

COLLOQUE DU CONSEIL ACADEMIQUE DES HAUTES ECOLES
ROMANDES EN CHARGE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S
(CAHR, GT R & D)

LA VERBALISATION AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Résumés des communications

Haute école pédagogique de Fribourg
27-28 avril 2017

Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

Salle : E2.02	Salle D0.21 (aula)	Salle : D0.26
<p>C1-Marie-Laure Michel (HEP-VD)</p> <p>Le soutien à la verbalisation des élèves de 1-2H pendant le jeu libre comme levier pour le développement et l'apprentissage</p>	<p>S1-Sabine Vanhulle (UNIGE)</p> <p>Verbaliser les apprentissages en formation : une mise en tension des contextes institutionnels</p> <p>Sabine Vanhulle et Kristine Balslev, (UNIGE)</p> <p>Des outils d'analyse des discours pour diagnostiquer les conditions favorables à la verbalisation des savoirs</p> <p>Slavka Progranova, (UNIGE), Séverine Cerf, (IFFP) et Aline Zurn (DGEO)</p> <p>Les caractéristiques spécifiques des discours « réflexifs »</p> <p>Anne-Françoise Martinon (HEP-VS) Patrick Chappuis (DGEO) et Mauro Mercolli (EEPS)</p> <p>Les modalités interactionnelles de la verbalisation</p>	<p>S2- Ecaterina Bulea Bronckart, (UNIGE) et Mylène Ducrey Monnier (HEP-VD)</p> <p>Le rôle de la verbalisation dans la conception et l'analyse de leçons de français</p> <p>Véronique Marmy Cusin (HEP-FR)</p> <p>Entre grammaire et texte : la verbalisation, au cœur de la pratique enseignante</p> <p>Mylène Ducrey Monnier et Sandy Stoudmann (HEP-VD)</p> <p>La leçon de recherche collaborative comme lieu de transformation des pratiques d'enseignement</p> <p>Ecaterina Bulea Bronckart (UNIGE)</p> <p>Les co-constructions discursives en situation de recherche-formation : de leurs caractéristiques linguistiques à leurs potentialités développementales</p>
<p>C2-Catherine Tobola Couchepin (HEP-VS)</p> <p>Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des prédicteurs de gains d'apprentissage</p>		
<p>C3- Magali Descoeurdes & Sandra Jilani (HEP-VD)</p> <p>L'entretien de formation post-leçon interrogé par la clinique de l'activité</p>		

Salle : E2.02 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

C1

Marie-Laure Michel HEP-VD

Le soutien à la verbalisation des élèves de 1-2H pendant le jeu libre comme levier pour le développement et l'apprentissage

Cette communication se propose de restituer les premiers résultats d'une recherche sur les médiations proposées par des enseignantes expérimentées durant les temps de jeu libre à l'école enfantine. Par jeu libre, nous entendons une situation imaginaire créée par les enfants, au sein de laquelle ces derniers adoptent et interprètent différents rôles auxquels ils appliquent les règles correspondant au code de conduite en question (Vygotski, 1933/1967). De nombreux travaux montrent qu'il permet des apprentissages fondamentaux cruciaux : il soutient entre autres le développement de l'imagination, de l'autorégulation et favorise l'entrée dans la littérature et la numératie. En ce sens, il s'agit de réfléchir au jeu comme dispositif pédagogique et par là aux médiations enseignantes à mêmes de faire du jeu en classe des temps propices aux apprentissages. Faire verbaliser les élèves, comme le montrent nos données, constitue un puissant levier dans ce sens, et c'est l'aspect sur lequel nous nous attarderons dans cette communication. Si les verbalisations en situation scolaire « classique » ont été largement décrites depuis les années 1990 (Mondada, 1996 ; Cazden, 2001 ; Nonnon, 1990), celles ayant lieu dans le cadre de situations plus ouvertes, telles que les situations de jeu, méritent d'être investiguées davantage.

Selon le cadre historico-culturel dans lequel s'inscrit cette recherche (Vygotski, 1934/1985), tout apprentissage est un processus médiatisé et le soutien d'un expert pour l'appropriation d'un savoir est fondamental. Certaines enseignantes postulent l'importance du jeu dans le développement des élèves et le conçoivent comme dispositif d'apprentissage et comme un objectif : elles visent son évolution et mettent en place un certain nombre de médiations, dont celle d'amener les élèves à verbaliser.

Nous avons suivi 3 de ces enseignantes et leur classe respective sur une année scolaire. Notre démarche méthodologique est celle de l'analyse multimodale des interactions (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008). Dans cette communication, nous allons nous pencher sur quelques extraits du corpus audiovisuel, afin de présenter l'analyse d'évènements durant lesquels l'enseignante amène les élèves à verbaliser leurs actions ou leur processus de pensée, permettant ainsi le développement du langage, de l'imagination ou encore de l'estime de soi (Piot, 2005). Pour l'enseignante, les verbalisations de l'élève constituent également des éléments permettant d'évaluer sa progression et de comprendre son projet ainsi que les raisons de son action (Balslev, Saada-Robert & Tominska, 2009).

Références

- Balslev, K., Saada-Robert, M. & Tominska, E. (2009). Une analyse microgénétique didactique des processus inter/intrasubjectifs de construction des connaissances dans une situation de dictée à l'adulte. In : *Actes du troisième colloque "Constructivisme et éducation" : Construction intra-intersubjective des connaissances et du sujet connaissant. Service de la recherche en éducation (SRED), Cahier N°15, 451-458.*
- Cazden, C. B. (2001). *The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Filliettaz, L. de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. In : *Actes du 3ème colloque d'orthophonie/logopédie "Interventions en groupe et interactions". Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL) (22), 55-89.*
- Nonnon, É. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ?. In : F. François et al., *L'interaction inégale: heurs et malheurs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piot, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève. Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre. In : Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. ERES « Connaissances de la diversité », 193-208.
- Vygotski, L. S. (1933/1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage / Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski / de Jean Piaget ; avant-propos de Lucien Sève*. Paris : Ed. sociales.

Salle : E2.02 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

C2

Catherine Tobola Couchepin HEP-VS

Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des prédicteurs de gains d'apprentissage

L'enseignement-apprentissage précoce de la production écrite d'un genre de texte argumentatif pour de jeunes élèves de 9-10 constitue un défi essentiel. Afin de le réussir, les enseignants déploient des gestes variés. Les postures sont parfois conscientes ou inconscientes, parfois empiriques ou charpentées sous l'angle théorique. En résumé, elles sont fort diverses. Pourtant, si elles visent toutes à dépasser les obstacles auxquels sont confrontés les élèves, toutes n'ont évidemment pas le même résultat. Elles méritaient donc une étude approfondie.

Recherche aux confluent de deux cadres conceptuels : didactique du français et évaluation

Cette communication vise à présenter une partie des résultats d'une thèse de doctorat portant sur les *pratiques d'évaluation et d'enseignement du genre argumentatif et les capacités scripturales des élèves de 9-10 ans*. Elle s'inscrit dans la théorie de l'interactionnisme sociodiscursif dont Vygotski est l'un des principaux représentants. Des liens étroits entre la didactique de la production écrite (Dolz & Abouzaïd, 2015) et les pratiques d'évaluation et de régulation (Mottier Lopez, 2015) ont été tissés. Pour analyser la diversité des actions des enseignants déployées en cours d'enseignement, les gestes d'évaluation et plus particulièrement les régulations interactives ont été catégorisés suite au repérage des obstacles rencontrés par les élèves. Les régulations interactives s'ancrent à l'intersection de trois composantes interreliées : les savoirs en jeu, la dynamique sociale et les fonctions métacognitives (Mottier Lopez, 2012).

Méthodologie ascendante et analyse multifocale

Une méthodologie ascendante originale a été adoptée : elle part des résultats des élèves (analyse des productions initiales et finales) pour remonter aux pratiques professionnelles déployées. Cette étude s'appuie sur une analyse multifocale des données récoltées auprès d'un panel significatif de classes : productions d'élèves, séquences intégralement filmées et analysées (synopsis et macrostructures), entretiens pré et post séquence, journaux de bord, analyse des obstacles et des régulations.

Résultats qui mettent en lumière les régulations interactives et la verbalisation

Les analyses statistiques et les études de cas permettent la mise en évidence, entre autres, de trois thèses en lien avec la thématique du colloque :

- *Les modes d'intervention qui engagent directement les élèves sont des prédicteurs de gains significatifs d'apprentissage.* L'engagement réside dans la construction d'outils didactiques (aide-mémoire par exemple) et dans l'évaluation des productions personnelles ou de tiers. Les supports construits sont considérés comme des outils servant au renforcement du langage intérieur de l'élève. Ils sont porteurs de sens et permettent de matérialiser les dimensions de l'objet à acquérir. Leur usage gagne à être accompagné (ou étayé) par l'enseignant. L'importance de l'implication des élèves dans les processus d'apprentissage avait déjà été soulignée (Cardinet & Laveault, 2001, Mottier Lopez, 2015). Notre recherche démontre son bien-fondé avec des analyses de corrélations.
- *L'ouverture de débats réflexifs autour des obstacles rencontrés dans la classe influence positivement les résultats de tous.* La verbalisation contribue à l'explicitation des opérations langagières et au développement conscient du comportement langagier (Dolz & Abouzaïd, 2015). Face aux obstacles rencontrés, les régulations de haut niveau d'interaction (débats réflexifs) ont pour visée première une intégration de la part de l'élève afin de renforcer son dialogue interne et ainsi contribuer à ses régulations personnelles futures.
- *Pour les élèves en difficulté, les régulations interactives qui ouvrent au débat peuvent poser problème. L'accompagnement de l'enseignant s'avère nécessaire.* Ceci passe par la mise en évidence des notions travaillées et des conduites à retenir grâce à l'institutionnalisation.

Cette contribution met en évidence l'importance du langage et des significations partagées par les régulations interactives pour permettre à l'élève de devenir un réel acteur de son apprentissage. Des implications pour la formation initiale et continue des enseignants seront discutées suite aux résultats présentés.

Références

- Cardinet, J. & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari & M. Achouche (Ed.) *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck. Dolz & Abouzaid
- Dolz, J., & Abouzaid, M. (2015). Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse Romande. *Le Français Aujourd'hui*, (191), 85-96.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluation formative et certificative des apprentissages, Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Salle : E2.02 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

C3

Mireille Rodi HEP-FR

Les interactions verbales adulte – enfant comme lieu d'apprentissage de capacités langagières. L'exemple séquences potentiellement acquisitionnelles

Le modèle que nous présentons (Rodi 2013; 2014) est issu d'une perspective interactionniste (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1983, 1987 ; Bronckart & al., 1993; de Weck & Rosat, 2003 ; Pekarek Doheler, 2000; Py, 1990; 1996; Bange, 1992). Il démontre que, lors d'une interaction asymétrique, un locuteur dit novice, ou apprenant, peut réutiliser les matériaux linguistiques produits par son interlocuteur, dit expert, en les intégrant à son propre système. Un apprentissage peut se réaliser par un processus dialectique, dominé par un fonctionnement de reprises alternées (SPA : de Pietro, Matthey & Py, 1989).

Dans cette perspective, l'interaction adulte – enfant est considérée comme un lieu d'apprentissage de capacités langagières. Notre recherche répond ainsi à la question suivante : comment un enfant, en interaction avec un adulte, parvient-il à s'approprier des capacités linguistico-discursives dans ses différents contextes de vie ? Plus précisément : comment l'enfant se **saisit** (Wong & Simard, 2001) des **offres** (Chouinard & Clark, 2000; Clark & Chouinard, 2003) de l'adulte et quelles **stratégies** sont mises en place par ce dernier pour donner à l'enfant des occasions de saisies.

Dans un contexte spécifique d'apprentissage (interaction enseignant – élève ou logopédiste – patient, par exemple), l'interaction adulte – enfant implique l'existence d'un contrat pédagogique (1) implicite basé sur une asymétrie à la fois d'âge, de statuts et de capacités langagières. Ce contrat engage l'enseignant dans un rôle d'étayage des productions verbales, offrant à l'enfant la possibilité d'actualiser des moyens linguistiques et de communication plus efficaces. De son côté, l'enfant tente de s'approprier les propositions de son interlocuteur. Cette situation d'interaction est donc propice à l'actualisation d'échanges de type séquences potentiellement acquisitionnelles qui engagent les interlocuteurs dans une démarche d'acquisition/apprentissage sur le plan langagier. C'est ce processus que nous mettrons en évidence en analysant notamment des données issues d'interactions impliquant des enfants avec troubles de l'acquisition du langage oral, car le réglage linguistique et communicationnel de l'adulte est d'autant plus « minutieux » (Bruner, 1983) lorsque les processus d'intercompréhension sont affectés, ce qui implique des critères d'analyse d'autant plus subtils.

Au final, notre projet vise la constitution d'une grille d'analyse permettant à la fois l'évaluation des capacités langagières orales d'élèves du cycle 1 et l'auto-évaluation des stratégies d'étayage actualisées par les enseignants mêmes, afin, non seulement d'appréhender l'effet de ses propres interventions langagières, mais également d'en renforcer le potentiel acquisitionnel.

(1) et thérapeutique, dans le cas de l'interaction logopédiste – patient.

Références

- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *Aile*, 1, 53 – 85.
- Bronckard, J.-P., Dolz, J. & Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours. *Etudes de linguistique appliquée* 92, 23 – 37.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF. Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz. Clark, E.V. & Chouinard, M.M. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637 – 699. De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou l'enseignement / apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle" ? *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 461 – 474. Dolz, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3, 41 – 45. De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99 – 124). Strasbourg : Université Louis Pasteur. de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson. Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aile*, 12, 3-26. Consulté le 06.02.2012: <http://aile.revues.org/934>
- Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 11-23. Rodi, M. (2014). Les reprises dans les interactions logopédiste – enfant. Une alternance entre "offres" et "saisies". *TRANEL*, 60, 149– 160. Rodi, M. (2013). *Interaction logopédiste – enfant: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Neuchâtel
- Thevenaz-Christen, Th. (2007). Construction de l'attention conjointe, de l'intercompréhension relativement à l'écrit dans une séquence de dictée à l'adulte d'une recette de cuisine. *10e Colloque international de l'AIRDF, Le socioculturel en question*. Lille, 13-15 septembre 2007. Symposium : Interroger la forme scolaire à partir des activités, séquences et situations didactiques. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute Wong, J. & Simard, D (2001). La saisie, cette grande oubliée! *AILE*, 14 [en ligne] URL: <http://aile.revues.org/document1476.html> (consulté le 27.06.2007).

Salle : D0.21 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S1

Coordination : Sabine Vanhulle UNI-GE

Verbaliser les apprentissages en formation : une mise en tension des contextes institutionnels

Ce symposium propose un débat interinstitutionnel sur les enjeux de la verbalisation en formation professionnelle. Un groupe de chercheurs (Groupe interfacultaire Sciences de l'éducation et Lettres, Unige) présente des analyses outillées de discours issus d'interactions verbales entre formateurs et formés. Des collègues d'institutions romandes (DGEO, HEPIVs, IUFE, EESP, IFFP) exposent leurs propres regards sur ces données et résultats, croisant des perspectives institutionnelles contrastées. Des processus interrenonciatifs en tension sont relevés dans l'émergence de « moments critiques ». Ils reflètent des mécanismes psychosociaux complexes de fabrication des savoirs selon les contextes de formation. Ces présentations résultent d'un travail préalable de collaboration entre ces différents interlocuteurs.

Trois thématiques composent le symposium : 1. Des outils d'analyse des discours pour saisir la construction langagière des savoirs ; 2. Les caractéristiques spécifiques des discours dans un genre réflexif ; 3. Les conditions interactionnelles de la verbalisation.

Salle : D0.21 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S1

Sabine Vanhulle & Kristine Balslev UNI-GE

Des outils d'analyse des discours pour diagnostiquer les conditions favorables à la verbalisation des savoirs

Le groupe interfacultaire (Sciences de l'éducation et Lettres) s'inscrit dans un axe de recherche « Langage et communication » initié par le Rectorat de l'Unige, en prenant pour thème spécifique la fabrication discursive des savoirs - création, transmission, mise en circulation, transformation I dans quatre contextes d'enseignement (enseignement : français 1 et classe bilingue ; formation professionnelle initiale des adultes, formation initiale d'enseignants) (1).

Pour étudier ces processus, le groupe prend en compte trois registres de variables : institutionnelles (les sortes de contextes), épistémiques (les sortes de savoirs), praxéologiques (les sortes d'activités). Afin d'identifier les modalités langagières de construction des savoirs, il prend pour focale les « moments critiques » qui émergent dans les discours, soit en lien avec des expériences vécues par les personnes en formation par exemple au cours de leurs stages, soit dans le cadre même de l'interaction avec leurs formateurs – incitation à problématiser des situations venant de ceux-ci, ou encore, confrontation de points de vue mettant en tension l'interprétation de phénomènes. En quoi et comment ces moments critiques deviennent-ils des « topics » propices à l'élaboration de savoirs professionnels, à la redéfinition identitaire ou à la régulation de l'action ?

Les contextes de production de ces discours et leur influence sur le traitement de ces moments critiques, les types de moments critiques qui émergent selon les contextes, les effets de ces contextes sur la visibilité des savoirs, les types mêmes de savoirs produits, constituent autant d'éléments de la problématisation : qu'est-ce qui est sémiotisé dans les interactions entre formés et formateurs comme faisant « problème », source de savoir, preuve de compétence, inscription dans un système de valeurs ?

Comment au juste le discours, ou l'interdiscours, met-il ces contenus en forme, au niveau des références convoquées, des positionnements énonciatifs en termes de lois, de normes, d'appréciations ou de règles d'action ?

Ces questions de recherche soulèvent des enjeux méthodologiques et théoriques : nécessité de constituer des outils pluridisciplinaires (linguistique appliquée, analyse des discours, didactiques, formation professionnelle) permettant de comprendre la part des discours dans la fabrication des savoirs, à des fins qui sont aussi diagnostiques.

De tels outils peuvent ainsi contribuer à :

- Identifier des situations favorables ou défavorables à la verbalisation des apprentissages en formation professionnelle ;
- cerner des difficultés rencontrées par les participants dans la mise en discours des savoirs ;
- soutenir une ingénierie de la professionnalisation en termes de développement réflexif, accompagnement et évaluation.

(1) Codir. Laurent Filliettaz (FPSE), Bernard Schneuwly (FPSE), Sabine Vanhulle (FPSE), Laurent Gajo (Lettres – ELCF), coordination Ecaterina Bronckart|Bulea (FPSE). Ce projet interfacultaire s'inscrit dans l'axe de recherche « Langage et communication » initié par le Rectorat de l'Unige.

Mots-clés : moments critiques, pluridisciplinarité, analyse des discours, retombées diagnostiques, outils de verbalisation.

Références

- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* 51(4), 327-358.
- Heritage, J. (2013). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, 15, 547-574.
- Jahreie, C.F. & Ottesen, E. (2010). Construction of Boundaries in Teacher Education: Analyzing Student Teachers' Accounts. *Mind, culture and activity*, 17(3), 212-234.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In P. Seedhouse, S. Walsh & Ch. Jenks (Ed.), *Conceptualising Learning in Applied Linguistics* (pp. 105-127).
- Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. Mondada L. (2006), Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(2), 5-16.

Salle : D0.21 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S1

Slavka Progranova, UNI-GE, Séverine Cerf, IFFP, Aline Zurn, DGEO

Les caractéristiques spécifiques des discours « réflexifs »

D'une institution de formation à l'autre, il est attendu des enseignants et des adultes en formation professionnelle qu'ils verbalisent leurs expériences d'apprentissages en situations (stages, emploi) en vue de conceptualiser des invariants de l'activité, identifier des familles de situations, élaborer des problématiques professionnelles typiques, déployer des capacités réflexives et critiques. Ces attentes confrontent les débutants à des difficultés diverses.

Sont en cause, notamment : à un pôle directement relié aux situations rencontrées, des difficultés à dénommer des phénomènes perceptuels, tels que les circonstances dynamiques, spatiotemporelles et humaines dans lesquelles ils interviennent. A l'autre pôle surviennent des difficultés à analyser ces situations à l'aide de références offrant des ressources pour la mise en mots d'objets professionnels significatifs.

Comme le propose Dewey, la réflexivité réside dans une enquête provoquée par une rupture d'équilibre dans l'interaction entre le sujet et le milieu, mais tout le problème consiste à caractériser des situations perturbantes a priori indéterminées. Cette caractérisation passe par des opérations langagières de discrimination et de catégorisation (questionner, délibérer, décomposer, mettre en lien, etc.).

Or, la démarche réflexive ne se réduit pas plus à ces opérations propres à tout travail intellectuel, qu'au seul retour sur soi et son vécu expérientiel. Le discours réflexif utilise diverses opérations analytiques à la fois distanciées et autoréférencées, dans le but de produire des « valuations » quant aux moyens nécessaires à atteindre des finalités elles-mêmes identifiables. Il sert ainsi à se positionner en sujet critique et réaliste face à des normes ou des prescriptions.

Le discours réflexif se compose dès lors de différents segments discursifs interdépendants, qui lui confèrent des propriétés textuelles et énonciatives particulières du niveau le plus « neutre » au niveau le plus impliqué : description de situations sur la base de perceptions, de faits, de phénomènes objectivables ; argumentation des analyses que ces faits suscitent en lien avec des références théoriques, prescriptives et pratiques – qui sont institutionnalisées tout en étant susceptibles d'être soumises à des négociations et débats de normes ; narration d'éléments expérientiels hautement subjectifs ; problématisation praxéologique orientée vers la régulation de l'action, des conceptions de l'action et des sous-jacents émotionnels qui influencent l'action.

L'identification des variations d'un « genre réflexif » dans les divers contextes de formation constitue le fil conducteur de cette contribution.

Mots-clés : genre réflexif ; segments discursifs ; références ; régulation de l'action ; problématisation.

Références

- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (1993), *Logique. Théorie de l'enquête*, Paris, PUF. Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Traduit de l'anglais et présenté par A. Bidet, L. Quéré, G. Truc. Paris : La découverte, Les empêcheurs de tourner en rond, 2011.
- Morisse, M. (2003). Écriture et réflexivité, quel(s) rapport(s) ? Perspectives documentaires en éducation (58).
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? In: *Réseaux*, volume 15 n°85, p. 163-192. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_075117971_1997_num_15_85_3139

Salle : D0.21 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S1

Anne-Françoise Martinon, HEP-VS, Patrick Chappuis, DGEO & Mauro Mercolli, EEPS

Les modalités interactionnelles de la verbalisation

La verbalisation des apprentissages professionnels dans un genre réflexif (cf. contribution 2) se définit aussi par la prise en charge par d'un point de vue. Cette prise en charge énonciative porte sur les situations rencontrées que la personne en formation s'approprie comme des sources de savoirs conceptualisés à l'intérieur de mondes de références qu'elle fait siens – au moins dans un discours adapté au contexte formatif et évaluatif, et au plus, dans un processus de subjectivation de sa propre identité sociale de professionnelle en devenir. On peut quoi qu'il en soit faire le pari positif que l'incitation à la verbalisation des apprentissages et savoirs issus des expériences sur le terrain contribuent au développement psychique – transformations dans le système des représentations et des affects concernant le métier, le désir de métier, l'émergence d'un éthos. Ce pari implique de concevoir les interactions formatives et évaluatives entre formateurs et formés comme des modalités structurées de verbalisation.

