans cet album, comme dans le rêve de Zélie, l'ensemble des personnages présents dans le château n'étaient pas réels. L. a même ajouté qu'elle était d'accord, mais que dans l'album « Quand j'avais peur du noir », les monstres étaient des objets qui existaient vraiment (armoire et chaise).

4) Analyse réflexive réalisée suite à un stage

Mon stage s'est déroulé dans une classe de première primaire dont l'indice socioculturel est élevé et dont les parents suivent le travail de leur enfant. Cela se ressent puisque c'est une classe dont le niveau est homogène tant en lecture qu'en mathématique. L'effectif était de 19 élèves. Cela m'a permis de repérer plus vite les enfants qui avaient des difficultés ou qui se démarquaient du groupe par leur comportement, leurs facilités...

Quatre élèves ont retenu mon attention pour diverses raisons.

- Le premier élève lisait comme un enfant de troisième primaire. Les découvertes de son ne l'enthousiasmaient guère. Pour lui, tout était simple, facile. Il attirait l'attention en intervenant de manière inappropriée.
- La seconde élève comprenait tout mais à son rythme. Il fallait lui laisser le temps nécessaire de s'approprier la notion étudiée. J'ai aussi remarqué un manque de confiance en elle.
- La troisième élève n'avait pas le niveau de la classe. Sa lecture était au stade de déchiffrement des syllabes simples. En mathématiques, elle montrait davantage son envie d'apprendre. Devant un tel décalage, elle décrochait très rapidement et se réfugiait dans le dessin.
- Le quatrième élève avait une confiance en lui à toute épreuve. Il pensait être le seul élève de la classe. Il comprenait parfaitement les différentes consignes, mais sa difficulté était sa concentration. Tous les prétextes étaient bons pour se lever ou ne pas réaliser le travail demandé.

Comment adapter son enseignement afin que chaque élève puisse trouver son équilibre entre sa personnalité, ses compétences et les objectifs à atteindre dans une classe ?

Éric Battut et Daniel Bensimhon dans leur ouvrage « Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 2 » nous donnent des pistes de réflexion.

Ils expliquent que « la mise en place d'une pédagogie différenciée donne du sens au métier de professeur qui vise avant tout à faire réussir tous ses élèves, ce qui constitue également une réponse à une demande institutionnelle récurrente. Elle donne aussi du sens aux élèves qui viennent à l'école en étant convaincus qu'ils vont pouvoir être considérés selon leurs particularités et que les tâches scolaires – souvent perçues comme inaccessibles – trouveront une issue positive grâce à l'aide bienveillante de l'enseignant. » (p.9)

Selon les deux auteurs, la différenciation se définit au travers de 4 points centraux :

1. Il est primordial de prendre en compte les besoins de chaque élève.
2. Il est important de proposer diverses sortes de démarches et de procédés.
3. Cette pluralité doit être en adéquation avec le groupe classe.
4. La pédagogie différenciée doit permettre d'acquiescer tous les savoirs prescrits.

Pour cela j'ai essayé de mettre en place des solutions qui pouvaient convenir à mes élèves et à l'ensemble de la classe.

Si nous reprenons nos 4 profils, voici comment j'ai mis en place des activités différenciées.

Pour le premier élève, j'ai adapté ses lectures en fonction de son niveau. Le choix des textes et des albums était du niveau 2/3 primaire. Il a lu quelques histoires aux élèves de la classe.

Pour la seconde élève, je lui laissais plus de temps pour réaliser son travail.

Pour la troisième élève, j'étais avec elle lorsque les autres élèves étaient en activité. Nous avançons dans le déchiffrage des syllabes et dans les notions de mathématiques. J'ai aussi fait du tutorat, mais en première primaire, les élèves donnent tout de suite la réponse. Cela demande aussi un apprentissage de devenir un « bon tuteur ».

Pour le quatrième élève, cela a été plus difficile, car il n'y avait pas de difficultés scolaires, mais de concentration. Il avait à sa disposition un casque antibruit. Sa table avait un élastique qui lui permettait de « se défouler » les jambes lorsque la tension était trop présente.