Les entretiens articulés aux stages et autres interventions dans le milieu de travail sont au cœur de cette contribution. Les données proposées par les chercheurs (contribution 1) concernent essentiellement des entretiens tripartites de stages en formation initiale d'enseignants. Leurs analyses tendent à démontrer l'importance de paramètres interactionnels favorables à des développements de la professionnalité émergente : soutien à la construction de problématiques professionnelles ancrées dans les situations vécues par les stagiaires comme « questionnantes » ; confrontation de ces derniers, à travers les interventions des formateurs, à des questions tant didactiques et pragmatiques qu'à des débats de normes et de valeurs ; focalisation des interlocuteurs (superviseurs de la HE, tuteurs de terrain et stagiaires) sur des objets professionnels bien ciblés, documentés et observés dans les faits réels (par exemple des travaux d'élèves, des traces de leçons et de leurs réajustements en cours d'action) ; dépassement du seul « retour sur soi » au profit d'une posture réflexive de professionnel conscient des caractéristiques des situations à gérer ; échange sur des savoirs porteurs de réflexion et de questionnement, savoirs théoriques acquis hors contexte, mais aussi savoirs tacites émergeant dans la parole des tuteurs. Ces entretiens, optimalement parlant, peuvent fonctionner comme des zones de développement proche au sens de Vygotski.

Mais il s'agit de mettre un bémol à cette vision irénique. Les entretiens, quelles que soient leurs formes (d'explicitation, de coaching, de mentorat, etc.), comportent des implicites institutionnels, des langages consacrés, des interventions autant contrôlantes que structurantes, des dissymétries dans les rôles et les places, des complaisances et autres schématisations (au sens de Grize), qu'il y a lieu de questionner : en définitive, quels développements la verbalisation vise-t-elle ? Pérennisation de la culture institutionnelle, ou invention conjointe du pouvoir d'agir des formés ?

C'est le fil conducteur de cette troisième partie, prenant pour appui des dispositifs connus des contributeurs.

Mots-clés : éthos ; zones de proche développement ; médiations contrôlantes et structurantes, prise en charge énonciative.

Références

- Balslev, K. & Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Eclairer les pratiques de formation du point de vue des formateurs. In K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (Eds) *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (Introduction, pp. 91-27) Paris : L'Harmattan.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 31^e année, p. 585-602.
- Grize, J.B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2011). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. IN A. Jorro, J.M. De Ketele (ÉDS). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, Chapitre 3, p. 51-64.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. & Mosquera, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. In C. Ronveaux, E. Runzi Christian & B. Schneuwly, « Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre », *Revue des HEP « Formation et pratiques d'enseignement en question »*, N°19, pp. 115-126.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse: Octarès.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Trad. F. Sève. Paris : La dispute.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S2

Ecaterina Bulea Bronckart, FPSE, UNIGE, Mylène Ducrey Monnier, HEPVD

Le rôle de la verbalisation dans la conception et l'analyse de leçons de français

La conception et l'analyse d'une séquence ou d'une leçon constituent un travail que les enseignants réalisent souvent seuls, face au programme, aux moyens d'enseignement et au contexte de leur pratique ; de ce fait, on sait encore peu sur ce qui oriente leurs choix effectifs. Les communications présentées dans ce symposium ont comme point commun de s'appuyer sur des dispositifs de recherche-formation qui font collaborer des enseignants entre eux à la conception et à l'analyse de leçons de français. La verbalisation qui y prend place est alors examinée à la fois comme levier de développement professionnel et comme occasion de documenter les facteurs intervenant dans les choix et la recherche de solutions.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S2

Véronique Marmy, HEPFR

Entre grammaire et texte : la verbalisation, au cœur de la pratique enseignante

Avec d'autres (par exemple, Vanhulle, 2004 ; Clot, Faïta, & Scheller, 2000), nous faisons le pari que les verbalisations des enseignants à propos de leur pratique sont l'occasion de dire et partager leur action professionnelle, mais aussi, par la conscientisation et la confrontation, une porte vers le développement professionnel (Marmy Cusin, 2016). Ici, nous nous intéressons aux contenus verbalisés dans ce partage et analysons l'impact des formes de communication sur ce contenu. Nous comparons deux dispositifs de recherche visant à provoquer des verbalisations, d'une part une situation d'entretien d'autoconfrontation, d'autre part des rencontres entre quatre enseignants. Ces différents échanges ont porté sur un objet commun, une séquence didactique, proposée par la chercheuse et discutée/aménagée/mise en œuvre par ces mêmes enseignants ; cette séquence propose des activités et outils qui articulent un enseignement de la production d'un récit et des apprentissages plus ciblés sur la cohésion des chaînes référentielles des personnages du récit.

Si la séquence didactique est au cœur d'un réel questionnement en didactique des langues, les possibles liens entre grammaire et texte (Bronckart, 2008), elle sert d'expérimentation aux quatre enseignants impliqués et les échanges leur permettent de nommer leurs choix et déterminants de leur action, leurs observations, les tensions vécues, mais aussi des perspectives d'actions futures. Nous considérons donc ces verbalisations à propos de l'action comme le cœur de la pratique enseignante. En effet, la pratique professionnelle, ce n'est pas la tâche prescrite (ici la séquence imposée), mais bien la réinterprétation et redéfinition de cette tâche par les enseignants en fonction de leurs propres considérants, afin de choisir la solution qui leur paraît la plus vraie, la plus efficace et la plus acceptable pour atteindre l'objectif visé (Bronckart, 1996; Vanhulle, 2004).

L'analyse des données sera orientée par la question suivante : Le contenu des verbalisations des enseignants, lorsqu'ils discutent entre eux et/ou avec la chercheuse, est-il différent en fonction de la situation de communication (entretien d'autoconfrontation versus rencontres entre enseignants) ?

L'analyse du contenu de ces verbalisations se fera en fonction d'une grille établie à partir des travaux de Lenoir et Vanhulle (2006) et Goigoux (2007), notamment en distinguant les rapports à l'enseignant lui-même (motivation, rapports aux objets et à la séquence proposée...), à l'élève (dimensions psychopédagogiques) et au contexte (dimensions curriculaires, rapports aux autres acteurs de l'école) des dimensions opératoires, soit leurs observations (notamment des élèves) et décisions prises (planification, régulation) et leurs projections dans des actions futures.

Mots-clés : pratique enseignante ; articulation entre grammaire et texte ; discours sur l'action

Références

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.

- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Clot, Y., Faïta, D., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Pistes. Réflexion sur la pratique*, 2(1). Récupéré le 3 mai 2009, de www.pistes.uqam.ca
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education & Didactique*, vol. 1(3), 47-70.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 1993-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marmy Cusin (2016). *Un dispositif de recherche pour engager un réel partenariat entre chercheurs et praticiens*. Communication présentée au colloque «Diffusions et influences des recherches en didactique du français. Montréal : Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF).
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S2

Mylène Ducrey Monnier et Sandy Stoudmann, HEPVD

La leçon de recherche collaborative comme lieu de transformation des pratiques d'enseignement

Une demande de formation négociée sur la différenciation est à l'origine de notre travail de recherche. Elle émane d'un groupe d'enseignants de français du secondaire I, confrontés à la gestion de l'hétérogénéité de leur classe. Des apports théoriques récents sur la question de la différenciation montrent que les pratiques de différenciation, actives ou passives, n'échappent que difficilement à des logiques différenciatrices en termes d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2011). L'enjeu est alors de chercher à se saisir des différences entre les élèves, au niveau de ce qu'ils produisent lorsqu'ils résolvent des tâches d'apprentissage et d'en profiter pour réduire les écarts plutôt que de les creuser toujours plus. Pour éviter l'obstacle du « surplomb théorique », nous avons adopté une démarche de formation-recherche inspirée des *collaborative lesson research* (Takahashi & McDougal, 2016). La démarche associe un groupe d'enseignants et des formateurs-chercheurs pour qu'à l'appui de leçons en *live*, ils recherchent ensemble des solutions visant à résoudre les problèmes d'enseignement et à améliorer les apprentissages des élèves. La démarche originale comporte plusieurs phases : 1) définition du problème à solutionner ; 2) étude de l'objet de savoir en jeu, des moyens d'enseignement, des tâches, des progressions dans le curriculum ; 3) conception de l'enseignement et planification d'une leçon ; 4) observation de la leçon de recherche implémentée dans la classe d'un des enseignants et discussion à chaud ; 5) bilan de la démarche et suite à donner (entreprise d'un nouveau cycle et/ou partage des résultats). Dans ce dispositif de formation-recherche, la leçon de recherche est un prétexte à construire un espace de verbalisation plutôt qu'un but en soi. Cet espace de verbalisation permet de collaborer à partir de ce qui fait le cœur du travail d'enseignement, c'est-à-dire les apprentissages des élèves, au prise avec les objets de savoir. Dans notre communication, nous portons l'attention sur la quatrième phase de la démarche. Nos données comprennent les enregistrements vidéo de la leçon de recherche suivie de la discussion à chaud. La leçon étudiée, conçue pour des élèves de 11e année, portait sur la morphologie du passé simple. En se fondant sur ces données, notre analyse est orientée par les questions suivantes:

Comment le groupe analyse la leçon et quelles sont les pistes d'amélioration produites en collectif ? Quels savoirs professionnels sont construits collectivement à partir de l'observation d'une leçon en *live* et vers quelles solutions conduisent-ils en termes de différenciation ?

Mots-clés : leçon de recherche collaborative ; pratiques d'enseignement ; différenciation

Références

- Rochex, J.-Y. & Crinon J. (Dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Takahashi, A. & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research : maximizing the impact of lesson study. *ZDM*, 48(4), 513-526.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 1 | 09h15-10h45

S2

Ecaterina Bulea Bronckart, UNIGE

Les co-constructions discursives en situation de recherche-formation : de leurs caractéristiques linguistiques à leurs potentialités développementales

La présente contribution se fonde sur un réexamen d'un sous-ensemble des données empiriques issues des deux contributions précédentes, qui poursuit un double objectif :

- analyser et comparer les propriétés linguistiques des verbalisations issues des dispositifs mis en place (autoconfrontations, rencontres entre enseignants, *collaborative lesson research*) ;

- dégager, sur cette base, les mécanismes sémiotiques qui sous-tendent le potentiel développemental attribué (ou attribuable) à ces dispositifs. Pour ce faire, nous prendrons appui sur le modèle de l'organisation textuelle élaboré dans le cadre de l'interactionnisme socio>discursif (cf. Bronckart, 1997) ainsi que sur la méthodologie d'analyse des données verbales à laquelle ce modèle a donné lieu. Nous présenterons ainsi, dans un premier temps, les caractéristiques linguistiques des verbalisations issues des autoconfrontations, des rencontres entre enseignants et des *collaborative lesson research*, d'un point de vue thématique (éléments de contenu verbalisés) et énonciatif (types de discours, voix énonciatives et modalisations notamment). Dans un deuxième temps, nous dégagerons les « figures d'action » (cf. Bulea Bronckart, 2014) attestables dans ces données : l'action « occurrence » qui sémiotise notamment les aspects contextuels singuliers de l'agir ; l'action « expérience » qui sémiotise les logiques d'action propres, les routines personnelles des enseignants ; l'action « événement passé » qui est centrée sur une histoire passée illustrative de l'agir ; l'action « canonique » qui accentue surtout les aspects normatifs et prescriptifs ; enfin, l'action « définition » qui saisit l'agir comme un phénomène dans le monde, dont il s'agit de comprendre les caractéristiques distinctives (cf. Bulea Bronckart, 2011 ; 2014). Nous montrerons ensuite pourquoi on peut considérer ces figures comme des configurations interprétatives de l'agir professionnel, qui relèvent, en raison de leur modalité de construction, de « macro-signes », ou d'entités sémiologiques bifaces (cf. Saussure, 2002), supraordonnées par rapport aux unités lexicales et infraordonnées par rapport aux textes. Enfin, en revenant aux données empiriques et à l'inscription des verbalisations dans des cadres professionnels contextualisés, nous problématiserons d'une part les effets potentiellement développementaux de ces productions verbales sous l'angle de la *construction collaborative de figures*, question que nous aborderons dans la perspective du développement psychologique ouverte par Vygotski (1997/1934). D'autre part, et en revenant à la question de la fonction des verbalisations dans la conception et l'analyse des leçons, nous examinerons dans quelle mesure cette construction collaborative de figures contribue à la saisie des facteurs qui orientent les choix des enseignants, ou qui constituent des critères d'évaluation de leurs pratiques.

Mots-clés : discours ; interaction ; figures d'action ; développement ; savoirs

Références

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bulea Bronckart, E. (2011, paru en 2012). Langage comme activité, langage dans l'activité, langage sur l'activité : éléments pour une discussion critique. *SCRIPTA*, 28, v. 15, 59-81. <http://archive>ouverte.unige.ch/unige:29939>
- Bulea Bronckart, E. & Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *LIDIL*, 49, 51-70. <http://lidil.revues.org/3441>
- Saussure, F. de (2002). *Ecrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard. Vygotski, L.S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

Salle : E2.02	Salle : D0.21 (aula)	Salle : D0.26
<p>C4-Caroline Léchet, Sheila Pellegrini, Camille Geremia et Pierre-François Coen (HEP-FR)</p> <p>Verbalisation orale et écrite en formation d'enseignant.e.s. : quelle contribution au développement identitaire et aux compétences réflexives</p>	<p>S3-Isabelle Collet (IUFÉ, UNIGE)</p> <p>Le genre en éducation : comment former les futur-e-s enseignant-e-s à la pédagogie de l'égalité</p> <p>Françoise Pasche Gossin et Agnès Brahier (HEP-BEJUNE)</p>	<p>S4-Benoît Lenzen (UNIGE-IUFÉ)</p> <p>Rôle de la verbalisation dans le développement de la pratique réflexive et/ou des stratégies d'apprentissage des élèves. Trois éclairages disciplinaires</p> <p>Christine Riat (HEP BEJUNE)</p>
<p>C5-Anne-Marie Lo Presti et Sabine Oppliger (HEP-VD)</p> <p>Devenir enseignant.e : s'autoaccompagner par des pratiques d'écriture réflexive</p>	<p>Les capsules vidéos : un moyen de verbaliser la question des stéréotypes de genre dans un contexte de formation à l'enseignement</p> <p>Nicole Jacquemet et Sophie Amezdroz (HEP-VS)</p>	<p>Rebondir sur les événements dans la construction d'un récit collectif</p> <p>Etienne Honoré, Claire Taisson-Perdicakis et Mylène Ducret Monnier (HEP-VD)</p>
<p>C6- Anne Clerc Georgy, Gabriel Kappeler et Danier Martin (HEP-VD)</p> <p>Rédiger des synthèses hebdomadaires pour soutenir l'appropriation de savoirs théoriques en début de formation à l'enseignement</p>	<p>Les représentations d'enseignant-e-s en formation concernant le rôle des interactions verbales enseignant-e / élèves dans la construction du genre et des inégalités</p> <p>Isabelle Collet (IUFÉ, UNIGE)</p> <p>Humour sexiste ou humour de résistance en classe : comment réagir ?</p> <p>Valérie Opériol (IUFÉ)</p> <p>Paroles d'élèves. Verbalisation de la pensée historique et déconstruction de la différence des sexes</p>	<p>Pratiques langagières et dispositif technologique dans la conduite d'une enquête historique</p> <p>Benoît Lenzen, Bernard Poussin et Hervé Dénervaud (UNIGE-IUFÉ)</p> <p>A quelles conditions les débats d'idées en éducation physique contribuent-ils au développement de la pratique réflexive et des stratégies d'apprentissage des élèves ?</p>

Salle : E2.02 | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

C4

Caroline Léchet, Sheila Pellegrini, Camille Geremia & Pierre-François Coen, HEP-FR

Verbalisation orale et écrite en formation d'enseignant.e.s. : quelle contribution au développement identitaire et aux compétences réflexives

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des enseignant.e.s à la HEP-FR. Tout au long de la formation, les étudiant.e.s doivent développer des compétences réflexives et progressivement construire leur identité professionnelle. Durant les trois années de formation, plusieurs dispositifs sont mis en place pour atteindre ces objectifs (journées d'intégration, analyses de pratiques durant et après les stages, réalisation d'un dossier d'apprentissage ...). Ces différentes occasions accompagnent l'étudiant.e dans sa formation et ont ceci de commun : elles nécessitent toutes de mobiliser des compétences verbales orales ou écrites. Le passage par la verbalisation répond à la double nécessité de prendre conscience de ce qu'on fait par une mise en mots de l'activité (Beckers, Delchambre, François, 2009 ; Cros, 2006) mais aussi d'articuler théorie et pratique à partir d'un processus d'objectivation de la pratique et de subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2009). Cette démarche conduit les étudiants à construire des rapports différenciés aux savoirs (rapport instrumental, professionnel et intellectuel (Altet, 2008)), cherchant un difficile équilibre entre le statut que les uns et les autres peuvent prendre, notamment les savoirs théoriques qui pourraient être assujettis aux besoins de l'action (Jobert, 2002). Ces exercices de verbalisation sont en outre révélateurs de tensions en termes d'écarts entre les productions des étudiants et les normes attendues. Ils sont porteurs de difficultés soit lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'action ou de la conceptualiser (Merhan et Baudoin, 2007).

La mobilisation d'une verbalisation orale et/ou écrite semble modulée par les contextes de formation (Cros, 2006) par exemple sur le terrain des stages ou dans l'institution. Comme le souligne Lahire (2010), l'école - ou le lieu de formation - porte une part importante d'écrit (même lorsqu'on s'exprime par oral), dès lors quel statut convient-il de donner à l'ensemble des discours (en particulier les discours oraux) qui se passent en marge des contextes de cours et mais qui s'inscrivent dans des espaces de formation identifiés

Cette articulation entre verbalisation orale et écrite est au cœur de notre questionnement parce que nous pensons qu'elle est porteuse d'indications sur le développement de la réflexivité des étudiants, sur leur capacité à se distancer de leurs propres actions et sur leur aptitude à mobiliser des savoirs théoriques. La recherche que nous conduisons saisit les questions suivantes : 1) à partir des discours des étudiants peut-on identifier des spécificités dans les modalités de verbalisation orales ou écrites ? 2) Quel rapport les étudiants disent-ils avoir envers ces deux modalités de verbalisation ?

Parce que l'évolution des discours de nos sujets nous intéresse également, notre recherche s'inscrit dans une logique longitudinale dans laquelle nous interrogeons les étudiants tout au long de leur parcours de formation (au 1^{er} semestre de la 1^{re} année, au 2nd semestre de la 2nd année et à la fin de la 3rd année lorsque tous les examens sont terminés). Une quinzaine d'étudiants sont concernés par cette collecte de données. Dans le cadre de cette communication, nous présenterons des résultats en lien avec l'analyse des discours de cinq étudiants effectués au temps 2 (mi-parcours).

Les résultats que nous présenterons nous permettent de montrer que la forme des verbalisations (orales ou écrites) s'inscrit selon nos sujets dans une dynamique organisée autour de la construction de trois rapports aux savoirs : le rapport au savoir instrumental où nous pouvons voir une dominance des verbalisations orales, le rapport au savoir professionnel qui semble se modaliser autant par l'oral que l'écrit et le rapport au savoir intellectuel où la verbalisation écrite semblent dominer.

Mots-clés : réflexivité, formation d'enseignants, verbalisations orales et écrites, rapport aux savoirs

Références

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par le stagiaire. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation d'enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (pp. 91-106). Bruxelles : De Boeck,
- Beckers, J., Delchambre, M., & François, N. (2009). Apprendre de la réflexion sur son activité. *Bulletin du CIFEN*, 29, 31-37.
- Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.

- Lahire, B. (2010). L'écrit comme forme sociale. In J.-M. Queiroz, (Ed) *L'école et ses sociologues*, (pp. 49-51). Paris : Armand Colin
- Mehran, F., & Boudoin, J.-M. (2007). *Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.

Salle : E2.02 | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

C5

Anne-Marie Lo Presti & Sabine Oppliger, HEP-VD

Devenir enseignant.e : s'autoaccompagner par des pratiques d'écriture réflexive

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de la formation initiale des enseignant-e-s primaires à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et plus particulièrement dans le cadre des séminaires du module d'intégration. Ceux-ci accompagnent de manière transversale les étudiant-e-s durant leur cursus, notamment au moyen de l'écriture pour favoriser l'articulation entre les éléments théoriques et les situations pédagogiques vécues sur le plan pratique par les stagiaires dans une dynamique d'alternance entre divers lieux de formation.

A partir de l'analyse de métatextes - texte de synthèse et bilan de formation - produits par des étudiant-e-s à la fin de leur cursus, moment emblématique de leur « professionnalité émergente » (Jorro, 2011), nous nous sommes interrogées sur la visée émancipatrice de ces récits qui s'apparentent, par certains aspects, à la démarche biographique.

Nous avons questionné en quoi cette verbalisation accompagne-t-elle la construction de l'identité professionnelle des étudiant-e-s, comment marque-t-elle le changement et les transitions biographiques de ces futurs professionnels, mais aussi comment favorise-t-elle le développement de leur autonomie et le processus de subjectivation identitaire.

L'écriture réflexive est ici appréhendée comme un voyage biographique : une occasion de mettre en évidence des expériences saillantes de sa trajectoire professionnelle et de revisiter ainsi son propre parcours pour trouver un sens, une direction en regroupant les compétences mises en œuvre dans une perspective d'autoformation selon sa propre carte et « géographie » personnelle. En considérant « Soi comme un autre » selon Ricoeur (1990), le propos est d'aborder sa biographie comme une ethnographie de soi selon le procédé du décentrement sur son parcours de formation et de la mise en perspective d'expériences marquantes.

Le voyage ici, sera considéré comme un déplacement dans les sentiers de sa biographie ayant pour effet un autoaccompagnement ainsi qu'une autoformation à visée émancipatrice. Il s'agit de trouver de l'altérité au cœur de soi-même en parcourant les chemins de sa vie afin de s'orienter dans son évolution professionnelle. C'est également l'occasion de mettre du sens et de rechercher le sens ainsi que la direction à prendre.

Mots clés : Ecriture réflexive - autoaccompagnement - verbalisation – autonomie – émancipation

Références

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Boutinet, J.-P. (2006). L'adulte et son autoformation : un sujet, un individu et une personne ? *Éducation Permanente : L'autoformation : actualité et perspectives*, 168, 89-99.
- Carré, P. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et André, A., (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1981). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

¹ Texte personnel de synthèse écrit en « Je », en lien avec les expériences et apports issus des stages ou des cours à la HEP. Il lie théorie et pratique professionnelle selon le principe de l'alternance.

- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris : Hachette.
- Jorro, A., (2011). Reconnaître la professionnalité émergente ». Dans Anne Jorro et al., *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck «Perspectives en éducation et formation », p. 7-16.
- Lainé, A. (2014). Préface. Du travail à l'œuvre et à l'action : une approche clinique de l'écriture. Dans A., Trekker, *Le travail de l'écriture. Quelles pratiques pour quels accompagnements ?* (pp. 7-15). Paris : L'Harmattan.
- Larroque, C., Piveteaud, D. et Suchon, S. (2006). Dans J. Berton et D. Millet, (2014). *Écrire sa pratique professionnelle. Secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte*, (pp. 101-110). Paris : Seli Arslan.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie: le portfolio réflexif*. Paris: L'Harmattan.
- Lo Presti, A.-M., (2010.) *Bilan, portfolio de compétences, un outil d'auto-accompagnement*. Mémoire professionnel. Lausanne : Hep Vaud.
- Lo Presti A.-M. et Oppliger S. (2016). Futur-e-s enseignant-e-s en transition : s'auto-accompagner par l'écriture dans son cursus de formation. Dans Tschopp, G. & Bernard, M.-C. (dir.), *Actes du panel L'appel bio-graphique"(groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement*. (pp. 35-48). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://el.crires.ulaval.ca/public/tschopp_bernard_2016.pdf
- Lo Presti A.-M. et Oppliger S. (2016). Incursion dans le journal de bord. *Prismes, les visages du changement. Numéro spécial. Revue pédagogique de la HEP Vaud*. 22, 28-30.
- Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2015). Accompagner les transitions identitaires professionnelles des futurs enseignants – S'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation. Communication présentée au Colloque international *Pratiques du récit de vie en formation : sous le signe du lien*. HEP Vaud, ASIHVIF, ARRIV et Université de Fribourg, 24-25 sept 2015. Crêt Bérard, Puidoux-Chexbres.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Salle : E2.02 | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

C6

Anne Clerc Georgy, Gabriel Kappeler et Danier Martin, HEP-VD

Rédiger des synthèses hebdomadaires pour soutenir l'appropriation de savoirs théoriques en début de formation à l'enseignement

Dans le cadre de la formation des futurs enseignants des degrés préscolaires et primaires à la HEP Vaud, force est de constater que les étudiants ont de la difficulté à s'approprier les savoirs théoriques proposés. Lors de travaux antérieurs, nous avons montré que ces difficultés étaient notamment liées à une absence de maîtrise des outils littéraires requis par la formation (Clerc-Georgy, 2016) et à un rapport à l'écriture qu'ils ne différencient pas de l'expression orale (Clerc et Vanini-De Carlo, 2014).

Nous travaillons dans la perspective historico-culturelle issue des travaux de Vygotski. Ainsi, lorsque les étudiants arrivent en formation, ils ont construits de nombreuses conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous postulons alors que la formation initiale peut favoriser la modification ou le renforcement de ces représentations selon qu'elle permet ou pas aux étudiants de s'approprier en profondeur des savoirs théoriques potentiellement générateurs de tensions propices au développement des futurs enseignants et à la construction d'un rapport plus conscient et volontaire aux phénomènes de l'enseignement-apprentissage (Buysse, 2012 ; Clerc, 2013 ; Clerc et Martin, 2014 ; Martin et Clerc-Georgy, 2015 ; Vanhulle, 2002). Toujours dans la perspective vygotkienne, nous postulons aussi que l'écriture, quand elle procède d'une action réfléchie et volontaire, participe de l'appropriation des savoirs en tant que mouvement d'extériorisation, d'exigence d'explication des processus de pensée dans des formes communicables qui contraignent la pensée en lui permettant de se réorganiser, d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'auto-régulation (Rochex, 1997).

Pour tenter de mieux guider ces étudiants (N=327) dans l'appropriation de ces concepts scientifiques et pour les accompagner dans la progressive subjectivation de ces savoirs (Vanhulle, 2009), nous leur avons proposé cette année de produire une synthèse de chaque cours. Cette production facultative d'une page est guidée par une consigne précise adaptée à chacun des 8 cours du semestre d'automne. Un nombre relativement restreint d'étudiants (entre 4.3% et 30.6 % selon les cours) a joué le jeu et nous a fourni le travail proposé. En janvier, ces étudiants seront soumis à un examen qui vise à vérifier leur appropriation des contenus du cours. L'exercice sera poursuivi au printemps lors du cours suivant.

Dans cette présentation, nous nous proposons tout d'abord de présenter la démarche mise en œuvre. Nous exposerons ensuite les résultats de l'analyse quantitative des liens entre le degré et nature de l'investissement

des étudiants (nombre et qualité des synthèses produites) dans la démarche et leur résultat à l'examen de janvier 2017. Enfin, à partir de quelques situations exemplaires d'étudiants, nous proposerons une analyse qualitative de leurs synthèses. Ces analyses porteront à la fois sur les compétences littéraires des étudiants et leur évolution durant le semestre et sur la nature de l'appropriation des savoirs théoriques telle que nous pouvons l'attester dans leurs productions au travers d'une analyse du contenu et du discours.

Mots-clés : formation, futurs enseignants, écriture, appropriation de savoirs, développement

Références

Buysse, A. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Genève, faculté des Sciences de l'Éducation.

Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.

Clerc-Georgy, A. (2016). Les savoirs dans la formation des enseignants. *Éducation et Formation*, e-305.

Clerc, A. & Martin, D. (2014). Dispositifs de formation et construction du rapport au savoir des futurs enseignants généralistes. In Ph. Losego (Ed.), *Actes du colloque Sociologie et didactique : Vers une transgression des frontières*. (pp. 319-333). Lausanne : HEP-Vaud. <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>

Clerc-Georgy, A. et Vanini De Carlo K. (2014). Geste, preuve ou trace ? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 17, 215-231.

Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-274. Consulté le 15 juin 2015. URL : <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJLLS-10-2014-0039>

Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.

Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances scientifiques par l'écriture entre implication et distance. *SPIRALE*, 29, 123-143.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

S3

Coordination : Isabelle Collet, IUFE, UNIGE

Le genre en éducation : comment former les futur-e-s enseignant-e-s à la pédagogie de l'égalité

En 1993, la CDIP a réaffirmé le principe d'égalité de formation pour les filles et les garçons, déjà présent dans ses recommandations de 1972 et propose de faire figurer obligatoirement l'égalité des sexes dans le programme de formation des enseignant-e-s. Pourtant, de telles formations peinent à s'institutionnaliser en Suisse romande.

Les questions de verbalisation sont un point de vigilance majeur quand il s'agit de former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité et nous présenterons des recherches qui prouvent l'importance de cette question, qu'elles traitent de la mise en évidence des stéréotypes (Pasche Gossin & Brahier), des interactions verbales en classe (Jacquemet & Amez-Droz) par exemple dans la pratique de l'humour (Collet), du genre dans les contenus d'enseignement (Opériol).

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

S3

Françoise Pasche Gossin et Agnès Brahier, HEP-BEJUNE

Les capsules vidéos : un moyen de verbaliser la question des stéréotypes de genre dans un contexte de formation à l'enseignement

Les stéréotypes de genre sont omniprésents dans les médias et, plus largement, dans la société. Le genre est une construction sociale et se distingue du sexe qui est une donnée biologique. Quant au stéréotype, il peut être défini comme un ensemble de croyances portant sur des traits caractéristiques de membres d'un groupe social. De nombreux travaux de recherche ont montré que la question des stéréotypes entre filles et garçons peut avoir des impacts notamment sur la motivation, sur le rendement scolaire ainsi que sur les choix de métier ou de carrière envisagés (Mosconi, 2004 ; Duru-Bellat, 1995, 2008 ; Collet & Grin, 2011). Pour dépasser les stéréotypes de genre, il est nécessaire d'en prendre conscience au sein du contexte scolaire. Pour ce faire, le milieu de formation en enseignement est un lieu propice pour en parler. Nous considérons que les futur-e-s enseignant-e-s peuvent jouer un rôle clé de changement dans la socialisation plus égalitaire des filles et des garçons à l'école et dans la société. Ainsi, pour mobiliser l'attention des futur-e-s enseignant-e-s sur la question de l'égalité « fille-garçon » et pour les sensibiliser aux enjeux de pratiques plus égalitaires en matière de mixité (Chaponnière & Chaponnière, 2006 ; Duru-Bellat, 2010 ; Mosconi, 1989) et de stéréotypes de genre, il a été décidé de faire créer par les étudiant-e-s des capsules vidéos.

Notre communication consiste à présenter quelques capsules vidéos réalisées par des étudiant-e-s sur le thème des stéréotypes de genre dans un contexte de formation initiale à l'enseignement. À partir de ce matériau, nous discuterons de la façon dont les étudiant-e-s verbalisent les stéréotypes de genre et ce qu'elles-ils en font dans leur pratique professionnelle. Plus spécifiquement, nous mettrons en évidence les savoirs scientifiques qui sont convoqués, les façons de les présenter et de les articuler à leur future profession. Comment des étudiant-e-s en formation en enseignement s'approprient la question des stéréotypes de genre ? Comment les étudiant-e-s déconstruisent leurs propres représentations par rapport à la question des stéréotypes de genre de manière à viser à un enseignement résolument égalitaire entre filles et garçons ? Ce sont les questions qui alimenteront notre communication.

Mots-clés : genre, mixité, stéréotype, socialisation, verbalisation

Références

Chaponnière, C. & Chaponnière, M. (2006). La mixité. Des hommes et des femmes. Paris : Infolio éditions.

Collet, I. & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants... Les Cahiers pédagogiques, (487), 29-30.

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves, Revue de l'OFCE, n° 114, p. 197-212.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », Travail, genre et sociétés, n° 19, p. 131-149.

- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110 (1), 75-109.
- Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire, *Diversité Ville École Intégration*, n° 138, p. 15-22.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

S3

Nicole Jacquemet et Sophie Amez-Droz, HEP-VS

Les représentations d'enseignant-e-s en formation concernant le rôle des interactions verbales enseignant-e / élèves dans la construction du genre et des inégalités

De nombreuses recherches montrent que les interactions entre les enseignant-e-s et leurs élèves diffèrent selon le sexe de ces derniers (voir notamment Duru-Bellat, 1995; Jarlégan, 1999; Petrovic, 2004; de Boissieu, 2007; Mosconi, 2009). D'une part, les interactions varient sur le plan quantitatif : l'attention des enseignant-e-s est consacrée à 56% aux garçons et à 44% aux filles (Duru-Bellat, 1995; 2010). D'autre part, elles diffèrent également d'un point de vue qualitatif: les recherches mettent en évidence le fait que les garçons bénéficient de davantage d'aide, de contacts pédagogiques et d'encouragements que les filles (Chaponnière, 2006), mais aussi de plus de critiques et de réprimandes (Duru-Bellat, 2010). Ainsi, "Les garçons reçoivent plus d'interactions individualisées, d'informations, de questions ouvertes et de feed- back" (Petrovic, 2004, p. 159).

Ces interactions sont régies par des attentes stéréotypées de la part des enseignant- e-s; ces attentes peuvent varier en lien avec les branches d'enseignement. Ces échanges verbaux participent du curriculum caché à l'oeuvre à l'école (Duru-Bellat, 1995) qui contribue à la socialisation genrée des élèves, avec toutes les conséquences que l'on connaît notamment sur le plan de leur identité, de leur rapport aux savoirs et de leurs choix professionnels (Mosconi, 2009).

Il est important que les enseignant-e-s soient attentifs et attentives à ces phénomènes qui se jouent au quotidien dans les salles de classe. A ce propos, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP, 1993, p. 247) recommande que "les enseignantes et les enseignants respectent l'équivalence des deux sexes au niveau du langage et de toutes les autres formes de communication" (CDIP, 1993, p. 247).

Comment les enseignant-e-s en formation perçoivent-ils les échanges verbaux qu'ils ont avec leurs élèves ? Notre communication consistera à présenter les résultats d'une enquête par questionnaire auprès de futur-e-s enseignant-e-s sur leurs représentations concernant les interactions que les professionnel-le-s de l'enseignement mènent avec leurs élèves filles et garçons, sur l'impact que ces échanges ont sur ces derniers et sur les enjeux qui les sous-tendent en termes d'égalité. Ces résultats permettront dans un deuxième temps d'envisager une action de formation visant à travailler sur ces représentations et permettre aux futur-e-s enseignant-e-s de développer une démarche réflexive concernant leurs pratiques en termes d'interactions.

Mots-clés : genre, interactions verbales entre enseignant-e-s et élèves, représentations d'enseignant-e-s en formation, questionnaire

Références

- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1993). *Recommandations en vue de l'égalité entre l'homme et la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation*. Berne: CDIP.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (p. 127-144). Grenoble: PUG.
- De Boissieu, C. (2007, août). *Pour une étude du genre scolaire*. Texte présenté au congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation [AREF], Strasbourg.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110 (1), 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 3, 114, 197-212.
- Jarlegan, A. (1999). Les interactions verbales maîtres-élèves en cours de mathématiques. In F. Vouillot (dir), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP.
- Mosconi, N. (2 septembre 2009). *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité?* Consulté le 9 décembre 2013

dans le site web Eduscol – le site des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html>.

Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation: les recherches récentes (deuxième partie). *Carrefours de l'éducation*, 18, 146-175.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

S3

Isabelle Collet, IUFE & SSED – Université de Genève

Humour sexiste ou humour de résistance en classe : comment réagir ?

C'est une évidence que les enseignant-e-s semblent tenir pour acquise : en classe, le rôle d'amuseur est tenu par un garçon. Le SSMII de Best et Williams (1977) range d'ailleurs l'humour parmi les traits de caractères masculins, c'est-à-dire d'ordinaire attribués aux hommes. Dans les rares recherches qui abordent la question de l'humour parmi les élèves, les individus cités en exemple sont toujours des garçons, sans que cette particularité n'interpelle les auteurs (Ziv & Ziv 2004 ; Kroug, 2002, Cyrulnik & Pourtois, 2007).

La figure du cancre amuseur est fréquemment représentée dans la bande dessinée, de Titeuf à l'élève Ducobu... et s'incarne toujours dans un garçon. Le cancre amuseur pratique un humour de résistance, qui dispute l'autorité de l'enseignant-e en faisant rire ses camarades qui deviennent ainsi ses alliés. C'est une manière pour lui d'exister dans un espace scolaire qui le nie en tant qu'individu digne d'intérêt, et ainsi lui permettre de transformer un obstacle en défi (Ziv & Ziv, 2004), remporter une victoire sur l'adversité, renforçant par là le narcissisme et l'estime de soi. Faire rire les autres, c'est se mettre en scène, sortir de sa réserve, se donner en spectacle, utiliser des propos sexuels ou scatologiques, registres que les filles ne sont pas supposées utiliser (Baider, 2010), car contraires aux stéréotypes de la féminité. En revanche, insoumission, narcissisme, indifférence, mise en scène de soi, vulgarité... de telles composantes associent bien l'humour avec la représentation hégémonique de la masculinité (Connell, 2005).

De plus, selon Bergson (1900), l'humour nécessite une capacité d'indifférence aux autres : l'humour n'est possible qu'en faisant taire l'empathie. Ainsi, l'humour est également utilisé par les garçons pour s'apprécier entre eux, face aux filles qui sont tenues de trouver les plaisanteries amusantes et dont ils se soucient peu du ressenti.

Qu'il s'agisse d'un humour sexiste ou d'un humour de résistance, les enseignant-e-s ont souvent mal à sanctionner ces propos qui se font passer pour des plaisanteries sans conséquence.

En utilisant d'observations effectuées dans des classes du secondaire I et II de Genève, nous allons voir comment on peut sensibiliser les enseignant-e-s à la manière dont les garçons manient l'humour en classe, et discuter avec elles/eux de quand et comment réagir à ces propos. Il s'agit aussi de leur faire prendre conscience que cette ressource précieuse, en termes d'estime de soi et de moyen d'accéder à l'espace public est mal acceptée quand elle est le fait des filles.

Mots-clés : genre, mixité, humour, socialisation, formation des enseignants

Références bibliographiques

Baider, Fabienne. (2011). Se donner un genre. Les cahiers pédagogiques (487), <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Se-donner-un-genre.html>.

Bergson, Henri. (1900, 1924). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: Éditions Alcan.

Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R., Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England and Ireland. *Child Development*(48), 1375-1384.

Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Australia: Allen & Unwin. Cyrulnik, Boris, & Pourtois, Jean-Pierre. (2007). *Ecole et résilience*. Paris: Odile Jacob.

Kroug, Séverine. (2002). *On n'est pas là que pour rigoler ! Étude de la présence et de la gestion de l'humour dans trois classes genevoises de 5P*. Licence Mention Enseignement, Université de Genève.

Ziv, A., & Ziv, N. (2004). *Humour et créativité en éducation*. Paris: Creaxion.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

S4

Coordination : Benoît Lenzen, UNIGE - IUFE

Rôle de la verbalisation dans le développement de la pratique réflexive et/ou des stratégies d'apprentissage des élèves. Trois éclairages disciplinaires

Parmi les injonctions adressées aux enseignant-e-s de l'école obligatoire dans le Plan d'études romand (PER) figurent celles de contribuer, par leurs apports disciplinaires, au développement de capacités transversales et à la formation générale de l'élève. Dans ce symposium, nous souhaitons étudier (a) comment la verbalisation des élèves est pensée à cet effet, et (b) comment la formation prépare les enseignant-e-s à solliciter la verbalisation des élèves de la sorte, dans trois domaines disciplinaires distincts.

Axes concernés

- Axe de l'enseignement :
 - o Quelle place occupe la verbalisation à l'école ? Quelles formes spécifiques prend-elle dans les disciplines ? (*Communications 1, 2 et 3*)
 - o Quelle place prennent les nouvelles technologies dans la verbalisation en classe ? Facilitent-elles de nouvelles formes de réflexivité ? (*Communication 2*)
- Axe de la formation : pas selon les propositions de l'appel à communication qui portent sur les verbalisations en formation mais dans le sens d'une réflexion sur les dispositifs de formation expressément conçus pour former les enseignants à susciter et étayer les verbalisations de leurs élèves en classe (*Communications 1, 2 et 3*).

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

S4

Christine Riat, HEP BEJUNE

Rebondir sur les événements dans la construction d'un récit collectif

Notre contribution se propose d'examiner comment une enseignante, dans son ordinaire de classe, parvient avec ses élèves à élaborer collectivement un récit imaginaire. Si l'on admet que le travail collectif a déjà été vécu par les élèves plusieurs fois au cours de la scolarité, qu'en est-il pour les jeunes élèves de 4-5 ans, eux qui sont au début de l'aventure scolaire ? En effet, travailler ensemble, de surcroît autour d'un *objet à enseigner* inscrit dans le domaine du français (L1_PER, 2010) n'est pas encore routinier pour les 1-2H. Par ailleurs, il est important de considérer que l'enseignement portant sur une activité langagière peut être abordé soit dans sa fonction de communication, soit comme objet d'enseignement-apprentissage (Thévenaz-Christen & Schneuwly, 2006) nous dirons ici qu'elle occupe les deux fonctions. L'enseignant attend certainement que chacun s'engage dans cette réalisation, y occupe une place (du grec *topos*) en apportant des idées, en écoutant les autres, en réagissant adéquatement aux événements, signes tangibles de la collaboration. Cependant, la collaboration n'aurait pas de sens sans *objet enseigné* ; nous relèverons des éléments relatifs au travail sur les motifs et les actions des personnages (Sales Cordeiro, 2014). La question se pose alors quant aux ingrédients contribuant à occuper un rôle, sous-entendu que maître et élèves n'assument pas les mêmes tâches.

A la suite de différents chercheurs, par exemple Sensevy et Mercier (2007) ou Ligozat et Leutenegger (2012) nous nous référons à la notion d'action didactique conjointe, en tant qu'approche pragmatique des interactions entre l'enseignant et les élèves aux prises avec un objet de savoir. Nous allons reconduire l'observation à différents moments de la construction du récit pour voir comment le *savoir enseigné* progresse (chronogénèse) grâce aux apports des uns et des autres (topogénèse), signes tangibles de leur collaboration verbalisée.

Concernant la formation, c'est un outil spécifique de préparation d'intervention en classe qui sera mis sous la loupe. Développé à la HEP-BEJUNE et nommé « canevas de préparation », il s'inspire du concept « *agir-prédire-observer* » élaboré par Giglio et Perret-Clermont (2012). Il comprend notamment une partie où l'étudiant est amené à dérouler son action future, en décrivant des « *tâches des élèves, actions de l'enseignant* ». Nous en

interrogerons la faisabilité non pas en tant qu'outil de préparation, mais comme outil d'observation de l'action conjointe maître-élèves, en particulier à propos de la collaboration verbalisée.

Mots-clés : action conjointe – élèves 1-2H – collaboration verbalisée – récit collectif

Références

- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. Dans B. Wentzel, & E. Pagnossin, *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s* (pp. 127-140). Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 14.
- Ligozat, F., & Leutenegger, F. (2012). Vergleichende Didacitik : Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. Dans *Pädagogische Rundschau*, vol. 66, no. 6 (pp. 751-771).
- Sales Cordeiro, G. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. Dans P. Sève, & S. Cèbe, *Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire. Propositions d'ingénierie didactique*, 50 (pp. 157-176).
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Thévenaz-Christen, T., & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. Dans B. Schneuwly, & T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 37--66). Bruxelles: De Boeck.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 2 | 10h45-12h15

S4

Etienne Honoré, Claire Taisson-Perdicakis & Mylène Ducret Monnier, HEP Vaud

Pratiques langagières et dispositif technologique dans la conduite d'une enquête historique

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire (cycle 2) en Suisse romande a pour finalité d'« identifier la manière dont les Hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps, ici et ailleurs » (PER, SHS 22). A l'intérieur d'une progression chronologique, les élèves doivent enquêter à partir de questions et d'hypothèses qui mettront en jeu les concepts de permanence et de changement : « Par rapport à aujourd'hui, d'une période à l'autre : quelque chose a changé, quoi ? Quelque chose est resté, pourquoi ? » (PER, SHS 22).

Cette démarche permet d'inscrire l'ensemble du domaine des sciences humaines et sociales dans le « développement d'une méthode heuristique » (PER, CT stratégies d'apprentissage) qui repose, justement, sur l'émission d'hypothèses et sur l'inventaire et la pertinence de choix de perspectives de solutions. Ainsi, l'enseignement de l'histoire se renouvelle, sur la base des injonctions curriculaires en s'associant étroitement à la mise en pratique d'une méthode heuristique.

Il reste cependant à envisager les dimensions didactiques et pédagogiques d'une enquête historique à hauteur d'élèves. Notre communication repose sur une leçon conçue et mise en œuvre au cours d'une recherche collaborative impliquant des enseignants et des formateurs-chercheurs. L'objectif poursuivi par le groupe de professionnels est de planifier et d'implémenter des pratiques de l'enquête historique en classe (Doussot, 2011).

L'enregistrement vidéo de la leçon donne accès aux échanges verbaux entre élèves et enseignant ainsi qu'au dispositif technologique élaboré pour favoriser l'activité langagière et matérialiser les processus cognitifs nécessaires à l'enquête.

Nous montrerons le fonctionnement de ce dispositif technologique, qui combine différents outils graphiques (Goody, 1979), dans l'enseignement-apprentissage d'une enquête en histoire et nous répondrons aux questions suivantes :

- Comment le dispositif technologique provoque et soutient les dimensions exploratoires, heuristiques et constructives du travail discursif à l'œuvre dans les interactions verbales (Nonnon, 1997) ?
- Comment l'activité langagière, étayée par des outils graphiques, traduit-elle la réalisation d'une enquête historique ?

Mots clés : enquête historique, méthode heuristique, dispositif technologique, activité langagière

Références

- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : éd. de Minuit.
- Nonnon, E. (1997), Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux n° 39/40*, 12-49

Salle : D0.26 Jeudi 27 avril Session 2 10h45-12h15	
S4	Benôit Lenzen, Bernard Poussin & Hervé Dénervaud, UNIGE, IUFE

A quelles conditions les débats d'idées en éducation physique contribuent-ils au développement de la pratique réflexive et des stratégies d'apprentissage des élèves ?