Je souhaite continuer à mettre en place la différenciation lors de ma pratique afin de permettre aux élèves de trouver la méthode qui leur convient. La différenciation ainsi que les classes flexibles sont complémentaires. Cette association correspond à ma vision de l'enseignement. Je vais me documenter de manière plus approfondie sur les classes flexibles.

Battut É., Bensimhon D. (2018). Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 2, Paris, Retz.

5) Dans un TFE

Suite à nos recherches, nous avons pu mettre en avant qu'une tâche motivante et ludique pouvait induire un grave malentendu sur l'enjeu cognitif de la tâche et donc être un frein à l'entrée dans le processus de secondarisation. (Bautier, Goigoux, 2004, p.95).

C'est pour cela que nous nous sommes dirigé vers le jeu pour construire notre dispositif. En effet, d'après Pierret et Hannecart (2006) « le jeu suscite l'intérêt des élèves et est source de plaisir. » (Pierret, Hannecart, 2006, p. 110-111). Ils ajoutent aussi que le jeu permet de motiver les élèves de par son aspect ludique. Le jeu peut donc être apparenté à une tâche motivante et ludique dont parlent Bautier et Goigoux dans leurs travaux.

De plus Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) ont mis en avant dans leurs recherches que le jeu pouvait avoir un impact sur la structuration des connaissances. En effet, « Le jeu permet aux apprenants d'assimiler une nouvelle matière et de nouveaux concepts de façon plus intuitive, en plus de permettre à l'information préalablement enregistrée de s'organiser de manière à faciliter la compréhension. » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007, p.98).

Il a aussi un impact sur l'intégration des connaissances, il permet d'établir des liens entre des connaissances abstraites et concrètes et de retenir l'information à long terme.

Au vu de ces constatations deux avis divergent, d'une part nous avons le point de vue de Bautier et Goigoux (2004) qui mettent en avant qu'une situation ludique peut être un frein au processus de secondarisation qui est indispensable pour l'abstraction des connaissances. D'autre part Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) ont affirmé que « Le jeu favorise l'intégration de l'information en développant la capacité à établir des liens, à transposer des connaissances acquises dans d'autres contextes, et ce, de manière intuitive ou non. » (Sauvé, Renaud, Gauvin, 2007, p.100)

Il s'agira d'observer si la composante du matériel peut constituer un frein supplémentaire dans l'entrée du processus de secondarisation des élèves. Et si ce matériel de jeu peut empêcher l'intégration des connaissances et la transposition de celles-ci dans d'autres contextes.

Dans ce dispositif, nous allons expérimenter deux activités de jeu qui s'inscriront dans une séance en mathématiques sur les propriétés et l'organisation des quadrilatères. Le premier jeu sera « Devine la figure » qui aura pour objectif d'amener les propriétés des quadrilatères. Le deuxième jeu sera « Le concours de sauts de barrière » qui aura pour but d'organiser les quadrilatères sous forme d'un Diagramme de Venn. Celles-ci seront détaillées dans la suite du travail. Lors de ces deux activités, la variable de « l'aspect ludique de la situation » sera différente. En effet, le premier jeu proposera une séance où le matériel est simple et sobre (voir p. , Devine la figure). Et le deuxième jeu proposera un matériel particulièrement attractif. Il s'agira donc d'observer le comportement qu'adoptent les élèves face au processus de secondarisation. Ainsi, en proposant un jeu plus simple dont le matériel est sobre et un jeu particulièrement attractif nous pourrions vérifier notre hypothèse de recherche.
(...)

Pour rendre compte des interactions langagières lors de l'analyse des résultats, nous tiendrons un carnet de bord dans lequel nous écrirons toutes les interactions langagières susceptibles de nous intéresser lors des activités de jeu. Il s'agira de prendre notes des interactions spontanées et étroitement liées à l'activité qui ne témoignent pas d'un rapport second dont parle Coulange (2014) dans ces travaux. Mais aussi des interactions qui prouvent la mise à distance de l'élève par rapport au contexte de l'activité et à son utilisation des savoirs scolaires liés à cette tâche, qui témoignent d'un rapport second.