La contribution du domaine *Corps et mouvement*, qui regroupe l'*Education physique* (EP) et l'*Education nutritionnelle*, au développement de la *démarche réflexive* des élèves est envisagée par les rédacteurs du PER

...notamment en échangeant sur des événements sportifs et des modes alimentaires, en incitant à réfléchir de manière critique au rôle du sport et de la nutrition dans la société ainsi qu'à leurs impacts sur l'environnement. (CiiP, 2010-2016)

Au regard d'une définition de la réflexivité comme « *la capacité de réfléchir délibérément [...] sur ses propres pratiques [...] en vue de résoudre des problèmes [...], c'est-à-dire d'améliorer ses pratiques* » (Derobertmasure & Dehon, 2009, p. 30), il s'agit d'un contresens. La contribution de ce même domaine disciplinaire au développement des *stratégies d'apprentissage*, « *notamment en renforçant ses facultés d'attention et d'analyse lors de ses pratiques* » (CiiP, 2010-2016), est formulée de façon certes laconique, mais conceptuellement plus proche de l'idée des stratégies d'apprentissage comme un « *savoir comment apprendre* » (Kermarrec, 2004, p. 9).

Dans cette communication, nous montrerons dans un premier temps comment, en s'appuyant sur les rôles sociaux d'observateur, d'entraîneur ou de juge inhérents à la culture sportive (Mascret & Rey, 2011), l'enseignant d'EP peut mener des *débats d'idées* (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998) avec ses élèves, afin de permettre à ces derniers de réfléchir sur leurs propres pratiques et/ou de construire les connaissances nécessaires à la résolution de situations-problèmes. Dans un deuxième temps, nous présenterons un dispositif de formation en alternance intitulé « Intervention en milieu scolaire » (IMS), articulante des stages et des séminaires théoriques et d'analyse de pratiques. Dans ce dispositif, les étudiants sont notamment invités à analyser les actions de dévolution et de régulation (Loquet, 2007) qu'ils mettent en œuvre afin de susciter et de cadrer les verbalisations de leurs élèves lors de débats d'idées alternant avec les moments de pratique. A partir d'extraits de ces verbalisations sélectionnés et analysés dans leurs rapports d'intervention par les sept étudiants ayant suivi le module IMS en 2015-2016, nous analyserons à quelles conditions ces débats d'idées peuvent contribuer au développement de la pratique réflexive et des stratégies d'apprentissage des élèves.

Mots clés : éducation physique ; réflexivité ; stratégies d'apprentissage ; rôles sociaux ; débat d'idées

Références

- Conférence intercantonale de la de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CiiP). (2010-2016). *Plan d'études romand*. Consulté le 20 décembre 2016 depuis la plateforme du Plan d'études romand dans <http://www.plandetudes.ch>.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J.-F. (1998). Les jeux sportifs collectifs à l'école : le débat d'idées. *Revue EPS*, 273, 80-82.
- Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions vives*, 6(12), 29-44.
- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. *Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. Movement & Sport Sciences*, 53, 9-38.
- Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-escot (Ed.), *Le didactique* (pp. 49-62). Paris : Editions Revue EP.S.
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris : Editions EP&S.

Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

Salle : D2.24	Salle : D0.26	Salle : D0.21 (aula)	Salle : D0.30
<p>C7- Thierry Geoffre, Mireille Rodi (HEP-FR), Florence Epars (HEP-VD), Martine Girerd (Flos Carmeli - Fribourg) Le projet FRANCOGRAPHE</p>	<p>S5-Charles Heimberg (UNIGE) La verbalisation du phénomène migratoire et de la diversité en contexte pluriculturel : émotions, mises en récit, conceptualisations</p>	<p>S6- Corinne Marlot (HEP VD) Interactions et transactions au coeur des dispositifs collaboratifs en didactique des sciences</p>	<p>S7- Marcelo Giglio (HEP BEJUNE) et Isabelle Capron Puozzo (HEP-VD) La verbalisation en situations de créativité en éducation et formation d'enseignants</p>
<p>C8- Soraya de Simone (HEP-VD) De l'analyse des contenus d'entretiens postleçons entre formateur de terrains et étudiants-stagiaires en enseignement.</p>	<p>Nathalie Muller Mirza (UNIL, Larpsydis, OBSEF) Verbalisation et mise en récit des émotions. Une approche socioculturelle de deux types de pratiques pédagogiques en contexte pluriculturel</p>	<p>Corinne Marlot (HEP-VD) Patrick Roy (HEP FR) Valérie Thorens (HEP VD) Fonder une communauté discursive de pratique professionnelle dans un dispositif de recherche-formation : quelles conditions ? quels enjeux ?</p>	<p>Isabelle Capron Puozzo et Catherine Audrin (HEP-VD) La verbalisation comme trace du développement de la créativité ?</p>
	<p>Alexia Panagiotounakos (UNIGE) L'analyse des interactions de classe pour appréhender les apprentissages des élèves en cours d'histoire</p>	<p>Eric Sanchez (UNIFR) Réjane Monod-Ansaldi, Caroline Vincent et Sina Safadi (ENS Lyon), Le broker, un acteur clef pour la recherche orientée par la conception</p>	<p>Emilie Raimondi (HEP-VS) Verbalisation et pédagogie de la créativité en classe de langue seconde</p>
		<p>Sveva Grigioni Baur (HEP VD) et Shannon Morago (HSU USA) Comment évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement ? Une question fondamentale pour les enseignants formant des groupes de « lessons study.</p>	<p>Marcelo Giglio et Alaric Kohler, (HEP-BEJUNE) La fluidité et l'aisance de l'enseignant lors d'une discussion en classe à propos d'une activité créative</p>

Salle : D2.24 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

C7

Thierry Geoffre, Mireille Rodi (HEP-FR), Florence Epars (HEP-VD), Martine Girerd (Flos Carmeli - Fribourg)

Le projet FRANCOGRAPHE

En orthographe lexicale, il n'existe pas de description fine de la compétence orthographique des élèves francophones du primaire. Quelques études ont seulement porté sur les mots que les élèves peuvent orthographier à tel ou tel âge ou encore sur certains phénomènes orthographiques comme la plausibilité phonologique ou la légalité orthographique des productions des élèves. Les pratiques de classe se limitent souvent à des listes de mots à faire apprendre à la maison et un enseignement des propriétés phonologiques des mots uniquement, notamment en lien avec les correspondances grapho-phonémiques. Peu d'enseignement de l'orthographe a lieu après la 3e ou la 4e année, probablement limité par la priorité donnée à l'enseignement grammatical et l'idée que l'essentiel a été fait pour la partie lexicale.

Du côté de l'orthographe grammaticale, plusieurs études existent en France, au Québec ou en Belgique, quant à l'état des lieux de la compétence des élèves en fin d'école primaire. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'état des lieux comparable en Suisse romande. Ces études ont débouché sur des recommandations ou quelques propositions de dispositifs de classe mais elles peinent à dépasser le statut du constat. On attend toujours, au niveau francophone, une réflexion concrète sur les priorités d'enseignement à définir et l'organisation d'une vraie progression curriculaire appuyée sur le développement de la maîtrise orthographique des élèves de 6 à 12 ans.

Le projet FRANCOGRAPHE réunit des équipes de chercheurs de cinq pays francophones : Belgique, France, Haïti, Québec, Suisse. Le but est d'établir une norme développementale des habiletés orthographiques des élèves francophones du primaire, subséquentement un repérage et une caractérisation de la difficulté et du trouble de l'acquisition. L'approche est psycholinguistique et s'appuiera sur des recueils de graphies et de verbalisations métagraphiques. Elle vise une description dynamique de l'acquisition en fonction des phénomènes orthographiques qui caractérisent l'orthographe française. En d'autres termes, la question centrale est de déterminer à quel moment un phénomène orthographique spécifique semble être maîtrisé par les élèves (dans leurs productions et dans la verbalisation de leurs raisonnements) afin d'indiquer les domaines de l'orthographe qu'il faudrait enseigner plus explicitement au cours du primaire, et selon quelle progression.

Notre communication présentera le contexte du projet, les équipes engagées, ainsi que les protocoles de recueil de données et d'analyse envisagés (pour des passations, dans les cinq pays, en 2018). En conclusion, nous recentrerons la discussion sur l'équipe suisse et ses perspectives.

Mots-clés : orthographe – école primaire – acquisition – francophonie – verbalisations métagraphiques

Référence

- Berthiaume, R., Besse, A.-S., et Daigle, D. (2010). L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches. *Language Awareness*, 19(3), 153-170.
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts' errors. *Reading and Writing*, 11, 153-174.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire - Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Université de Grenoble.
- Manesse, D., Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?*, Paris : ESF éditeur.
- St-Pierre, M-C., Béland, R. (2010). Reproduction of inflectional markers in French-speaking children with reading impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 53, p. 469-489.

Salle : D2.24 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

C8

Soraya de Simone (HEP-VD)

De l'analyse des contenus d'entretiens postleçons entre formateur de terrains et étudiants-stagiaires en enseignement.

De nombreux chercheurs intéressés à la formation en alternance des futurs enseignants (Boudreau, 2005; Chaliès, Cartaut, Escalié, Durand, 2009 ; Feinam-Nemser et Buchmann, 1987) ont montré qu'en début de formation, les étudiants portent essentiellement leur attention sur la gestion de la classe ou sur des éléments directement observables au travers du comportement des élèves (Durand, 2002). Boudreau (2005) précise que cette attitude participe de l'idée que le stage contribue à développer d'abord et surtout l'habileté à gérer une classe au jour le jour. Cette conception spontanée du travail enseignant, met en lumière le fait que vivre un stage n'assure pas automatiquement l'initiation à l'enseignement en terme de gestion des apprentissages et du développement des élèves. Dans ce contexte, le travail des tuteurs ou des praticiens formateurs (désormais PF) est important, puisque pleinement impliqués dans l'accompagnement des étudiants dans leur classe.

Partant du constat que seule la partie visible de l'iceberg est prise en compte spontanément par le novice, cette communication souhaite mettre en lumière les contenus des échanges entre PF et stagiaires lors des entretiens postleçons. Cet exposé propose donc de présenter une formation continue suivie par trois praticiennes formatrices du canton de Vaud, sous forme de *lesson study* (désormais LS), menée entre septembre 2015 et mai 2016. Parce que le dispositif LS est fondé sur le principe d'un travail collectif et potentiellement cyclique et itératif (Miyakawa & Winslow, 2009; Clerc & Martin, 2012), l'investigation des interactions issues des entretiens entre PF et leurs stagiaires peut favoriser le développement professionnel des participants, et générer une forme d'alternance intégrative, au sens de Gohlen (2005).

Les données constituées suite à cette recherche-formation représentent six entretiens menés par trois praticiennes formatrices avec leur stagiaire, enregistrés à trois temps différents. Ces données ont fait l'objet d'une analyse qualitative des contenus du discours. La grille d'analyse mobilise notamment les types d'habiletés cognitives et métacognitives, ainsi que différentes catégories de savoirs, tels que les savoirs à enseigner et *pour enseigner* (Hofstetter et Schneuwly, 2009; Buysse et Vanhulle, 2009).

Ainsi, cette communication souhaite rendre visible les constats inhérents à la temporalité du dispositif LS, notamment, dans quelle mesure les participantes ont renforcé (ou non) au fil du temps, des médiations (Vygotski, 1934/1997) intégrant les savoirs du terrain, de l'expérience, et ceux de l'institution (Buysse et Vanhulle, 2009).

Mots-clés : entretiens postleçons, praticiens formateurs (PF), stagiaires, savoirs, habiletés cognitives et métacognitives, *Lesson Study* (LS).

Références

- Anderson, L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A, Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths J., Wittrock M.C. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston : Allyn & Bacon.
- Balslev, K. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Eclairer les pratiques de formation du point de vue des discours. In Kristine Balslev et al, *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. Paris : L'harmattan, 9-23.
- Boudreau, P. (2005). « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? » *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Ecriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?, *Questions vives*, 5(11), 225-242.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Consulté le 13 février 2012 dans <http://ripes.revues.org/514>.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20ans d'expérience ». *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Feinman-Nemser, S & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education* 3, 255-273.
- Efklidès, A. (2008). Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European psychologist*, 13 (4), 277-287.

- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle : rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente*, 163, 59-70.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).
- Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Etude collective d'une leçon. *Education et Didactique*, 3(1), 77-90.
- Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet ». In « *Le virage réflexif en éducation* ». Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- Vanhulle S. (2005). « L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi ». In J. Treignier et B. Daunay (éds.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (pp. 13-31). Paris : INRP.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S5

Coordination : Charles Heimberg, UNI-GE

La verbalisation du phénomène migratoire et de la diversité en contexte pluriculturel : émotions, mises en récit, conceptualisations

La verbalisation joue un rôle marquant dans les pratiques d'enseignement et les apprentissages. Elle permet à l'enseignant-e d'intervenir dans la gestion de la dynamique de la classe et de susciter des mises à distance émotionnelles, mises en récits de soi et conceptualisations qui permettent d'entrer dans une pensée disciplinaire. Du côté des élèves, les prises de parole, en interaction avec celles de l'enseignant-e, rendent compte de leur rapport à la différence et de leurs apprentissages. Elles montrent l'intérêt de la verbalisation avant, pendant, après les activités scolaires. Ce symposium en rendra compte autour de la diversité, les identités, les migrations, la discipline *histoire*.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S5

Nathalie Muller Mirza, UNIL, Larpsydis, OBSEF

Verbalisation et mise en récit des émotions. Une approche socioculturelle de deux types de pratiques pédagogiques en contexte pluriculturel

Dans le cadre des sciences sociales à l'école, et en particulier lorsqu'il s'agit de l'éducation à la diversité, la verbalisation des émotions des élèves est parfois utilisée comme un levier permettant la construction d'un nouveau rapport à la différence. Cette approche, que l'on peut appeler socioconstructiviste apparaît comme une alternative à une approche essentialiste des différences culturelles, dans la mesure où elle implique personnellement l'apprenant - dans son expérience personnelle de la migration par exemple - dans son rapport aux autres, l'amène à une mise en mot réalisée dans une situation collective spécifique, et vise un travail de décentration. Toutefois, peu d'études ont examiné ces pratiques d'enseignement-apprentissage et leurs effets. Dans cet exposé, nous nous proposons d'étudier deux types de contextes éducatifs. Dans la première partie de la contribution, nous décrirons et discuterons la façon dont des enseignants (12 enseignants de 7 à 11Harmos de Suisse romande), dans le cadre de leçons en « éducation interculturelle », ont mis en scène et accompagné le travail de verbalisation des émotions des élèves, invités à mettre en mots leurs ressentis devant certaines photographies représentant des images liées à la migration. Dans l'analyse des interactions enseignant-élèves, adoptant une perspective socioculturelle, nous utiliserons la notion de secondarisation (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004) qui nous paraît heuristique puisqu'on y observe cet effort de mise à distance de l'expérience personnelle, à travers l'usage du langage (Muller Mirza, Grossen, et al. 2014). Les analyses montrent que dans certaines situations, les émotions des élèves sont verbalisées et articulées à des discours génériques et l'expérience personnelle mise en perspective. Toutefois, dans d'autres situations, ces pratiques amènent à des résultats qui n'étaient pas attendus par les enseignants et contraires aux objectifs des leçons. Dans une deuxième partie de l'exposé, nous présenterons les résultats d'une autre étude menée dans le cadre d'une intervention dans le domaine de l'éducation à la diversité. Celle-ci a été élaborée à partir de la notion de récit de soi comme outil psychologique (Bruner, 2006) et visait à la mise en mots d'éléments du parcours personnel des élèves sous une forme narrative. A partir des récits élaborés, nous discuterons la façon dont ceux-ci ont été construits et comment leur forme est articulée au travail de reconfiguration identitaire. En adoptant une approche socioculturelle en psychologie de l'apprentissage, nous discuterons du récit comme à l'interface de la culture et du soi en contexte éducatif.

Mots-clés : récit, émotion, identité, interactions, éducation interculturelle

Références

- Bruner, J. (2006). Culture, mind, and narrative. In J. Bruner, *In search of pedagogy*, vol. II. (pp. 230– 236). New York: Routledge.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. -P. (2004). Significations et développement: quelles "communautés"? *Raisons Educatives*, 1, 85–104.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 263–273. <http://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.004>

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S5

Alexia Panagiotounakos, UNIGE

L'analyse des interactions de classe pour appréhender les apprentissages des élèves en cours d'histoire

Les apprentissages des élèves peuvent être appréhendés de diverses manières : ils peuvent notamment être l'objet d'une évaluation sommative ou formative réalisée par l'enseignant à la fin d'une séquence d'enseignement et apprentissage ou être synthétisés par les élèves eux-mêmes sous la forme d'un texte. Durant le déroulement d'un enseignement en classe, ces apprentissages sont rendus visibles à l'enseignant-e et au chercheur par les prises de paroles des élèves.

En classe d'histoire, l'activité de conceptualisation et de construction d'entités historiques est au cœur de la construction d'une pensée historienne (Cariou, 2012; Lautier, 1997, 2001). Or, dans un cours qui porte sur l'histoire de l'immigration en Suisse, les élèves sont confrontés à des dénominations de groupes sociaux ou de mécanismes relevant de l'intégration sociétale qui sont l'objet d'un fort usage public et médiatique en dehors de la sphère scolaire. En classe, les élèves sont ainsi amenés à développer un langage qui, sans pour autant correspondre nécessairement à une secondarisation (Jaubert, 2007), traduit néanmoins une certaine transformation d'un discours dit de genre premier en un discours mis à distance au moyen des mécanismes d'historicisation.

La question à laquelle nous nous proposons de répondre dans notre communication est la suivante : quelles tendances est-il possible de mettre en évidence dès lors que l'enjeu de l'apprentissage consiste en l'appropriation de notions et de concepts spécifiques à une discipline ? Comment les enseignant-e-s gèrent-ils-elles, à l'échelle d'une séquence d'enseignement et apprentissage, la tension entre « avancer » dans le cours en monopolisant potentiellement les prises de parole de synthèse et conférer l'espace et le temps nécessaires pour que les élèves s'approprient réellement de nouveaux usages de notions ? Notre communication mobilisera des transcriptions d'observations de classes effectuées que nous avons constituées dans le cadre de notre recherche doctorale portant sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration en Suisse dans différentes classes du secondaire I du canton de Genève.

Mots-clés : conceptualisation, histoire de l'immigration, interactions en classe, didactique de l'histoire, apprentissage.

Références

- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire: quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Univ. de Rennes. Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 61-68.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S6

Coordination : Corinne Marlot, HEP-VD

Interactions et transactions au coeur des dispositifs collaboratifs en didactique des sciences

Depuis plus d'un demi-siècle, les dispositifs collaboratifs (lesson studies, ingénieries didactiques, ingénieries collaboratives, recherches orientées par la conception...) font partie du paysage des recherches en éducation. Malgré leur grande diversité sur les plans conceptuel, méthodologique et fonctionnel, elles se caractérisent par le partage de savoirs (professionnels et didactiques) et de praxéologies entre chercheurs et praticiens.

Pour autant, les finalités peuvent diverger entre des visées épistémologiques (la compréhension des enjeux didactiques) et/ou des visées pragmatiques (production de ressources, de modèles de leçons).

Ce symposium s'intéresse à la caractérisation du processus de sémiotisation à l'œuvre dans les dispositifs collaboratifs, c'est-à-dire aux formes et aux modalités que peuvent recouvrir les systèmes de signes au sein des interactions chercheurs-praticiens en didactique des sciences. La discussion se focalisera sur la posture des acteurs et son rôle dans la construction de significations partagées lors des situations de recherche-formation. Ce symposium vise à nourrir la réflexion en cours au sein du groupe des didacticiens des sciences romands, fédérés autour du projet RECODIS (Recherches collaboratives en didactique des sciences de la nature), dans le cadre du 2CR2D².

Références

- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Publications mathématiques et informatique de Rennes*, (S6), 124-128.
- Bednarz, N. (Éd.). (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement. Paris: L'Harmattan.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un "espace interprétatif partagé" entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Etude de cas à propos du développement de séquences d'enseignement scientifique en France et à Genève. *Raisons Educatives*, (20), 143-153.
- Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009). Éducation et didactique. *Education*, 3(1), 77-90.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education & didactique*, 9(2), 73-94.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). Cooperative Engineering as a Specific Design---Based Research. *ZDM*, 45(7), 1031-1043.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S6

Corinne Marlot, HEP-VD, Patrick Roy, HEP-FR, Valérie Thorens, HEP-VD

Fonder une communauté discursive de pratique professionnelle dans un dispositif de recherche-formation : quelles conditions ? Quels enjeux ?

Les dispositifs de collaboration entre enseignants et chercheurs semblent être une des réponses possibles à ce que Bourdieu (1994) dénonçait déjà comme « une réification de la raison du chercheur et sa position », du fait de son incapacité à développer un rapport pragmatique à la pratique.

Pour Chevillard (2016), il semblerait que l'apprentissage collectif soit un des seuls garants d'une possibilité de changement de focale par sa capacité à déranger des assujettissements anciens, et indurés.

Pour autant, sur le terrain, la nécessité de rendre partageable des préoccupations communes au travers de dispositifs interactifs reste fragilisée par les effets de la tradition, des contraintes de l'activité scolaire et de la communication en formation.

² Centre de compétences romand en didactique des disciplines

De fait, la construction conjointe d'une référence commune, à la fois d'un point de vue empirique et d'un point de vue des outils théoriques mobilisés pour produire les analyses, ne va pas de soi (Gruson, 2016).

Notre contribution s'intéresse aux pratiques langagières selon lesquelles les enseignant.e.s en formation articulent les contenus de savoir et les savoirs professionnels, étant entendu que ces pratiques en formation relève d'une activité de sémiotisation complexe qui dépasse les interactions entre interlocuteurs.

Cette recherche vise à comprendre en quoi ce processus de sémiotisation permet l'émergence d'une communauté de pratique (Wenger, 1998) en tant que dispositif d'acculturation réciproque à des manières de penser, parler et agir (Bernié, 2001), quand il s'agit d'enseigner les sciences à l'école primaire.

Notre étude se focalise sur la mise en place d'objets biface (Marlot & al. sous presse) dont la valeur tient à leur capacité à encourager les liens entre les pratiques des chercheurs et des praticiens. Il s'agit de comprendre selon quelles activités et en appui sur quels objets transactionnels les acteurs se rendent progressivement capables de parler certains éléments du langage de l'autre.

Notre recherche prend appui sur un dispositif de formation de formateurs de terrain (maîtres de stage). L'enjeu est de co-construire une séquence sur la caractérisation du vivant en 2P Harnos puis d'analyser sa mise en œuvre à des fins d'amélioration.

L'élaboration de la séquence par les enseignantes se fonde sur un cahier des charges co-élaboré lors de la première partie de la formation à partir d'une analyse *a priori* portée par les chercheurs pour les dimensions épistémiques et épistémologiques et à partir d'une situation de photo-langage pour la dimension opératoire.

Il s'agira à terme de comprendre les effets de ce processus de co-construction d'objets biface sur la valence épistémique et épistémologique des séances élaborées et mises en œuvre par les enseignantes, réparties en 3 trinômes.

Mots-clé : recherche collaborative- didactique des sciences – enseignement primaire – objet biface- sémiotisation-

Références

- Bernié, J.P. (2001). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, n°141, 77-88.
- Bourdieu, P. (1994). *raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Chevalard, Y. (2016). *Tout est général, tout est particulier : la didactique et les langues*. Manuscrit non publié.
- Gruson, B. (2016). *L'action conjointe en didactique des langues : élaboration conceptuelle et méthodologique*. Note de synthèse, habilitation à diriger des recherches. Université Bretagne-Loire.
- Marlot, C. ;Toullec-Théry, M. & Daguzon, M. (sous presse). *Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative*. In *Interagir pour (se) professionnaliser ? Le développement, la construction de savoirs et les interactions dans les métiers de l'éducation Phronesis*, vol 5, n° 3.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S6

Eric sanchez, UNI-FR, Réjane Monod-Ansaldi, Caroline Vincent &
Sina Safadi, ENS de Lyon

Le broker, un acteur clef pour la recherche orientée par la conception

On assiste aujourd'hui à un développement de l'intérêt porté aux méthodologies de recherche collaboratives en éducation telles que le *design-based research* (Design-Based Research Collective, 2003) ou recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Ce type de méthodologie s'appuie sur l'idée que le partage de praxéologies (Chevallard, 1999) entre chercheurs et praticiens permet des avancées conceptuelles dans le cadre de travaux collaboratifs de recherche-développement. Ces travaux consistent en la conception et à l'expérimentation de dispositifs destinés à un usage éducatif (programmes d'enseignement, situations d'apprentissage, ressources éducatives...).

Dans le cadre de notre communication, nous montrerons que, pour un tel paradigme méthodologique, la question de la circulation des savoirs entre chercheurs et praticiens est cruciale. En effet, la négociation des

savoirs en jeu permet d'une part la performativité de l'équipe impliquée dans la recherche et, d'autre part, rend possible l'attente d'un consensus à un niveau méta-didactique (Aldon et al., 2013). Nous souhaitons plus particulièrement souligner les rôles joués par les *brokers* (Rasmussen, Zandieh, & Wawro, 2009). Du fait de leur position charnière entre les deux communautés, ces « passeurs » traduisent et reformulent les savoirs en jeu, permettent leur circulation et rendent ainsi possibles des élaborations conceptuelles communes.

Nous nous appuyons sur des résultats du projet JEN.lab financé par l'Agence nationale de la recherche (France). Ce projet porte sur le développement de compétences dans le cadre du jeu *Insectophagia*. Les données dont nous disposons proviennent de l'enregistrement des ateliers consacrés à la conception du jeu par les enseignants et les chercheurs. Les transcriptions de ces enregistrements ont été analysées en caractérisant le processus de négociation et les praxéologies des participants impliqués. Notre étude permet ainsi d'illustrer et de caractériser les rôles du *broker* au sein du groupe et les bénéfices offerts par la conception collaborative observés pour les différents acteurs du dispositif : chercheurs et enseignants.

Mots-clé : Recherche orientée par la conception, recherche collaborative, enseignement scientifique, circulation des savoirs, brokers.

Références

Aldon, G., Arzarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O., Soury-Lavergne, S. (2013). *The meta-didactical transposition: a model for analysing teachers education programs*. Paper presented at the 37th conference of the international group for the psychology of mathematics education. - Mathematics learning across the life span, Kiel, Germany.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 2(19), 221-266.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

Rasmussen, C., Zandieh, M., & Wawro, M. (2009). How do you know which way the arrows go? The emergence and brokering of a classroom mathematics practice. In W. Roth (Ed.), *Mathematical representations at the interface of the body and culture*, (pp. 171-218). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education & Didactique*, 9(2), 73-94.

Salle : D0.21 (aula) Jeudi 27 avril Session 3 15h00-16h30	
S6	Sveva Grigioni Baur, HEP-VD & Shannon Morago, HSU USA

Comment évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement ? Une question fondamentale pour les enseignants formant des groupes de « lessons study »

Dans le paysage des pratiques/dispositifs de recherches collaboratives et d'analyse des pratiques professionnelles, les « Lessons Study » (LS) peuvent être définies comme étant un dispositif de recherche et de formation collaborative dans lequel les enseignants adoptent la posture de chercheurs. (Huang & Shimizu, 2016)

De nombreuses recherches (Fernandez, 2002; Fernandez & Chokshi, 2002; Lewis & Tsuchida, 1998; Stigler & Hiebert, 1999; Yoshida, 1999) ont souligné que l'utilisation de ce dispositif commence à devenir important parmi les enseignants et éducateurs orientaux et occidentaux grâce aux bénéfices qu'il produit en termes d'amélioration des apprentissages des enseignants et des élèves, lui conférant ainsi un statut de dispositif de développement professionnel.

Les LS sont apparues pour la première fois au début de 1900 au Japon et ont attiré l'attention des USA un peu moins d'un siècle après (Cheung & Wong, 2014). Par la suite, elles ont gagné l'Europe notamment en passant par les pays nordiques.

Dans les cycles de LS, les enseignants décident d'un sujet de travail, planifient ensemble une leçon de recherche, l'enseignent en observant les effets produits sur les apprentissages des élèves et enfin, la modifient afin de la rendre de plus en plus pertinente. Ainsi les enseignants assument un rôle actif dans l'exploration et la construction et l'évolution des leçons afin qu'elles améliorent l'enseignement et les apprentissages des élèves (Lewis, 2002).

Au sein du Laboratoire Lausannois *Lesson Study* (3LS) qui a été créé en 2014 au sein de la HEP VD, plusieurs groupes de LS sont suivis dans le but, entre autres, d'en évaluer l'impact à travers l'analyse des interactions entre les acteurs de terrain, les chercheurs et les élèves. Dans ce but, diverses analyses discursives et de contenus des traces issues des interactions durant le processus de réalisation des leçons ou de débriefing ont été réalisées par des groupes de chercheurs (Clivaz, 2016).

Dans cette intervention, seront présentées ces diverses approches ainsi que l'analyse des effets des pratiques LS sur le développement professionnel des enseignants basée sur l'évolution de leurs croyances concernant l'enseignement des sciences de la nature.

Il s'agit l'étude de l'évolution de leurs représentations de l'enseignement, centrées sur les élèves ou sur eux-mêmes, issues de l'analyse DASTT à partir de dessins (Markic & Eilks, 2000).

Mots-clé : Lesson study ; recherche collaborative ; enseignement scientifique ; représentations ; développement professionnel

Références

- Cheung, W. M. & Wong, W. Y., (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3 (2), 137-149.
- Clivaz, S., (2016). Lesson Study: from professional development to research in mathematics education. *Quadrante*, XXV, 1, 97-111.
- Fernandez, C. & Chokshi, S., (2002). A practical guide to translating lesson study for a US setting. *Phi Delta Kappan*, 84 (2), 128-134.
- Fernandez, C., (2002). Learning from Japanese approaches to professional development, *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 393-405.
- Huang, R. & Shimizu, Y., (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: an international perspective. *ZDM Mathematics Education*, 48, 393-409.
- Lewis, C. & Tsuchida, I., (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: how research lessons improve Japanese education. *American Educator*, 22 (4), 14-17, 50-52.
- Lewis, C., (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Markic, S. & Eilks, I., (2010). First-Year Science Education Student Teachers' Beliefs about Student- and Teacher-Centeredness: Parallels and differences between Chemistry and other Science Teaching Domains. *Journal of Chemical Education*, 87 (3), 335-339.

Salle : D0.30 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S7

Marcelo Giglio et Isabelle Capron Puozzo

La verbalisation en situations de créativité en éducation et formation d'enseignants

Les contributions de ce symposium explorent la verbalisation en situations de créativité en classe et en formation d'enseignants. Travailler l'oral ou l'écrit en situation de créativité englobe le vécu, les objets créés, les objets de savoir et la description de ce qui va être créé ou de sa transformation (Giglio & Arcidiacono, 2017). Pour l'enseignant, ce type de situations nécessite une activité énonciative qui doit supposer l'acceptation de l'imprévu et, même, une certaine régression concernant tant la fluidité que l'aisance (Nonnon, 2002). Dans ce symposium nous discuterons certains enjeux de la créativité en lien avec des aspects théoriques et méthodologiques de la verbalisation.

Références

- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (Eds.) (2017). *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. Berne: Lang.
- Nonnon, E. (2002). Des situations problèmes pour la verbalisation: difficultés à dire et travailler l'énonciation. *Repères*, 25, 23-57.

Salle : D0.30 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S7

Isabelle Capron Puozzo et Catherine Audrin, HEP-VD

La verbalisation comme trace du développement de la créativité ?

Encourager la créativité, en faire une priorité intrinsèque au processus d'apprentissage ou au contraire l'inhiber, voire la tuer (Boden, 2001)... Tout est une question de volonté de promouvoir, de manière peu ou prou imposante, au cœur de l'enseignement et/ou l'apprentissage une place à la créativité (Capron Puozzo, 2016). Pour ce faire et être efficace, il est nécessaire de composer avec des définitions multiples de la créativité (Kozbelt et al., 2010) pouvant ainsi s'adapter aux objets d'apprentissage étudiés pour permettre le développement de l'un, la créativité, et l'appropriation de l'autre, l'apprentissage. Ainsi, quel type d'artefact (Visser, 2009) ou de dispositif (Lahire, 2001) est-il possible d'utiliser pour identifier des indices de l'un et de l'autre? Comment ces artefacts permettent-ils le processus d'émergence de l'un et de l'autre? A quelle condition? Pour répondre à ces questions, entre en scène la question de la verbalisation qui ne se limite pas uniquement à l'interaction sociale dans un processus créatif (Giglio, 2015 ; Lebuda & Glăveanu, 2016) mais qui peut aussi renvoyer à des indices écrits (Botella et al. 2011) du développement de la pensée et de la créativité.

Cette communication vise à présenter les résultats d'une recherche-action menée auprès de 16 futurs enseignants du secondaire 1 et 2 d'un module interdisciplinaire sur la créativité à la Haute école pédagogique du canton de Vaud durant l'année 2015-2016. Les analyses portent sur un corpus de données issues d'un outil de formation et de recherche, nommé les carnets de bord (Botella et al., 2011), fondé sur l'approche multivariée (Lubart, 2010), et d'un méta-texte. Il s'agit d'analyser dans ces derniers des traces de verbalisation en termes de développement professionnel, par l'appropriation des objets de savoir, et de prise de conscience du développement de la créativité.

Mots-clés : créativité, apprentissage, verbalisation écrite, développement professionnel

Références

- Boden, M. A. (2001). Creativity and Knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 95-102). London : Continuum.
- Botella, M., Zenasni, F. & Lubart, T. (2011). A dynamic and ecological approach to the artistic creative process of arts students: an empirical contribution. *Empirical studies of the arts*, 29(1), 17-38.
- Capron Puozzo, I. (2016a). Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage... *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 7-11.
- Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. London and New York: Palgrave Macmillan.

- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 151-161.
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2e ed.). Paris : Armand Colin.
- Lebuda, I. & Glăveanu, V.P. (2016). Creativity and social interactions. *Creativity, theorie, research*, 3(2), 187-193.
- Visser, W. (2009). La conception : de la résolution de problèmes à la construction de représentations. *Le travail humain*, 72(1), 61-78.

Salle : D0.30 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S7

Emilie Raimondi, HEP-VS

Verbalisation et pédagogie de la créativité en classe de langue seconde

Depuis plusieurs dizaines d'années, la verbalisation est reconnue comme jouant un rôle crucial dans l'apprentissage, parce qu'elle permettrait de dire ce qui se déroule en termes de processus mentaux. Plus récemment, la notion de créativité a le vent en poupe en sciences de l'éducation. C'est la capacité à trouver des nouvelles solutions, adaptées aux contextes, qui permettra aux générations futures de trouver des solutions aux défis environnementaux, sociaux, économiques à venir. L'enjeu de former des citoyens de demain qui soient créatifs est donc primordial. La pédagogie de la créativité propose de susciter une place pour la créativité à l'école. Cette contribution permet d'examiner les liens spécifiques entre verbalisation et pédagogie de la créativité : quel rôle peut jouer la verbalisation dans une pédagogie de la créativité ? Quelles verbalisations sont rendues possibles par une pédagogie de la créativité ? Pour les élèves ? Pour l'enseignant ?

Nous nous situons dans le cadre de la psychologie différentielle, adoptant l'approche multivariée de la créativité définie par Lubart (2005). Une approche constructiviste de la connaissance développée par Craft (2005) nous permet d'identifier les trois facettes de la créativité en éducation que sont l'enseignement de la créativité, l'enseignement créatif et l'apprentissage créatif durant lesquelles des bribes d'interaction entre l'enseignant et/ou les élèves émergent. Ces interactions peuvent constituer des indices tant pour comprendre le processus d'apprentissage que celui créatif.

Les données analysées sont issues d'une recherche-action sur la pédagogie de la créativité, menée en 2016 en classe d'accueil postobligatoire, en Français Langue Seconde, dans le canton de Vaud. Elle est articulée autour d'une séquence didactique qui conduit les élèves à écrire une nouvelle à chute. Les données récoltées sont analysées de manière qualitative à partir d'études de cas, afin d'explorer toute la complexité des éléments en jeu. L'analyse des verbatim d'interactions, menées en collectif ou en individuel, durant les cours ou à leurs seuils, permettra de tisser des liens entre verbalisation et créativité. Pourrons-nous identifier dans les échanges des indices d'apprentissage ? De créativité ? D'obstacles (propres à l'élève, à la discipline ou à la créativité) ? Les élèves verbalisant le plus sont-ils identifiés comme les plus créatifs ? Quelles possibilités, ou résistances, à l'œuvre dans une telle démarche apparaissent grâce aux échanges verbaux ? Quelles interdépendances entre créativité, verbalisation et apprentissage de la langue ?

Mots-clés : Créativité, langue, interactions, nouvelle à chute, migration, décentration

Références

- Capron Puozzo, I. (2015). Emotions et apprentissage dans une pédagogie de la créativité. *Le langage et l'homme, revue de didactique du français*, 95-114.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools, tensions and dilemmas*. New York: Routledge.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.

Salle : D0.30 | Jeudi 27 avril | Session 3 | 15h00-16h30

S7

Marcelo Giglio et Alaric Kohler, HEP-BEJUNE

La fluidité et l'aisance de l'enseignant lors d'une discussion en classe à propos d'une activité créative

Cette contribution propose d'étudier les stratégies de soutien à la présentation orale par les élèves de ce qu'ils ont créé, puis à leur discussion en classe. Cette étude porte sur deux tâches: la composition d'un rythme musical et l'invention d'un jeu de société. Mercer, Wegerif et Dawes (1999 ; Mercer, 2004) ont souligné l'importance de l'oral pour la réflexion collective en classe et l'émergence de connaissances chez les élèves. Une situation de créativité en classe fournit une occasion pour discuter non seulement les objets créés (le *produit* créatif), mais aussi le *processus* créatif. Mais les enseignants peuvent rencontrer des difficultés de fluidité et d'aisance dans une telle discussion (Templov, 1946/2004; Byrne, 2005; Odena, Plummeridge & Welch, 2004). Nos études préalables Giglio (2015) montrent la nécessité pour les enseignants de disposer de stratégies pour discuter et commenter le travail créatif et collaboratif des élèves. Dans le but de mieux comprendre les stratégies utilisées par les enseignants, nous avons proposé aux deux enseignantes d'une même classe d'élèves de 6 à 8 ans de conduire deux leçons: l'une pour composer et jouer une séquence polyrythmique et l'autre, pour rédiger des règles d'un jeu créé et le présenter à la classe. A la suite des présentations par les élèves, les enseignantes ont conduit une discussion en classe sur la collaboration entre élèves et sur leur processus créatif.

Les deux leçons ont été enregistrées en vidéo, puis présentées aux enseignants dans des entretiens en autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) portant sur les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour soutenir la verbalisation des élèves. L'analyse permet de mettre en évidence certaines difficultés exprimées par les enseignants lors des entretiens, et de les confronter à la verbalisation effective des élèves observée sur les vidéos. Lors de l'interprétation polyrythmique des élèves, les enseignants soutenaient le discours des élèves par des conjonctions ou en répétant certains mots. Durant la présentation du jeu créé par les élèves, une tension apparaît entre leurs verbalisations qui se situent dans l'histoire singulière de leur jeu et les attentes des enseignantes sur les règles de jeu qui s'appliquent à n'importe quel joueur et moment. Selon Nonnon (1996), cette tension peut révéler un tâtonnement, voire un processus de changement au niveau des attitudes épistémiques des interlocuteurs.

Cette étude nous aide à comprendre comment les enseignants soutiennent la verbalisation des élèves en situation de créativité et la créativité des élèves en les faisant verbaliser.

Mots-clés : créativité, discussion en classe, musique, jeu, stratégies des enseignants

Références

- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. In D. Miell, R. A. R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 301-319). Oxford : Oxford University Press.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, D., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.
- Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (soumis). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, I. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française*, 112, 67-87.
- Nonnon, E. (2002). Des situations problèmes pour la verbalisation: difficultés à dire et travailler l'énonciation. *Repères*, 25, 23-57.
- Odena, O., Plummeridge, C., & Welch, G. (2004). Creativity in music education with particular reference to the perceptions of teachers in English secondary schools. In J. Tafuri (Ed.), *Research for Music Education. The 20th Seminar of the ISME Research Commission* (pp. 190-198). Las Palmas de Gran Canaria: International Society for Music Education.
- Templov, B. M. (1946/2004). Aspectos psicológicos de la educación artística (M. E. Benítez, Trans.). In A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky (Eds.), *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

Salle : D2.24	Salle : D0.21 (aula)	Salle : D0.30	Salle : D0.26
<p>C-9 Nathalie Frieden (UNI FR) et Dima Hatem (Ecole professionnelle Fribourg)</p> <p>Comment l'envie que sa pensée soit entendue motive à apprendre une langue. De l'utilisation des discussions philosophiques dans l'apprentissage du Français. Réflexions sur la verbalisation d'une pensée.</p>	<p>S8-Patrick Roy (HEP-FR) Alain Pache (HEP-VD)</p> <p>Les pratiques langagières au sein des démarches d'investigation scientifique en sciences de la nature et en sciences humaines et sociales</p> <p>Patrick Roy, Bertrand Gremaud, Stéphane Jenny & Paola Rugo Graber (HEP FR)</p>	<p>S9-Marcelo Giglio (HEP BEJUNE), John Didier (HEP VD) et Florence Quinche (HEP-VD)</p> <p>Verbalisation et créativité en tant qu'instruments d'apprentissages des arts et de la technologie : perspectives didactiques</p> <p>John Didier (HEP-VD), Marion Botella (laboratoire LATI UNI Paris Descartes), Rachel Attanasio (Formation PIRACEF), Marie-Dominique Lambert (Formation PIRACEF)</p> <p>Verbalisation et modélisation du processus créatif lors de la création d'objets techniques</p> <p>John Didier (HEP-VD) & Quinche Florence (HEP-VD)</p> <p>Verbaliser la création à l'aide de la robotique</p> <p>Marcelo Giglio (HEP BEJUNE)</p> <p>Une analyse de quatre niveaux de verbalisation dans la formation d'enseignants dans une perspective didactique de la musique</p>	<p>S10- Pierre-Alain Besençon (HEP-VD)</p> <p>La verbalisation au cœur des pratiques de Validation des Acquis d'Expérience : fonctions et techniques</p> <p>Pierre-Alain Besençon (HEP-VD)</p> <p>Processus de production d'une expérience verbalisée par les candidats VAE</p> <p>Patrick Rywalski, (IFFP)</p> <p>Mise en mots de l'expérience</p> <p>Marc Pochon (UNIGE), Sophie Serry (UNIL) et Regula Villari (HES-SO)</p> <p>Les techniques de la verbalisation en VAE : de la théorie à la pratique.</p>
<p>C-10 Slavka Pogranova (UNIGE)</p> <p>La verbalisation dans l'enseignement des langues</p>	<p>Pratique d'enseignement de la démarche d'investigation scientifique : résultats d'une analyse exploratoire des pratiques langagières et gestuelles d'un enseignant du 2e cycle du primaire.</p> <p>Alain Pache, Sandrine Breithaupt et Julie Cacheiro (HEP-VD)</p> <p>Des pratiques langagières favorisant le processus de secondarisation dans le cadre d'une leçon de géographie.</p> <p>Alaric Kohler et Bernard Chabloz (HEP-BEJUNE)</p> <p>Analyse a priori de la tâche de coordination entre registres sémiotiques en physique : de l'outillage sémiotique aux situations de malentendu.</p>		
<p>C-11 Thierry Geoffre (HEP-FR)</p> <p>Verbalisation du raisonnement métagraphique. Un exemple d'application (numérique) en classe</p>			

Salle : D2.24 | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

C9

Nathalie Frieden, UNIFR, & Dima Hatem, Ecole professionnelle de Fribourg

Comment l'envie que sa pensée soit entendue motive à apprendre une langue. De l'utilisation des discussions philosophiques dans l'apprentissage du Français. Réflexions sur la verbalisation d'une pensée

Je décris et analyse une expérience de discussions à visée philosophiques (DVP) en classe de primo arrivants à l'école professionnelle de Fribourg en Suisse.

Cette expérience prouve que la philosophie est une occasion et une stimulation à parler. Pour les primo arrivants la possibilité de dire ce qu'ils pensent est important. La discussion à visée philosophique (DVP) est un succès car elle crée un lieu où penser, être écouté et être entendu.

Les raisons de ce succès sont les suivantes :

- La discussion propose une stratégie fondée sur l'expression de ce que l'on *pense* et non de ce que l'on *ressent*. Les élèves aiment l'objectivité de cette approche parce que leurs ressentis sont privés et parfois douloureux. Le prof qui demande ce qu'éprouve l'élève sans avoir besoin de dire ce que lui, il vit, postule une disymétrie qui installe une supériorité du prof sur l'élève. La pensée est plus démocratique. Elle crée une égalité .
- La pratique de la discussion est fondée sur la qualité de *l'écoute*, présumant que l'élève a quelque chose d'intéressant à dire et à *donner*. Ceci est gratifiant. Habituellement notre pré-supposé par le rapport aux primos-arrivants est que nous devons leur donner, et eux doivent tout recevoir et intégrer.
- Il y a un dépassement de l'exigence première des cours d'intégration à savoir assimiler ces immigrés, les rendre plus civiques, et plus « suisses ». L'approche de la DVP change l'idée de ce qu'est l'enseignement de la langue. Il s'agit ici d'un outil pour s'exprimer et non d'un moyen pour changer les jeunes et/ou les intégrer. La discussion est naturelle. Elle crée une place pour un regard personnel et étranger voir critique, sur le monde suisse. Penser est nécessaire pour vivre.
- La discussion change la *posture* du prof. L'enseignant n'est plus celui qui enseigne et corrige la langue dans le but qu'elle soit plus exacte, tout en formant au civisme et à l'histoire suisse, mais il est celui qui offre un *outil au service de l'expression* de la réflexion personnelle. L'approche à l'outil n'est plus de tendre à la correction du discours, mais d'aider celui qui veut parler à être compréhensible, comme dans toute discussion. On y accepte le langage non verbal, le corps, les bruits, les expressions, les gestes...comme dans toute interaction verbale naturelle. Et le langage oral redevient ce qu'il doit être un moyen de communication dans lequel la renégotiation se fait continuellement avec tous les moyens de notre corps, et de notre langue, afin d'être compris.