Les pratiques langagières qui sont attendues d'un élève qui secondarise seront explicitées dans la suite du travail.

6) Crinon (2011 : 67- 68). Réflexion à propos de la manière d'introduire une leçon et de la manière dont celle-ci est réinvestie pour construire le savoir :

Il est intéressant de comparer, lors d'une séance de grammaire dont le démarrage peut paraître semblable, les manières de procéder de cette enseignante (classe A) et de celle de la classe E. Dans la classe E, une leçon consacrée à l'impératif (...) commençait par un jeu conduisant les élèves à produire des énoncés à l'impératif. Cependant, rien n'était fait ensuite du corpus ainsi constitué et la leçon continuait sur le mode de la lecture d'une fiche aide-mémoire consacrée aux formes de la conjugaison de l'impératif. Dans la classe A, il s'agit d'une leçon sur le subjonctif. Le point de départ est un jeu de rôle : « À partir d'un début de phrase que je donne, vous adressez une phrase à quelqu'un et il vous répond. » Le corpus issu de certaines de ces productions est ensuite l'objet d'une analyse collective et c'est parce que l'enseignante offre aux élèves ces objets d'analyse (certes contextualisés par le jeu) que ceux-ci peuvent entreprendre leur travail d'argumentation.

Conjugaison : le subjonctif, 11/05

« ens : Je voudrais que vous écoutiez ce que viens de dire Liane. Elle a un problème, elle nous dit : à l'impératif, à la 2ème personne du singulier, on n'a pas de « s ». Qui peut essayer de la convaincre qu'il ne s'agit pas de l'impératif ou qu'il s'agit de l'impératif, lui donner raison ? Bryan.

- *Bryan : Ce n'est pas l'impératif, parce qu'il y a un pronom personnel.*
- *Ens. : Par exemple, si l'on choisit le verbe « venir », puisque c'est le cas du verbe « venir » pour Julie, que serait l'impératif présent de ce verbe ? Tatiana, tu peux répondre ?*
- *Tatiana : viens.*
- *Ens. : Viens. Quelle serait l'autre personne ?*
- *Venons*
- *Ens. : Dernière personne ?*
- *Venez.*
- *Ens. : Est-ce qu'il y a un pronom personnel dans ce cas-là ? Liane.*
- *Non.*
- *Ens. : Non. Est-ce que vous pouvez essayer de voir pourquoi (...) la confusion de Liane, c'est un peu normal qu'elle ait confondu. Dans la façon dont sont exprimées toutes ces phrases, quand on dit « il faut que tu gagnes ce championnat », qu'est-ce qu'on a comme idée ?... Qu'est-ce qu'on a comme idée dans « il faut », « j'ordonne », « j'exige » ?*
- *L'impératif. L'ordre.*
- *Ens. : L'ordre. Et lorsqu'on a travaillé sur l'impératif, c'était cette idée-là. On a plusieurs façon de l'exprimer. »*

Le travail de la classe est donc dirigé de manière ferme et claire. Mais les énoncés linguistiques produits par cette enseignante se caractérisent par un grand nombre de modalisations. Les consignes sont formulées au conditionnel (« je souhaiterais »), elle s'excuse lorsqu'elle prend la parole aux élèves et qu'elle abrège un échange pour faire avancer le temps didactique, qu'elle insiste pour que l'élève qui a la parole réussisse à clarifier une expression confuse, elle justifie et argumente, elle aussi, les solutions qu'elle propose, donnant l'exemple et modélisant les pratiques langagières qu'elle cherche à faire partager à la classe.