La force de l'apprentissage de la langue par la philosophie est grande. Les primos-arrivants veulent penser, veulent se faire entendre, veulent donner quelque chose d'eux-mêmes. Ils y trouvent une dignité d'être pensants et d'interlocuteurs valables.

Mots-clés : Désir de penser et d'être entendu, discussion à visée philosophique(DVP), renversement de posture

Bibliographie

- Chirouter, E (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : l'Harmattan, coll. "Pédagogie : crises, mémoires, repères".
- Chirouter, E. (2015) La fonction du récit dans l'apprentissage de la pensée critique. In P. Billouet & M. Fabre. *L'éducation à la liberté. Aliénation et émancipation*. (pp. 153-169). Paris : L'Harmattan, coll. "Evaluer".
- Chirouter, E. (2011). L'enfant, la littérature et la philosophie. Comment la lecture philosophique de récits dès l'école élémentaire peut permettre une reconnaissance de l'élève-sujet et instaurer un nouveau rapport au savoir. *Chemins de Formation au fil du temps*, 16, 73-82.
- Derrida, J. (1990), *Du droit à la philosophie*, Paris : Galilée
- Droit, R-P (1995), *Philosophie et démocratie dans le monde*, Paris : Le livre de poche.
- Lévine, J. et all. *L'enfant philosophe avenir de l'humanité*. Ed. Esf. Paris. 2014.
- Lipman, M (2011). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. (trad N. Decostre), Bruxelles. Ed. De boeck.
- Morin, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : UNESCO. 2000.
- Pettier, J.-C. *La philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?* Lille: ANRT. 2002.
- Tozzi, M. (1992), *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Th : Sc de l'éduc, U-Montpellier 3

Salle : D2.24 | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

C10

Slavka Pogranova, UNI-GE

La verbalisation dans l'enseignement des langues

L'importance de la *verbalisation* dans une classe de langue est de nos jours indiscutable. L'accent sur les compétences communicatives des élèves (PER, 2010) a ouvert la question de la transposition didactique en termes des dispositifs d'enseignement-apprentissage s'inscrivant dans l'approche actionnelle (CECR, 2001), ainsi que de processus de verbalisation à construire en cours de la leçon et à développer auprès des élèves. Et là, du point de vue de l'enseignant, les questions essentielles se posent : la verbalisation de *quoi*, dans quelle mesure, sur quel plan (langagier, didactique, transversal ou autre ?), dans quelle langue, quand, avec quel but ...

Notre cadre théorique s'appuiera sur deux pôles : la transposition didactique et l'alternance codique. Être bilingue ne signifie pas une maîtrise parfaite de deux langues mais « de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations [...] même avec une compétence considérablement asymétrique » (Lüdi & Py, 2003, p. 131). Dans un cours de langue, l'enseignant *bilingue* se sert d'une langue simplifiée, ce que Cicurel (1985) appelle *langage paragrammatical* résultant « de la représentation qu'il se fait des possibilités d'absorption métalinguistique de son public » (p. 61). Il emploie la langue cible dans le but de l'enseigner-apprendre. En même temps, il se sert de la L1 comme langue de soutien dans la transmission des savoirs. L'enseignant devient une sorte de médiateur entre les différents types de savoirs, devenus savoirs de référence et « des apprentissages didactisés/pédagogisés à finalités diverses » (Blanchet, 2014, p. 247). Dans cette perspective, l'intérêt de la verbalisation dans la pratique devient essentiel.

Dans quelle mesure peut-on parler de la *verbalisation* dans les cours d'allemand/anglais de la part des enseignants stagiaires ? A partir d'une recherche empirique (corpus de vidéos/audios), menée auprès de 15 étudiants en formation initiale à Genève (classes de 8HarmoS), nous proposons de réfléchir sur la place de la verbalisation (et son contenu) lors de l'enseignement de la production orale. Nous proposerons une analyse comparative de deux leçons et apporterons quelques réponses aux questions suivantes : Quel est le temps de parole des enseignants et des élèves ? Que disent les enseignants, dans quelle langue et avec quelles conséquences sur la suite des interactions ? L'usage du logiciel *Transana* et le comptage des catégories codées sur Excel (enseignant parle la langue cible, le français, etc.) permettront d'obtenir les données quantitatives, l'analyse conversationnelle de Bange (1992) et l'analyse du contenu les données qualitatives.

Mots-clés : verbalisation, langues étrangères, bilinguisme, transposition didactique, alternance codique

Références

- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier-Didier.
- Blanchet, P. (2014). Les transpositions didactiques. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (pp. 247-252). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur Parole*. Paris: CLE International.
- Cicurel, F. (2015). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage: observer, transcrire, analyser. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. (2 ed., pp. 383-394). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Turnbull, M. (2009). Alternance de codes dans la classe de langues: impensable? profitable? *Babylonia*(1), 19-22.

Salle : D2.24 | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

C11

Thierry Geoffre, HEP-FR

Verbalisation du raisonnement métagraphique. Un exemple d'application (numérique) en classe

A l'école primaire, le contrôle de la morphographie par les élèves est traditionnellement enseigné par les règles d'orthographe et de grammaire puis évalué, notamment, par la dictée. Cette évaluation porte essentiellement sur la vérification de la présence des marques grammaticales attendues. En fait, elle porte surtout sur le décompte des erreurs et peu d'intérêt est porté aux orthographes transitoires telles que des confusions de marques de pluriel (*ils avais**), des confusions de morphogrammes (*ils sont aller* / ils sont allaient**) ou des écritures liées à des procédures d'accord erronées (*il les réparent**) ; pas plus d'intérêt n'est porté au raisonnement de l'élève.

Pourtant, la verbalisation du raisonnement, à l'oral sous forme d'entretiens métagraphiques (Angoujard, 1985 ; Cogis, 2005) ou à l'écrit sous forme de justifications métagraphiques (Geoffre, 2013), est un puissant outil permettant d'accéder au système orthographique de l'élève et à ses procédures. Il est alors possible de changer de paradigme d'analyse et de ne plus seulement comptabiliser des erreurs mais d'exploiter ces justifications comme des indicateurs de procédures présentes (efficientes ou non), absentes ou erronées.

Cette approche nous a conduit à proposer une *typologie des erreurs* et une *typologie des justifications* produites par les élèves, puis à développer un *outil de positionnement* qui (à partir de 13 mots sélectionnés dans une dictée de 65 mots et du relevé des justifications écrites pour ces 13 mots) permet d'obtenir : 1) un score de l'élève qui situe son niveau d'acquisition, 2) un graphique de positionnement de ses besoins (Geoffre, 2013 ; 2015).

Après avoir été testé dans 26 classes de 4^e et 5^e primaires (soit environ 500 productions d'élèves, plus de 6 000 justifications), cet outil a fait l'objet d'un développement numérique sous la forme d'une *application en ligne* accessible aux enseignants du canton de Fribourg. L'application, à partir des graphies produites par les élèves et du type de justifications utilisées, calcule le score de chaque élève, produit un graphique de positionnement individuel et un graphique de répartition des élèves dans la classe. Cet *outil de positionnement* favorise ainsi l'identification de groupes de besoin et la définition de priorité d'enseignement pour la classe dans le cadre de la programmation annuelle.

Notre communication présentera succinctement les typologies employées ainsi que l'algorithme de calcul des résultats. Nous proposerons ensuite un exemple d'utilisation de l'application à partir de dictées d'élèves et discuterons des perspectives d'exploitation en classe pour la planification des enseignements.

Mots-clés : morphographie – acquisition – procédures cognitives – application numérique – outils didactiques

Références

Angoujard A. (1985). Rencontres avec des erreurs du troisième type. *Repères* n°65. INRP. pp.42-43

Cogis D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.

Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire - Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Université de Grenoble.

Geoffre, T. (2015). De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe, *Corela* [En ligne], HS-17 | 2015, mis en ligne le 30 mai 2015, consulté le 14 janvier 2017. URL : <http://corela.revues.org/3731> ; DOI : 10.4000/corela.3731

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S8

Coordination : Patrick Roy, HEP-FR & Alain Pache, HEP-VD

Les pratiques langagières au sein des démarches d'investigation scientifique en sciences de la nature et en sciences humaines et sociales

Tous les « domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage » (Bakhtine, 1984, p. 265). La communauté scientifique n'échappe pas à cette caractéristique puisqu'elle est fondamentalement basée sur des pratiques langagières qui lui sont propres et constitutives des savoirs qu'elle produit (Lhoste, 2008). Cette référence à la science a conduit plusieurs didacticiens qui ont contribué à élaborer le paradigme socioconstructiviste à s'intéresser aux pratiques langagières à l'école, et plus particulièrement aux relations entre ces pratiques et les apprentissages scientifiques qui s'opèrent au sein des interactions langagières enseignant-élèves et élèves-élèves (Driver, Newton & Osborne, 1998; Fillon & Peterfalvi, 2004; Jaubert & Rebière, 2000, 2001; Orange, 2003; Osborne, Erduran, Simon & Monk, 2001; Schneeberger, 2003; Schneeberger & Ponce, 2004, Schneeberger & al., 2007). Dans le champ de la didactique des sciences humaines et sociales, les travaux abordent l'usage des récits pour dire le monde (Audigier, 2000, 2007), les pratiques argumentatives et le débat (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011), les pratiques langagières fondées sur des outils spécifiques et permettant la problématisation (Doussot, 2011) ou encore les registres sémiotiques permettant de traiter une question socialement vive (Pache, 2014). Ce symposium s'intéresse aux pratiques langagières au sein des démarches d'investigation scientifique en sciences de la nature et en sciences humaines et sociales. Plus particulièrement, il vise à interroger les formes et modalités que peuvent prendre ces pratiques à travers les interactions langagières enseignant-élèves et élèves-élèves aux différentes phases d'une démarche d'investigation, de la problématisation à la conceptualisation.

Références

- Audigier, F. (2000). Histoire, géographie, éducation civique: trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. In Y. Reuter & C. Tauveron (Eds.), *Repères, Diversité narrative* (pp. 121-143). Paris: INRP.
- Audigier, F. (2007). De l'usage des récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation citoyenne. *Pratiques*, 133-134, 77-99.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, P. (Eds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Genève: Université de Genève.
- Bakhtine M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire: outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (1998). Establishing the norm of scientific argumentation in classroom. *Science Education*, 84, 1-35.
- Fillon, P., & Peterfalvi, B. (2004). L'argumentation dans l'apprentissage scientifique au collège. *Aster*, 38 (Numéro thématique : Interactions langagières 2).
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, 31, 173-195.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 33, 81-110.
- Lhoste, Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie: étude de débats scientifiques dans la classe dans deux domaines biologiques: nutrition et évolution*, thèse de doctorat.
- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, 37, 83-107.
- Osborne, J., Erduran, S., Simon, S. and Monk, M. (2001). Enhancing the quality of argument in school science, *School Science Review*, 82(301), 63-70.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneeberger, P. (ed.) (2003). Argumentations et démonstrations dans les débats et discussions dans les classes. Rapport de recherche associative INRP – IUFM d'Aquitaine (coordination nationale J. Colomb).
- Schneeberger, P. & Ponce, C. (2004). Tirer parti des échanges langagiers entre pairs pour construire des apprentissages en sciences. *Aster*, 37 (Numéro thématique : Interactions langagières 1).
- Schneeberger, P., Robisson, P., Liger-Martin, J., & Darley, B. (2007). Conduire un débat pour faire construire des connaissances en sciences. *Aster*, 45, 39-64.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S8

Patrick Roy, Bertrand Gremaud, Stéphane Jenny & Paola Rugo Graber, HEP-FR

Pratique d'enseignement de la démarche d'investigation scientifique : résultats d'une analyse exploratoire des pratiques langagières et gestuelles d'un enseignant du 2e cycle du primaire

Dans le contexte actuel où le développement de la démarche scientifique figure parmi les principales finalités des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010), nous avons développé une démarche d'investigation pour traiter des problématiques interdisciplinaires dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice (Roy & Gremaud, à paraître). La conceptualisation de cette démarche qui présente quatre phases non linéaires et dynamiques (problématiser, planifier, investiguer et conceptualiser) repose sur plusieurs construits parmi lesquels ceux de problématisation (Fabre, 1999, Lebrun, 2013), de démarche à caractère scientifique (Cariou, 2015; Hasni & Samson, 2008a, 2008b; Lenoir, 2014), d'approche interdisciplinaire (Fouréz, 1997; Fouréz & Englebert-Lecompte, 1994; Fouréz, Maingain & Dufour, 2002) et de débat argumenté (Buty & Plantin, 2008; Jimez-Alexandre, 2007; Simonneaux, 2007).

La présente communication vise à rendre compte d'une analyse exploratoire de la pratique d'enseignement effective de la démarche d'investigation chez un enseignant (et formateur-praticien) du 2^e cycle du primaire. Cette analyse s'inscrit dans la continuité des travaux francophones qui s'intéressent aux pratiques de classes de point de vue des actions de l'enseignant et des élèves en regard des savoirs disciplinaires (Hasni & Baillat, 2011; Sensevy et Mercier, 2007; Tiberghien & al., 2008) et des travaux anglophones qui prennent l'analyse des pratiques de classe comme point d'appui pour le développement professionnel des enseignants (Lopes & al., 2014; Martinez & al., 2012; Mellado & al., 2008).

Sur le plan méthodologique, nous appréhendons la pratique d'enseignement dans ses trois phases interdépendantes (phases préactive, interactive et postactive) et nous analysons celle-ci à trois niveaux de granularité : macroscopique, mésoscopique et microscopique. Au niveau microscopique qui se situe à l'échelle « des énoncés et des gestes des personnes », (Tiberghien & al., 2007), nous analysons les pratiques langagières et gestuelles enseignant-élèves et élèves-élèves du point de vue des facettes de savoir (conceptuelles, procédurales, symboliques, etc.) (Galili et Hazan, 2000; Minstrell, 1992) et des tâches épistémiques (Collins et Ferguson, 1993; Ohlsson, 1996) en jeu dans la compréhension du monde matériel, et ce, en s'appuyant sur la théorie des deux mondes (objets/événements et théories/modèles) de Tiberghien (1994).

Dans cette communication, nous présenterons la manière avec laquelle le savoir se construit à travers les pratiques langagières et gestuelles de cet enseignant au cours de la démarche d'investigation qu'il met en œuvre, de la problématisation à la conceptualisation.

Mots-clés : démarche d'investigation scientifique; pratiques d'enseignement; pratiques langagières et gestuelles; théorie des deux mondes; enseignement primaire

Références

- Buty, C. & Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences: du débat à l'apprentissage*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Cariou, J.-Y. (2015). Quels critères pour quelles démarches d'investigation? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. In B. Calmettes & Y. Matheron (Éd.), *Les démarches d'investigation et leurs déclinaisons en mathématiques, physique, sciences de la vie et de la Terre* (p. 12-30).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand. Document téléaccessible à l'adresse Internet: <<http://www.plandetudes.ch/home>>.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fouréz, G. (1997). Qu'entendre par îlot de rationalité? et par îlot interdisciplinaire de rationalité? *Aster*, 1997, 25 « Enseignants et élèves face aux obstacles ».
- Fouréz, G. & Englebert-Lecompte, V. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique: essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Fouréz, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Galili, I. & Hazan, A. (2000). The influence of an historically oriented course on students' content knowledge in optics evaluated by means of facets-schemes analysis. *American Journal of Physics*, 68(7), S3-S15.
- Hasni, A. & Baillat, G. (dir.) (2011). *Pratiques d'enseignement des sciences et technologies : Regards sur la mise en œuvre des réformes curriculaires et sur le développement des compétences professionnelles des enseignants*. Reims : Éditions et presses universitaires de Reims.

- Hasni, A. & Samson, G. (2008a). Développer les compétences en gardant le cap sur les savoirs. Deuxième partie: la diversité des démarches à caractère scientifique et leurs liens avec les savoirs disciplinaires. *Spectre*, 37(3), 22-25.
- Hasni, A. & Samson, G. (2008b). Développer les compétences en gardant le cap sur les savoirs. Première partie: place de la problématisation dans les démarches à caractère scientifique. *Spectre*, 37(2), 26-29.
- Jimez-Aleixandre, M. P. (2007). Designing argumentation learning environments. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Éd.), *Argumentation in science education* (pp 91-115). New York: Springer.
- Lebrun, J. (2013). Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 299-322.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Ohlsson, S. (1996). Learning to do and learning to understand: A lesson and a challenge for cognitive modeling. In P. Reiman et H. Spada (dir.), *Learning in humans and machine* (p. 37-62). Oxford: Pergamon Elsevier Science.
- Minstrell, J. (1987). *Facets of students' thinking*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://depts.washington.edu/huntlab/diagnoser/facetcode.html#edf>>. Consultée le 7 janvier 2017.
- Minstrell, J. (1992). Facets of students' knowledge and relevant instruction. In R. Duit, F. Goldberg et H. Niedderer (dir.), *Research in physics learning : Theoretical issues and empirical studies* (p. 110-128). Kiel: INP.
- Lopes, J. B., Silva, A. A., Cravino, J. P., Santos, C. A., Cunha, A., Pinto, A., Silva, A., Viegas, C., Saraiva, E. & Branco, M. J. (2014). Constructing and using multimodal narratives to research in science education: contributions based on practical classroom. *Research in science education*, 44, 415-438.
- Martinez, J. F., Borko, H., Stecher, B., Luskin, R., & Kloser, M. (2012). Measuring Classroom Assessment Practice Using Instructional Artifacts: A Validation Study of the QAS Notebook. *Educational assessment*, 17(2-3), 107-131.
- Mellado, V., Bermejo, M. L., Blanco, L. J., & Ruiz, C. (2008). The Classroom Practice of a Prospective Secondary Biology Teacher and His Conceptions of the Nature of Science and of Teaching and Learning Science. *International journal of science and mathematics education*, 6(1), 37-62.
- Roy, P. & Gremaud, B. (accepté). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Simonneaux. (2007). Argumentation in Science Education. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Éd.), *Argumentation in science education* (p. 179-199). New York: Springer.
- Tiberghien, A. (1994). Modeling as a basis for analyzing teaching - learning situations. *Learning & Instruction*, 4(1), 71-87.
- Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N. & Mortimer, E. F. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (p. 93-122). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Tiberghien, A., Malkoun, L. & Mohamadoune, S. (2008), Analyse des pratiques de classes de physique : aspects théoriques et méthodologiques, *Les dossiers des sciences de l'éducation n°19*, CREFI, Toulouse, 61-73.

Salle : D0.21 (aula) | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S8

Alain Pache, Sandrine Breithaupt & Julie Cacheiro, HEP-VD

Des pratiques langagières favorisant le processus de secondarisation dans le cadre d'une leçon de géographie

Comme l'ont montré différents chercheurs, l'analyse des pratiques langagières dans le but de comprendre les opérations cognitives de l'élève est particulièrement complexe (Plane, 2001; Nonnon, 2001; Souplet, 2012). En effet, les pratiques langagières ne sont pas transparentes : elles ne peuvent donc être considérées que comme une trace *potentielle* du processus cognitif. Il existe toutefois un intérêt à se centrer sur cette notion, car elle englobe, selon Bautier (2001) les dimensions culturelles, sociales et langagières à la fois singulières – propres au sujet qui les produit – et partagées – propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes. Autrement dit, l'usage du langage permet à la fois de penser le monde et de s'inscrire dans une société.

Dans le champ de la didactique des sciences sociales, les travaux mettent l'accent sur la notion de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961-1976), à savoir sur l'idée que l'on mobilise d'abord une pensée naturelle, liée à l'expérience, puis, avec du recul, une pensée plus élaborée, marquée par des modes de raisonnement renvoyant aux disciplines de référence, la périodisation pour l'histoire ou la localisation pour la géographie, par exemple (Lautier, 1997; Cariou, 2003; Doussot, 2011; Pache, 2014).

Ces travaux font écho à ceux menés par les sociologues du réseau RESEIDA et qui consistent à mettre en évidence les difficultés éprouvées par certains élèves à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires. Ces élèves sont en effet souvent enfermés dans la logique du « faire » et guidés par la recherche de la réussite immédiate. Le terme de secondarisation a ainsi été construit pour désigner le processus permettant de passer d'un genre de texte premier (Bakhtine, 1984) à un genre de texte second. En outre, pour plusieurs auteurs qui se rattachent à l'approche sociohistorique des activités langagières (Bernié, 2004; Jaubert, 2007), lorsqu'un individu s'exprime, il signale à son auditoire dans quel genre il se situe. Un enseignement disciplinaire peut ainsi être vu comme une manière d'entrer dans une communauté discursive disciplinaire (Jaubert, 2007).

Dans cette communication, nous présenterons les résultats d'analyses d'interactions verbales d'une leçon ayant eu lieu dans une classe de 6^e année (élèves de 9-10 ans). L'enseignement a pour objectif d'initier un questionnement sur le thème de la filière de production-consommation. Nous insisterons particulièrement sur le travail de (re)formulation de l'enseignant ainsi que sur les expressions langagières récurrentes, potentiellement révélatrices d'un processus de secondarisation. Nous tracerons la construction des savoirs au travers des pratiques langagières.

Mots-clés : pratiques langagières, secondarisation, géographie, communauté discursive, polyphasie cognitive

Références

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie* (137), 117-161.
- Bernié, J.-P. (2004). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive; un apport à la didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*(141), 77-88.
- Cariou, D. (2003). Représentations sociales et didactique de l'histoire. *Le cartable de Clio, n°3*, 169-173.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire: outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Moscovici, S. (1961-1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Puf.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. In M. Grandaty & G. Turco (Eds.), *L'oral dans la classe* (pp. 65-102). Paris: INRP.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral: construction sociale, construction cognitive. In M. Grandaty & G. Turco (Eds.), *L'oral dans la classe* (pp. 225-257). Paris: INRP.
- Souplet, C. (2012). Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage: à propos d'un rapport complexe et résistant. *Questions méthodologiques. Education & Didactique*, 6 (1), 97-115.

Salle : D0.21 (aula) Jeudi 27 avril Session 4 17h00-18h30	
S8	Alaric Kohler & Bernard Chabloz, HEP-BEJUNE

Analyse a priori de la tâche de coordination entre registres sémiotiques en physique : de l'outillage sémiotique aux situations de malentendu

La difficulté de l'apprentissage des sciences a conduit les chercheurs à produire une abondante littérature, en particulier sur l'apprentissage conceptuel et les conceptions des élèves (p.ex. : Carey, 1985 ; Carey, 2009 ; Vosniadou, 2013). Dans ces recherches, l'interprétation par les participants n'est pas problématisée (Weil-Barais, 1993), de telle sorte que l'usage des mots et plus généralement des signes par un participant ou un autre sont considérés équivalents. L'énonciation de la réponse attendue par un apprenant suffit souvent à justifier, du point de vue du chercheur, l'acquisition du concept visé. Pourtant, les recherches qui prennent en considération les problèmes d'interprétation en didactique des sciences montrent la diversité du sens que peuvent prendre les divers outils sémiotiques utilisés, et tout particulièrement la langue naturelle (p.ex. Halbwachs, 1985 ; Tiberghien, 2003).

Dans cette communication, nous proposons une investigation du problème de la diversité dans l'interprétation des signes et dans leur usage en physique. Par exemple, que signifie et comment s'interprète une *flèche* sur une

esquisse d'un manuel de science ? Quels rôles sémiotiques (Kohler, 2014) joue cet objet, et comment s'articulent-ils avec les objets de savoir que les élèves sont invités à construire ? Nous nous limitons ici à relever des interprétations et usages possibles, c'est-à-dire à un travail d'analyse *a priori* au sens de Brousseau (1983) et Artigue (1988). Cependant, l'objectif consiste à montrer les risques d'émergence de *situations de malentendu*, et en particulier dans la tâche qui consiste pour l'élève à *coordonner des registres sémiotiques différents* (Duval, 1995). Ce travail répond néanmoins à une investigation empirique de situations de malentendu, dont la démarche est exposée ailleurs (Kohler, 2015), et qui a permis de montrer l'intérêt d'analyses sémiotiques pour expliquer les difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage de la physique.

Les défis posés aux élèves dans l'interprétation de schémas, consignes ou autres objets sémiotiques (dessins de graphe, dessins des forces, etc.) que nous mettons en évidence dans cette communication peuvent constituer le cadre ou le point de départ de verbalisations – par les élèves ou par l'enseignant – dans des interventions didactiques spécialement centrées sur les enjeux de la coordination entre registres sémiotiques. Ces enjeux sont importants pour la communication entre élèves et enseignants, mais aussi dans les processus de construction des objets de savoir lors d'activité individuelle. En ce sens, les analyses *a priori* présentées constituent une invitation à plus de verbalisation, d'explicitation, des usages des objets sémiotiques de la physique.

Mots-clés : physique, analyse a priori, registres sémiotiques, situation de malentendu, consignes

Références

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9, 281-308.
- Brousseau, G. (1983). D'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique. In: Olivet, *Actes de la deuxième école d'été de Didactique des mathématiques*, IREM d'Orléans, pp. 39-60.
- Carey, S., (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S., (2009). *The Origin of Concepts*. Oxford University Press.
- Duval, R., (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Bern : P. Lang.
- Kohler, A. (2015). Elements of Natural Logic for the Study of Unnoticed Misunderstanding in a Communicative Approach to Learning. *Argumentum. Journal of the Seminar of Discursive Logic, Argumentation Theory and Rhetoric*, 13, 80-96.
- Kohler, A. & Chabloz, B. (accepted). Using Signs for Learning and Teaching Physics: From Semiotic Tools to Situations of Misunderstanding. In A. López-Varela Azcárate, *Semiotics* (pp. xx-xx). Croatia, Rijeka : InTech. ISBN 978-953-51-5212-5.
- Vosniadou, S. (Ed.), (2013). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Routledge. London, New York: Routledge.
- Halbwachs, F., and Torunczyk, A. (1985). On Galileo's writing on mechanics: An attempt at a semantic analysis of Viviani's scholium. *Synthese*, 62, 459-484.
- Tiberghien, A. (2003) Des connaissances naïves au savoir scientifique. In M. Kail and M. Fayol (Ed.), *Les sciences cognitives et l'école*, Paris: PUF.

Salle : D0.30| Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S9

Coordination : Marcelo Giglio, HEP-BEJUNE, John Didier et Florence Quinche, HEPVD

Verbalisation et créativité en tant qu'instruments d'apprentissages des arts et de la technologie : perspectives didactiques

Ce symposium traite de l'oral en formation professionnelle dans une perspective des didactiques des arts et de la technologie. Comment les étudiants peuvent-ils développer et structurer une pensée réflexive et créative par la verbalisation ? Nous nous centrons sur l'acceptation de l'imprévu (Nonnon, 2002) et les formes de production de savoirs *sur et pour* les professions de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Dans cette perspective, la verbalisation intervient comme un moteur permettant de faire émerger la construction de différents savoirs mobilisés dans des processus de création, qu'il s'agisse de situations créatives en musique, en activités créatives et techniques ou en MITIC.

Les contributions de ce symposium étudient l'interaction *entre enseignants et apprenants* sur des objets de savoir dans le cadre d'une discussion en classe ou *entre un formateur et des étudiants* (futurs enseignants) dans le cadre d'une discussion en formation d'enseignants.

Références

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.) (2009). *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.

Nonnon, E. (2002). Des situations problèmes pour la verbalisation: difficultés à dire et travailler l'énonciation. *Repères*, 25-25, 23-57.

Salle : D0.30| Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S9

John Didier, HEP-VD, Marion Botella, laboratoire LATI Université Paris Descartes, Rachel Attanasio & Marie-Dominique Lambert, Formation romande PIRACEF

Verbalisation et modélisation du processus créatif lors de la création d'objets techniques

Cette communication se concentre sur la verbalisation et la modélisation du processus créatif lors de la création d'objets techniques.

Résoudre des tâches complexes sans procédures préconçues dans le cadre de la création d'un objet technique (Didier & Leuba, 2011) mobilise une activité de conception créative. Celle-ci se caractérise par une phase d'idéation nécessaire à la production d'idées innovantes et adaptées à la situation (Lubart & al., 2003 ; Bonnardel, 2006). Pour permettre à l'élève de prendre conscience de l'activité de réflexion intervenant lors de la phase d'idéation, nous employons des carnets d'observation du processus créatif (Botella & Didier, 2016). La phase de verbalisation induit pour l'élève une prise de conscience des différents facteurs cognitifs, conatifs, motivationnels et environnementaux du processus créatif mobilisés lors de la création d'un objet technique (Attanasio & al., 2016). En nous appuyant sur l'approche multivariée du processus créatif (facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux) (Lubart et al., 2003) et sur le modèle conception-réalisation-socialisation (Didier, 2016) nous tentons de mieux comprendre les différentes phases qui interviennent lors de la création d'un objet technique. Ces phases impliquent des choix et des décisions des élèves confrontés à des situations complexes. Dans le but de mieux cerner le passage de la réalisation (registre pragmatique) à la conscientisation (registre épistémique) qui participe, pour l'élève, à la construction des apprentissages (Pastré, 20016) nous investiguons le rôle de la verbalisation. Nous proposons une analyse de la conscientisation des savoirs mobilisés par les élèves en revenant sur l'activité de verbalisation de l'élève. Nous employons dans le cadre de cette recherche une méthodologie de recherche qualitative et quantitative. Aussi, nous postulons que ces moments de conscientisation des savoirs mobilisés lors de la création par l'élève induisent le passage de la conception à la conceptualisation (Vergnaud, 1996).

Mots-clés : Verbalisaiton, processus créatif, création, objet technique

Références

- Attanasio, R., Lambert, M-D., Botella, M., Didier, J. (2016, octobre). *Observation du processus créatif des élèves lors de la conception et de la réalisation artefact*. Communication présentée au colloque La conception d'un artefact : approches ergonomiques et didactiques. University of teacher education Lausanne.
- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille: Solal.
- Botella, M., & Didier, J. (2016, octobre). *Les étapes du processus créatif selon les enseignants en activités créatrices*. Communication présentée au colloque La conception d'un artefact : approches ergonomiques et didactiques. University of teacher education Lausanne.
- Botella, M., & Lubart, T. (2015). Creative processes: Art, Design and Science. In G. E. Corazza & S. Agnoli (Eds.), *Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking* (pp 53-65). Springer.
- Botella, M., Glaveanu, V. P., Zenasni, F., Storme, M., Myszkowski, N., Wolff, M., & Lubart, T. (2013). How artists create: Creative process and multivariate factors. *Learning and Individual Differences*, 26, 161-170. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.02.008
- Didier, J., Botella, M., Attanasio, R., Lambert, M-D. (2016, juillet). *Construction of notebook to observe the creative process of young students during complex solving problems in educational context*. Communication présentée au 31e congrès international de psychologie. Université de Yokohama.
- Didier, J. (2016). Corporéité et créativité, entre traditions et innovations. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 38(1), 73-88.
- Didier, J., & Leuba, D., (2011). La conception d'un objet : un acte créatif. *Prismes*, 15, 32-33.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris, France: Armand Colin.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre*. pp. 109-117. Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275-292. Paris : PUF.

Salle : D0.30 Jeudi 27 avril Session 4 17h00-18h30	
S9	John Didier & Florence Quinche, HEP-VD

Verbaliser la création à l'aide de la robotique

Cette communication se concentre sur une recherche menée dans le contexte d'un module interdisciplinaire qui vise à intégrer la technologie au sein d'autres disciplines (français et activités créatrices et techniques), mais aussi à développer des capacités transversales (communication, pensée créatrice, collaboration). Nous focaliserons notre présentation sur l'activité de verbalisation des étudiants dans le cadre de projets de création en robotique.

L'activité proposée dans ce module consistait à adapter un album pour enfants, de façon à le mettre en scène au moyen de robots. Les étudiants choisissent quelques moments de l'histoire qui pourront être joués par des robots. Ils réalisent ainsi une courte pièce de théâtre (qu'ils peuvent filmer et monter s'ils le souhaitent). La conception qui intervient en tant que phase clef de la création du projet en robotique, devient le lieu de verbalisation d'idée.

Comprendre la démarche de conception en se confrontant à une mission concrète, dans lequel le robot doit être construit et programmé, nécessite de mieux saisir les mécanismes cognitifs sollicités lors de la conception. Aussi, notre première entrée en matière se penche plus attentivement sur le processus créatif. La créativité est conçue et perçue en termes de capacité (Guilford, 1967, Torrance, 1976). Selon Csikszentmihalyi (1996), les productions créatives sont évaluées au sein d'un système social (Bonnardel, 2006).

L'idée d'intégrer le robot dans un spectacle prend sa source dans un objectif de réflexion sur la socialisation de l'objet réalisé. Quels sens va prendre l'objet construit ? Comment sera-t-il utilisé et dans quel contexte ? Les textes choisis par les étudiants devaient permettre la mise en scène de plusieurs scénettes incluant des robots, soit comme personnages ou éléments du décor. La verbalisation intervient dans plusieurs niveaux de transposition (passage à l'adaptation théâtrale, passage d'un texte fait pour être lu, à un texte qui sera énoncé ou encore représenté de façon non-verbale, par des images, gestes, bruitage, musique, objets, lumières, etc.). Nous reviendrons sur le passage d'un mode de signification unique (un même type de signes) à une pluralité possible de signes. Les étudiants produisent ainsi à partir du texte un scénario, dessiné sous forme de *story-board*. Ils s'approprient ainsi une nouvelle forme de communication, qui doit aussi bien tenir compte de ce qui

se montre, que de ce qui se dit. De plus, dans la monstration, intervient autant le geste, les mouvements, que l'espace, les couleurs, les formes et les sons.

La méthodologie employée se base sur une approche qualitative et plus précisément sur des études de cas. L'analyse de carnets de conception de projet réalisés par les étudiant.es nous permettra de mettre en lumière les traces des activités de verbalisation qui donnent lieu à la mobilisation et à la construction des savoirs pour l'étudiant.e. Nous postulons que la verbalisation et la posture méta induisent une prise de conscience des apprentissages pour l'étudiant qui apparaît comme un des leviers clef lors du processus de création.

Mots-clés : Verbalisation, communication, création, robotique

Références

Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le Travail Humain*, 72(1/2009), 5-22.

Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Solal.

Boutinet, J.P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : Quadrige.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : flow and the psychology of discovery and invention*. New York : Harper Colins.

Didier, J. & Quinche, F. (2016). Concevoir des robots pour développer la créativité des élèves ? *Voix plurielles*, 13 (1), 101-112.

Didier, J. & Quinche, F. (2013). Robotique pédagogique. *Jeunes et médias*, 5, 109-116

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw Hill.

Papert, Seymour (1980), *Jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissages*, Paris, Flammarion, 1981

Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe* (trad. G. Deledalle). Paris :Seuil.

Quinche, F., & Didier, J. (2016). Développer les compétences communicationnelles en intégrant la robotique dans la mise en scène théâtrale. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghe, J.-F. de Pietro (éds.), *Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique »*, 29, 30, 31 août 2013 [(pp. 174-182)], Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Quinche, F. & Didier, J. (2014). Développer la créativité des élèves au moyen de la robotique. *Educateur*, n°2.2014, 11-12.

Quinche, F., & Didier, J., (2012). Les apports de la robotique aux apprentissages. *Prismes*, 16, 53-54.

Torrance, E.P. (1976). *Tests de pensée créative*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Salle : D0.30 Jeudi 27 avril Session 4 17h00-18h30	
S9	Marcelo Giglio, HEP-BEJUNE

Une analyse de quatre niveaux de verbalisation dans la formation d'enseignants dans une perspective didactique de la musique

La verbalisation peut constituer une modalité de production de savoirs *sur* et *pour* l'enseignement (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Cette contribution étudie l'articulation entre la verbalisation de deux étudiants HEP dans différentes tâches de formation et dans une perspective didactique de la musique pour l'enseignement au niveau primaire. Si la verbalisation en classe suppose pour l'enseignant une acceptation de l'imprévu (Nonnon, 2002), comment former les enseignants dans une posture de construction des savoirs *sur* et *pour* leur profession ? Dans les situations de créativité musicale en classe, il est difficile pour les enseignants de discuter et commenter le travail des élèves au fur et à mesure qu'il progresse (Odena, Plummeridge, & Welch, 2004 ; Byrne, 2005). Nous proposons quatre niveaux d'analyse de la verbalisation dans la formation de deux enseignants et dans le cadre d'un exercice méthodologique de recherche conduit dans l'espace de stages en contexte scolaire.

Le premier niveau d'analyse est celui de la verbalisation des enseignants stagiaires à propos de leurs observations lorsque les élèves de 6-7 ans collaborent pour composer une petite pièce musicale en classe. Le deuxième niveau d'analyse identifie le discours socioculturel de l'enseignant stagiaire étayant les élèves dans leur tâche créative. Le troisième niveau est celui de l'analyse des dialogues entre les deux enseignants stagiaires (dans leurs rôles d'étudiants) qui collaborent pour observer (en autoconfrontation avec les enregistrements vidéo) leurs propres pratiques dans le cadre d'un cours d'exercice de méthodologie de la recherche. Finalement, dans un quatrième niveau, nous proposons une analyse du dialogue enregistré entre le formateur (également auteur de cette contribution) et les deux étudiants dans le cadre des activités de recherche-formation. Pour ces analyses, nous nous intéressons aux dialogues et discussions au niveau des élèves, de l'enseignant avec les

élèves, de l'étudiant futur enseignant dans leur rôle d'enseignant-chercheur et du formateur avec les étudiants. Nos analyses montrent la complexité du travail sur l'inattendu en classe, mais aussi sur l'inattendu des observations et des discussions dans le cadre des cours de formation d'enseignants. Lors de la présentation, nous allons illustrer les différentes procédures langagières sur les objets de savoir qui émergent lors des dialogues en classe, les processus créatifs et collaboratifs activés par le dialogue ainsi que les aspects attendus et inattendus du point de vue des savoirs professionnels et de la didactique de la musique à acquérir, mais aussi à construire avec les étudiants, enseignants stagiaires en recherche.

Mots-clés : Créativité musicale, autoconfrontation, discussion en classe, formation-recherche, didactique de la musique

Références

- Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. In D. Miell, R. A. R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 301–319). Oxford : Oxford University Press.
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (soumis). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.) (2009). *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Odena, O., Plummeridge, C., & Welch, G. (2004). Creativity in music education with particular reference to the perceptions of teachers in English secondary schools. In J. Tafuri (Ed.), *Research for Music Education. The 20th Seminar of the ISME Research Commission* (pp. 190–198). Las Palmas de Gran Canaria: International Society for Music Education.
- Nonnon, E. (2002). Des situations problèmes pour la verbalisation: difficultés à dire et travailler l'énonciation. *Repères*, 25, 23-57.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S10

Coordination : Pierre-Alain Besençon, HEP-VD

La verbalisation au cœur des pratiques de Validation des Acquis d'Expérience : fonctions et techniques

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) se développe progressivement dans l'enseignement supérieur suisse.

Porteuse des valeurs de la *formation tout au long de la vie*, cette procédure consiste à évaluer les acquis de l'expérience professionnelle, bénévole et/ou associative d'adultes en reprise d'études ou en réorientation professionnelle, et à en apprécier les convergences avec des acquis académiques.

La verbalisation, au cœur des pratiques de VAE, aide à rendre explicites les acquis informels et non formels qui sont le plus souvent implicites pour les personnes candidates.

Ce symposium propose de discuter les fonctions et techniques de la verbalisation dans le contexte de la VAE.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S10

Pierre-Alain Besençon, HEP-VD

Processus de production d'une expérience verbalisée par les candidats VAE

Cette proposition de communication s'appuie sur notre expérience dans la conduite de la mise en œuvre de procédures de Validation d'Acquis d'Expérience (VAE) à la HEP Vaud.

Depuis l'automne 2013, date de la mise en œuvre de la directive commune du Conseil académique des hautes écoles pédagogiques romandes, l'offre de validation des acquis d'expérience se développe à un rythme impressionnant : lors de la rentrée 2016, près de 8% des étudiants admis au Bachelor en enseignement primaire de la HEP Vaud ont pu bénéficier d'une VAE ; l'an dernier, 63 candidats ont défendu un dossier de VAE.

L'objet de cette communication se centre sur le processus (conditions de réalisation, suivi et évaluation) de production d'une expérience verbalisée par les candidats VAE et se décline en trois temps distincts.

Avant la verbalisation

Comme le soutient Mayen (2009), le candidat VAE doit d'abord élaborer sa propre expérience avant de pouvoir la (re)transcrire oralement ou par écrit. C'est-à-dire que l'expérience n'est pas disponible a priori et que tout vécu ne préfigure pas inéluctablement la construction d'un savoir expérientiel. La verbalisation de l'action singulière d'un individu ne se réalise que sous certaines conditions et l'expérience des candidats VAE permet d'identifier quelques préalables utiles, voire nécessaires à la verbalisation de l'expérience.

Pendant la verbalisation

Les expériences vécues par les professionnels visent d'abord la transformation du réel et ne sont que très rarement structurées par des objectifs de développement professionnels : lorsqu'un enseignant prépare une séquence d'enseignement, ses préoccupations se portent sur les enjeux d'apprentissage de ses élèves et non pas sur ce qu'il pourra lui-même apprendre de cette nouvelle expérience ! La distinction mise en évidence par Samurçay et Rabardel (2004) entre activité productive et activité constructive aide à penser le l'activité de verbalisation exigée des candidats VAE et invite à concevoir des modalités d'accompagnement spécifique que nous tenterons de décrire.

Après la verbalisation

Les effets de la réalisation d'un dossier VAE sur les candidats ne sont pas encore scientifiquement décrits et le recul actuel n'est pas suffisant à la formulation de résultats de recherche. Néanmoins, les enquêtes qualitatives réalisées à la HEP Vaud permettent d'identifier des espaces à interroger. Il s'agit notamment de questionner les

effets de la démarche VAE sur l'estime de soi et le pouvoir d'action, sur l'évolution de la conception du rôle et des responsabilités de l'enseignant et sur l'évolution du rapport à l'écriture, à l'évaluation et l'apprentissage des candidats VAE.

Mots-clés : Validation des acquis, expérience, activité constructive, coaching, développement professionnel

Références

- Mayen, P. (2009). Candidat(s) à la VAE. In J.-P. Boutinet (Ed.), *L'ABC de la VAE*. Toulouse : Editions ères.
- Samurçay, R., et Rabardel, P., (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès, pp. 163-180.
- Validoss (2015). "L'approche dossier, une méthode de REconnaissance et de Validation des acquis de l'Expérience". Projet Leonardo du programme Education et formation tout au long de la vie. En ligne : <http://www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Guide-validation-acquis-exp%C3%A9rience-dossier.pdf>

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S10

Patrick Rywalski, IFFP

Mise en mots de l'expérience

Les démarches de reconnaissance et de validation des acquis d'expérience (RVAE) sont traditionnellement organisées autour de la production d'un dossier ciblé, parfois accompagnée d'un entretien – comme c'est le cas dans le système de la formation professionnelle en Suisse – ou de mises en situation professionnelle, voire d'observation en situation professionnelle – Ministère du Travail en France.

Un des postulats des démarches de reconnaissance et de validation des acquis (RVAE) met en évidence que les personnes expérimentées ont *déjà* un certain éventail de ressources qu'elles considèrent comme acquises et mobilisables en différentes situations, il s'agit pour elles de pouvoir le démontrer. L'expérience est ainsi cet autre lieu de formation notamment celui où s'élaborent les rapports entre savoirs quotidiens et concepts scientifiques (Vygotski).

Les concepteurs de dispositifs de RVAE peuvent proposer des modalités d'information-conseil et d'accompagnement des personnes expérimentées (Cortessis, Salini et Rywalski, 2012) pour les aider à parcourir ce chemin de mise en mots de l'expérience. La transformation d'une parole orale d'un dire sur l'action réalisée en une parole écrite ne va pas de soi. La transition d'un acte langagier en un autre peut être accompagnée de manière à faciliter la mise en mots de l'expérience ; elle ne découle pas simplement du quotidien et se heurte à plusieurs difficultés comme le rapport à la norme, le rapport au corps (Schwartz, 2004). Nous pouvons aussi considérer les démarches de RVAE dans une perspective de l'apprendre tout au long de la vie qui cherchent à valoriser les parcours de vie des adultes porteurs d'expériences riches, singulières et subjectives. Cela rend d'autant plus spécifique les activités d'évaluation par les experts, appelés à se prononcer sur la possibilité d'obtention de tout ou partie d'un diplôme. Il s'agit pour les concepteurs de dispositifs de RVAE de considérer les effets formateurs des activités de la vie humaine en s'appuyant sur le constat « la reconnaissance précède la compétence » (Jobert, 2013).

Des illustrations de ces apports et limites des verbalisations dans le champ de la RVAE sont empruntées notamment au dispositif mis en place à l'IFFP depuis 2004 (Rywalski, 2012) permettant aux enseignants des écoles professionnelles et des écoles supérieures d'obtenir leur diplôme par la voie de la RVAE.

Mots-clés : Mise en mots de l'expérience, accompagnement, développement, processus de formation, activités langagières

Références

- Cortessis, S., Salini, D. et Rywalski, P. (dir.). (2013). Se former au conseil et à l'accompagnement en RVAE. Entre incertitudes et projets. *Education permanente*, (Hors-série IFFP), 1-199.
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(15), 31-44. doi:10.3917/nrp.015.0031
- Rywalski, P. (2012). La validation des acquis d'expérience comme processus de formation. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 6(2), 85-100.

Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Education permanente*, 3(159), 11–23.

Yvon, F. et Zinchenko, Y. (dir.). (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*. Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.

Salle : D0.26 | Jeudi 27 avril | Session 4 | 17h00-18h30

S10

Marc Pochon, UNIGE, Sophie Serry, UNIL et Regula Villari, HES-SO

Les techniques de la verbalisation en VAE : de la théorie à la pratique

Une revue de la littérature et des études actuelles portant sur la Validation des Acquis de l'Expérience (ci-après VAE) permet de montrer une tendance à considérer cette procédure comme pouvant être une *situation potentielle de développement*, c'est-à-dire une situation pouvant « engendrer des processus d'apprentissage et de développement » (Mayen & Olry, 2012, p. 93). Par exemple, pour Haezebrouck et Sadkowski (2013), il s'agit d'un processus d'autoformation (où la personne élabore du savoir sur son activité) et d'autoévaluation (notamment par le fait qu'il faut choisir les expériences à mettre en exergue dans son dossier). Cortessis (2013) y voit la possibilité développer une « compétence à argumenter [qui] n'est pas naturelle » (p. 56). Guérin, Le Goff et Zannad (2013) expliquent que « cette démarche génère une posture réflexive parce qu'elle offre la possibilité de réévoquer ou de ressaisir mentalement la situation analysée dans une perspective de transformation de la relation à l'activité professionnelle » (p. 68).