Proposition d'éléments d'analyse :

- Dans l'analyse n°1, il s'agit surtout de prescriptions ou d'affirmations qui sont appliquées sans réellement les questionner : « il faut », « il est important de »...Il n'y a pas d'analyse qui témoigne du sens donné à ces prescriptions. Elles sont présentées comme si elles avaient « valeur en soi ».
- Dans l'analyse n°2, les éléments qui ont bien fonctionné sont présentés sans être questionnés. Par exemple : « Le fait d'avoir laissé le choix aux enfants » est présenté comme une bonne pratique alors que cela mérite d'être discuté et justifié par rapport à des enjeux clairement identifiés. De même que le fait de faire verbaliser un maximum en donnant la parole à chacun peut être bien sûr positif mais pourrait aussi poser problème dans certaines circonstances.
- Dans l'analyse n°3, l'étudiante observe les élèves en train de réfléchir. Elle montre que les élèves de préscolaire sont capables de tisser des liens entre leurs lectures. Elle donne ainsi des arguments en faveur du dispositif de mise en réseaux qu'elle a utilisé avec de jeunes élèves. Elle ne se limite pas à appliquer un dispositif, elle utilise sa pratique pour le questionner et pour mieux comprendre ses élèves.
- Dans l'analyse n°4, l'étudiante analyse une situation qu'elle décrit avec assez bien de précision. Elle se documente pour trouver des pistes d'action. Elle cherche des solutions. Elle ne discute pas le savoir théorique qu'elle convoque, elle ne convoque qu'une seule source, elle considère le savoir comme « vrai » et s'appuie d'emblée sur le savoir qu'elle présente comme une série de prescriptions qu'elle essaie de suivre.
- Dans l'analyse n°5, l'étudiante questionne le savoir, elle met en tension différentes théories. Elle développe une attitude de recherche par rapport aux dispositifs qu'elle met en œuvre.
- Dans l'analyse n°6, l'auteur nous montre qu'un point de départ ludique peut parfois être utilisé de manière cohérente par rapport à la progression d'une activité didactique ou au contraire être un moment peu exploité lors de la construction du savoir avec les élèves. Il nous montre que c'est l'usage qui est fait du jeu qui va lui donner une valeur didactique et non le jeu pour lui-même. L'analyse est donc nuancée et des arguments sont formulés à l'aide d'une observation fine des situations observées.



Bibliographie

Bibliographie

Cariou, Didier, (2016) « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 197 I, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 05 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5160> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5160>

Clerc- Georgy Anne (2014), Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement. Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation? Dans Morisse Martine et Lafortune Louise (sous la direction de), *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*, Presse universitaires du Québec

Cogis, Danièle, (2020) « Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale », *Recherches en éducation* [En ligne], 40 I , mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.445>

Crinon Jacques (2011) Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In Rochex, J-Y & Crinon, J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.*, Presses universitaires de Rennes ; 57-76

Monnier, Anne & Weiss, Laura (2022) ; De la pertinence des textes réflexifs professionnalisants : un outil de pensée pour inciter les futur·es enseignant·es spécialistes du français et de la physique à développer une « conscience disciplinaire » en formation. In Simons Germain, Delarue-Breton Catherine, Meunier Deborah (Sous la dir.de) (2022) *Formation des enseignant·es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Presses Universitaires de Liège, pp 71-95

Gérard Sensevy, « Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 168 I juillet-septembre 2009, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 05 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1734> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1734>

Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif: Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>

Tardif, M. & Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 87-107. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0087>

Bibliographie

Vanhulle Sabine (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°30. *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*. pp. 13-31; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634>
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2634

Vanhulle, Sabine (2016) « Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique » », *Pratiques* [En ligne], 171-172 , mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 10 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3205> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>



Consortium HELangue

Le Pôle académique de Bruxelles a mobilisé et fédéré ses hautes écoles membres autour de ce projet de recherche.

Le projet HELangue vise à répertorier, analyser et étayer les pratiques langagières écrites des étudiants des hautes écoles, tous départements confondus : économique, pédagogique, paramédical, technique, social, agronomie, arts appliqués.

Les modules de formation ont été conçus à destination de tous les étudiants et les enseignants-chercheurs du Pôle, toutes formes d'enseignement confondues (HÉ, ESA, EPS, Universités).

En savoir plus : <https://www.poleacabruelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>



CONCEPTION GRAPHIQUE : Adriano Leite
MISE EN PAGE : A. Leite et J. Namur
CRÉDITS PHOTOS : Istockphoto
ÉDITEUR RESPONSABLE : A. Leite

Pôle académique de Bruxelles
50 avenue F.D. Roosevelt – CP129/09
1050 Bruxelles
www.poleacabruelles.be