La verbalisation est une technique utilisée sous différentes formes lors de l'accompagnement des personnes qui rédigent leur dossier de VAE. Les conseillers à la VAE guident ces dernières dans l'identification et l'explicitation de leurs acquis non formels et informels en les amenant notamment à utiliser l'explicitation en entretien, l'écriture réflexive dans un journal de bord ou encore le portfolio réunissant les traces des acquis. Au-delà d'être une procédure administrative, nous postulons que l'utilisation des techniques telles que la verbalisation permet à la VAE d'être une réelle source d'apprentissage et de développement. Notre récente recherche exploratoire (Pochon, Villari et Serry, 2017), portant sur le discours des personnes qui ont vécu le processus complet de VAE pour reprendre leurs études avec un certain nombre d'équivalences par VAE, va dans ce sens.

S'il existe des développements méthodologiques de techniques d'aide à la verbalisation de l'action dans la littérature (exemple : l'entretien d'explicitation par Vermersch, 1994), l'utilisation de ces techniques dans l'accompagnement des personnes candidates à la VAE et leur appropriation de celles-ci n'est pas toujours aisée. Comment ces techniques fonctionnent-elles *in situ* dans le cadre de la VAE ? Comment aider ces personnes à s'approprier ces techniques pour expliciter leur expérience ? Dans quelle mesure ne peuvent-elles pas être source d'incompréhensions et de difficultés, et quels types d'outils peuvent les aider à s'approprier en pratique les techniques issues de la théorie ? Nous présenterons les pistes réflexives sur ces questionnements, issues de nos pratiques de conseillers à la VAE.

Mots-clés : Validation, acquis de l'expérience, techniques d'accompagnement, situation potentielle de développement, enseignement supérieur.

Références

Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE. *Questions Vives*, 10 (20), 47-62.

Guérin, F., Le Goff, J.-L. & Zannad, H. (2013). Formation et VAE dans les établissements d'enseignements supérieurs : les enjeux d'une ingénierie pédagogique dans la « fabrique des cadres ». In P. Lafont (Ed.), *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ?* (pp. 63-82), Paris : Publibook Université.

Haezebrouck, C. & Sadkowski, C. (2013). *Devenir accompagnateur VAE*. Lyon : Chronique sociale.

Mayen, P. & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche & formation*, 70, 91-106.

Pochon, M., Serry, S. & Villari, R. (2017). *Le développement potentiel des candidat•e•s au cours de leur procédure de Validation des Acquis d'Expérience dans l'enseignement supérieur : étude de 5 cas suisses*. Communication dans le cadre du symposium « La rédaction d'un dossier de Validation des Acquis d'Expérience évalué en contexte universitaire : une situation potentielle de développement ? » (Serry & Sylvestre) au 29^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, 25-27 janvier 2017, Dijon, France.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-9h30

Salle : E1.06	Salle : E1.08	Salle : E2.06
<p>C12-John Didier (HEP-VD, PIRACEF1), Rachel Attanasio (PIRACEF), Caroline Thélin Mettelo (PIRACEF).</p> <p>Le rôle de la verbalisation dans le dispositif de la lesson study en activités créatrices et techniques</p>	<p>S11- Claire Taisson-Perdicakis (HEP-VD)</p> <p>Place, rôle et formes de la verbalisation dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture pour les élèves de 4 à 8 ans</p>	<p>S12- Esther González-Martínez et Francesco Arcidiacono (HEP-BEJUNE)</p> <p>Analyse conversationnelle de séquences d'instruction : description de pratiques et outil de formation</p>
<p>C13-Anne Monnier & Laura Weiss (UNIGE)</p> <p>La verbalisation des pratiques : tremplin ou obstacle dans la formation à l'enseignement du français et de la physique ?</p>	<p>Glaís Sales Cordeiro (UNIGE)</p> <p>Spécificités des dialogues didactiques et des justifications de jeunes élèves dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture de récits</p>	<p>Evelyne Berger (UNIGE)</p> <p>Comprendre les instructions: une étude des travaux en groupe en classe de français L2</p>
<p>C14-Mireille Rodi (HEP-FR)</p> <p>Les interactions verbales adulte – enfant comme lieu d'apprentissage de capacités langagières. L'exemple séquences potentiellement acquisitionnelles</p>	<p>Marie-José Gremmo et Anne Leclaire-Halté (Université de Lorraine)</p> <p>Les conduites d'explicitation dans les pratiques enseignantes de la lecture-écriture au CP : une recherche en cours</p> <p>Claire Taisson-Perdicakis (HEP-VD)</p> <p>Verbe, objet, corps et geste lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture : articulation et métamorphoses</p>	<p>Francesco Arcidiacono et Esther González-Martínez (HEP BEJUNE)</p> <p>Réalisation des devoirs scolaires lors d'interactions parents-enfants: quelle est la tâche? Comment l'accomplir?</p> <p>Anne-Sylvie Horlacher (UNIBS)</p> <p>Une approche interactionnelle des séquences d'instructions entre patrons et apprentis dans un salon de coiffure</p>

Salle : E1.06 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

C12

John Didier, HEPVD, Rachel Attanasio, Caroline Thélin Mettelo, formation romande PIRACEF(1)

Le rôle de la verbalisation dans le dispositif de la lesson study en activités créatrices et techniques

Cette communication se concentre sur le rôle de la verbalisation dans le dispositif de la lesson study (Lewis, 2002) dans le cadre de la formation des enseignants spécialistes en activités créatrices et techniques (Didier, 2016). Développer la créativité en tant qu'objet d'apprentissage nécessite pour les enseignants en formation la conscientisation de nouveaux gestes professionnels (Didier & al., 2016). Par créativité, nous entendons une capacité à générer des idées innovantes et adaptées au contexte (Lubart & al., 2003).

Le dispositif de la lesson study permet aux enseignants un changement de posture professionnelle (Lewis & Hurd, 2011), et dans notre contexte de formation, la construction d'une posture de concepteur de séquences innovantes et adaptées. Cette communication propose de revenir sur le rôle de la verbalisation dans l'identification et la planification des savoirs permettant le développement de la créativité dans des séquences d'enseignement apprentissage. Dans le cadre de la lesson study, la verbalisation participe activement au processus de construction de la posture professionnelle chez l'enseignant (Lewis & Hurd, 2011).

Dans le contexte de la formation des enseignants en activités créatrices et techniques, la verbalisation des savoirs mobilisés pour développer la créativité intervient à la fois en amont de la construction des séquences mais également pendant les analyses collectives réalisées entre pairs. La verbalisation accompagne l'enseignant en formation en lui permettant de dégager des gestes professionnels qui étaient jusque-là perçus de manière intuitive. La verbalisation est centrale dans ce dispositif de formation de la lesson study car elle amène l'enseignant à expliciter les différentes variables didactiques mobilisées lors de la construction des séquences mais également lors des analyses collectives faisant suites aux moments d'enseignements. La verbalisation des savoirs enseignés chez l'élève amène également l'enseignant à évaluer la pertinence des choix didactiques planifiés et régulés (Didier, 2016).

Notre méthode d'observation dans le cadre de cette recherche est qualitative et repose sur des études de cas. Cette communication tentera de montrer comment la verbalisation participe de manière active au processus de transformation des gestes professionnels chez l'enseignant ainsi qu'à la mise en œuvre de la créativité en tant qu'objet d'apprentissage (Didier & al., 2016).

(1) Programme Intercantonal Romand en Activités Créatrices et en Economie Familiale.

Références

- Bonnardel, N. (2006). Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques. Marseille: Solal. Didier, J. (2016). Corporéité et créativité, entre traditions et innovations. *Revue Suisse des sciences de l'  ducation*, 38(1), 73-88. Didier, J., Perrin, N., Vanini De Carlo, K. (2016). Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles. *Revue des HEP*, 1, 113-128. Lewis, C. (2000). *Lesson study : a handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc. Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: how teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth: Heinemann. Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris, France: Armand Colin. Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre*. pp. 109-117. Paris: PUF. Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275-292. Paris : PUF.

Salle : E1.06 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

C13

Anne Monnier & Laura Weiss, UNIGE

La verbalisation des pratiques : tremplin ou obstacle dans la formation à l'enseignement du français et de la physique ?

Dans le cadre de la formation en alternance des enseignants secondaires de français et de physique – en stage en responsabilité sur le terrain – la verbalisation par les étudiants de leur pratique en classe joue un rôle essentiel dans une construction *bottom-up* du savoir d'expérience (Tardif & Lessard, 1999).

Cette verbalisation par les étudiants se fait à deux moments et de deux façons différentes : à travers un canevas de leçon selon un modèle prédéfini – transmis au formateur avant l'observation de la leçon – qui permet aux étudiants d'anticiper le déroulement de la leçon (Monnier & Weiss, 2009) ; une fois celle-ci dispensée, *via* un entretien leur permettant d'évoquer les difficultés rencontrées en classe, notamment en termes d'écart entre le prévu et le réalisé. Celle-ci est doublée par la description et l'analyse écrites de la leçon par le formateur.

Ces différentes verbalisations s'articulent étroitement avec le travail de type *top-down* qui se fait dans les séminaires de didactique, et qui porte en particulier sur les gestes professionnels à l'aide de théories et de modèles didactiques. Qui plus est, elles servent de base au bilan intermédiaire fait conjointement par l'étudiant et le formateur, dans lequel sont formulés les objectifs de formation spécifiques et personnels, déterminés conjointement par les deux partis.

Dans cette contribution, qui s'inscrit dans une étude en cours sur les gestes professionnels, nous nous centrons sur les questions de recherche suivantes :

- Dans ces verbalisations, quelles sont les thématiques professionnelles récurrentes qui préoccupent les étudiants de français et de physique ? Y a-t-il des spécificités en fonction de la discipline enseignée ?
- Quels sont les savoirs mis en jeu ou absents dans ces verbalisations qui gagnent à être travaillés en parallèle en séminaire ? De quels types sont-ils ?
- Enfin, ces verbalisations favorisent-elles chez les futurs enseignants des compétences de réflexivité, participant de fait à la construction d'une identité professionnelle ?

Pour répondre à ces questions, nous privilégions une démarche qualitative s'appuyant sur trois types de données « invoquées » (Van der Maren, 1999) : une vingtaine de canevas établis par les étudiants, auxquels répondent une vingtaine de compte rendus établis par leurs formateurs, et une vingtaine de bilans intermédiaires. L'analyse de ces données se fait à l'aide d'une grille d'items élaborée à priori et réajustée en cours d'analyse dans une démarche tour à tour déductivo-inductive et inductivo-déductive.

Mots clés : Alternance – gestes professionnels – outils professionnels – savoirs didactiques – verbalisation de la pratique

Bibliographie :

- Monnier, A. & Weiss, L. (2009). Comment enrichir les outils professionnels à l'aide de concepts et outils issus de la recherche dans les didactiques disciplinaires ? *Education et Didactique*, 2010, vol. 4, n° 3 : 97-116.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : de Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Université, Bruxelles.

Salle : E1.06 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

C14

Mireille Rodi, HEPFR

Les interactions verbales adulte – enfant comme lieu d'apprentissage de capacités langagières. L'exemple séquences potentiellement acquisitionnelles

Le modèle que nous présentons (Rodi 2013; 2014) est issu d'une perspective interactionniste (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1983, 1987 ; Bronckart & al., 1993; de Weck & Rosat, 2003 ; Pekarek Doheler, 2000; Py, 1990; 1996; Bange, 1992). Il démontre que, lors d'une interaction asymétrique, un locuteur dit novice, ou apprenant, peut réutiliser les matériaux linguistiques produits par son interlocuteur, dit expert, en les intégrant à son propre système. Un apprentissage peut se réaliser par un processus dialectique, dominé par un fonctionnement de reprises alternées (SPA : de Pietro, Matthey & Py, 1989).

Dans cette perspective, l'interaction adulte – enfant est considérée comme un lieu d'apprentissage de capacités langagières. Notre recherche répond ainsi à la question suivante : comment un enfant, en interaction avec un adulte, parvient-il à s'approprier des capacités linguistico-discursives dans ses différents contextes de vie ? Plus précisément : comment l'enfant se **saisit** (Wong & Simard, 2001) des **offres** (Chouinard & Clark, 2000; Clark & Chouinard, 2003) de l'adulte et quelles **stratégies** sont mises en place par ce dernier pour donner à l'enfant des occasions de saisies.

Dans un contexte spécifique d'apprentissage (interaction enseignant – élève ou logopédiste – patient, par exemple), l'interaction adulte – enfant implique l'existence d'un contrat pédagogique (1) implicite basé sur une asymétrie à la fois d'âge, de statuts et de capacités langagières. Ce contrat engage l'enseignant dans un rôle d'étayage des productions verbales, offrant à l'enfant la possibilité d'actualiser des moyens linguistiques et de communication plus efficaces. De son côté, l'enfant tente de s'approprier les propositions de son interlocuteur. Cette situation d'interaction est donc propice à l'actualisation d'échanges de type séquences potentiellement acquisitionnelles qui engagent les interlocuteurs dans une démarche d'acquisition/apprentissage sur le plan langagier. C'est ce processus que nous mettrons en évidence en analysant notamment des données issues d'interactions impliquant des enfants avec troubles de l'acquisition du langage oral car le réglage linguistique et communicationnel de l'adulte est d'autant plus « minutieux » (Bruner, 1983) lorsque les processus d'intercompréhension sont affectés, ce qui implique des critères d'analyse d'autant plus subtils.

Au final, notre projet vise la constitution d'une grille d'analyse permettant à la fois l'évaluation des capacités langagières orales d'élèves du cycle 1 et l'auto-évaluation des stratégies d'étayage actualisées par les enseignants mêmes, afin, non seulement d'appréhender l'effet de ses propres interventions langagières, mais également d'en renforcer le potentiel acquisitionnel.

(1) : et thérapeutique, dans le cas de l'interaction logopédiste – patient.

Mots clés : interactionnisme – processus d'acquisition/apprentissage du langage oral – étayage langagier – cycle 1.

Références

- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *Aile*, 1, 53 – 85.
- Bronckard, J.-P., Dolz, J. & Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours. *Etudes de linguistique appliquée* 92, 23 – 37.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Clark, E.V. & Chouinard, M.M. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637 – 699.
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou l'enseignement / apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle" ?. *Etudes de linguistique appliquée*, 120. 461 – 474.
- Dolz, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3. 41 – 45.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99 – 124). Strasbourg : Université Louis Pasteur.

- De Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson.
- Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aile*, 12, 3-26. Consulté le 06.02.2012: <http://aile.revues.org/934>
- Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 11-23.
- Rodi, M. (2014). Les reprises dans les interactions logopédiste – enfant. Une alternance entre “offres” et “saisies”. *TRANEL*, 60, 149– 160.
- Rodi, M. (2013). *Interaction logopédiste – enfant: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Neuchâtel
- Thevenaz-Christen, Th. (2007). Construction de l'attention conjointe, de l'intercompréhension relativement à l'écrit dans une séquence de dictée à l'adulte d'une recette de cuisine. *10e Colloque international de l'AIRDF, Le socioculturel en question*. Lille, 13-15 septembre 2007. Symposium : Interroger la forme scolaire à partir des activités, séquences et situations didactiques. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wong, J. & Simard, D (2001). La saisie, cette grande oubliée! *AILE*, 14 [en ligne] URL: <http://aile.revues.org/document1476.html> (consulté le 27.06.2007).

Salle : E1.08 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

S11

Coordination : Claire Taisson-Perdicakis, HEP-VD

Place, rôle et formes de la verbalisation dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture pour les élèves de 4 à 8 ans

Ce symposium propose l'étude de la verbalisation lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture entre 4 et 8 ans. L'échange verbal est envisagé comme un système sémiotique multimodal complexe, constitué du discours, d'objets matériels, de corporéité, de gestualité s'exprimant dans l'espace-temps scolaire. Ce symposium est composé de trois contributions issues du contexte suisse francophone et du contexte français. Nous nous intéressons tout autant aux productions verbales des élèves qu'aux médiations enseignantes. Nous mettons en évidence la spécificité des échanges verbaux en fonction des dimensions (code-sens) de l'objet enseigné lecture, ainsi que les transformations de ces échanges au fil du temps.

Axe de l'enseignement, plus précisément :

Quelle place occupe la verbalisation à l'école ? Quelles formes spécifiques prend-elle dans les disciplines ? Quelles sont les tâches qui travaillent la réflexivité ? Comment sont évaluées ces formes ?

Salle : E1.08 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

S11

Glaís Sales Cordeiro, UNIGE

Spécificités des dialogues didactiques et des justifications de jeunes élèves dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture de récits

Les contours et le rôle des interactions verbales dans les pratiques langagières en classe ont été maintes fois thématiques et discutés dans les recherches en didactique (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013) et, notamment, dans celles en didactique du français (voir, par exemple, la note de synthèse de Nonnon, 1999 ou, plus récemment, le dossier de la Lettre de l'AIRDF no. 59/2016 organisé par Ronveaux & Van Beveren). Certains de ces travaux ont mis en lumière les spécificités des verbalisations en ce qui concerne les savoirs disciplinaires, les systèmes de représentation propres à un champ disciplinaire et les objets enseignés (Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel & Leutenegger, 2013 ; Lahanier-Reuter & Reuter, 2002 ; Nonnon, 2008).

Dans cette communication, nous nous intéressons plus particulièrement à la place des verbalisations dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture de récits aux premiers degrés de la scolarité (Boiron, 2010 ; Brigaudiot ; 2000 ; Cèbe & Goigoux, 2012). Par l'analyse des justifications (Chartrand, 2000 ; Cordeiro, 2014 ; Nonnon, 1999) des raisonnements des élèves produites dans les échanges collectifs orchestrés par l'enseignant-e dans le cadre d'activités portant sur la compréhension d'albums, nous cherchons à examiner d'une part, comment les rapports dialectiques entre les motivations, sentiments et actions des personnages, constitutifs du récit (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995), sont (re)construits dans le dialogue didactique impliquant de jeunes élèves et d'autre part, comment l'objet enseigné confère une spécificité à ce dialogue à l'aune des tâches proposées.

Les données analysées proviennent de séquences d'enseignement sur la compréhension en lecture d'un album mises en place dans deux classes de 1P-2P (élèves de 4-6 ans) et deux classes de 3P (élèves de 6-7 ans), enregistrées en audio et vidéo et transcrites intégralement. Les séquences s'inscrivent dans un dispositif d'ingénierie didactique conçu dans le cadre d'un projet de collaboration entre des didacticiennes du français et des enseignant-e-s. Dans les classes de 1P-2P, la séquence porte sur un conte et a été élaborée par les participants du projet. La séquence menée dans les classes de 3P s'appuie sur un moyen d'enseignement et porte sur un album de la littérature de jeunesse. Pour l'analyse, nous avons retenu, dans chaque séquence, une même activité portant précisément sur la mise en relation entre les motivations, sentiments et actions des personnages.

Mots-clés : objet enseigné – compréhension en lecture de récits – tâche – justifications – jeunes élèves

Références

- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris: Hachette Education.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36.
- Chartrand, S. (2000). Une pratique de la communication orale : la justification de ses dires. *Québec français*, 118, 46-47.
- Cordeiro, G. S., Ligozat, F., Thévenaz-Christen, T., Lambiel, N. & Leutenegger, F. (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1: une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Ed.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 255-279). Bruxelles: De Boeck.
- Lahanier-Reuter D. & Reuter Y. (2002) : Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège. *Pratiques*, n° 113/114, 113-134.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française). *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 43-65). Paris : De Boeck.
- Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Ronveaux, C. & Van Beveren, J. (2016). La verbalisation pour enseigner et se former. *La Lettre de l'AIRDF*, no. 59, 5-46.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*.

Salle : E1.08 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

S11

Marie-José Gremmo et Anne Leclaire-Halté, Université de Lorraine

Les conduites d'explicitation dans les pratiques enseignantes de la lecture-écriture au CP : une recherche en cours

Notre communication s'intéresse à l'explicitation à l'école primaire française. Elle s'appuie sur des données d'observation et des vidéos issues de la recherche « LireEcrireCP » (Goigoux, 2015), qui a permis d'observer les pratiques ordinaires des enseignant-e-s de cours préparatoire dans l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture dans 131 classes en 2013-2014. La recherche que nous présenterons fait l'hypothèse du rôle positif du caractère explicite de la pédagogie dans la réussite des élèves en se référant à deux familles de recherche. La première, psychologique, met en évidence le rôle des représentations mentales et de la conceptualisation dans le développement et les apprentissages (voir par exemple Downing et Fijalkow 1984, qui ont développé la notion de clarté cognitive dans l'apprentissage de la lecture). La seconde, sociologique, s'interroge sur l'origine des inégalités scolaires et met l'accent sur la « connivence » entre la socialisation familiale des élèves issus de milieux favorisés et les attendus scolaires (voir par exemple Rochex 2011).

Nous rendrons compte d'abord d'une première analyse des données obtenues (Crinon et al, 2015), qui a permis de mettre en évidence la grande variabilité des pratiques d'explicitation des enseignant-e-s, et un recours très différent à ces conduites, à la fois selon les enseignant-e-s, et selon les tâches proposées. Elle a également souligné une diminution marquée des occurrences d'explicitation au long de l'année. Enfin, elle a montré l'absence d'effet significatif de ces pratiques sur la qualité des apprentissages des élèves. Les données empiriques recueillies sur un échantillon représentatif d'enseignant-e-s ne permettant pas de confirmer les résultats des études mentionnées par les familles de recherches citées plus haut, comment comprendre ce décalage ? Nous avons cherché à répondre à cette interrogation par un travail qualitatif à partir des captations vidéo réalisées dans le cadre de l'enquête. Nous avons sélectionné deux classes qui ont pour caractéristiques à la fois de favoriser une grande qualité des apprentissages et de proposer un grand nombre d'occurrences d'explicitation. L'analyse de ces vidéos a fait émerger des questions quant au repérage et à la catégorisation de conduites explicitantes chez les es de ces deux classes. C'est pourquoi, dans un second temps, nous nous interrogerons sur la variété des formes que peuvent prendre les conduites explicitantes chez les enseignantes observées : nous montrerons que la verbalisation d'explicitation prend aussi son sens quand elle est associée à

des gestes, des postures, des objets scolaires, ces trois éléments remplissant parfois à eux seuls une fonction explicitante.

Mots-clés : explicitation, sémiotisation, apprentissage du lire-écrire

Références

Crinon, J. Espinosa, N., Gremmo, M.J., Jarlégan, A., Kreza, M. et Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques*, 165-166. [https://doi.org/ 10.4000/pratiques.2586](https://doi.org/10.4000/pratiques.2586)

Downing, J. et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

Goigoux, R. (dir.) (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de Recherche. Récupéré le 14 décembre 2016 du site de l'Institut Français d'Education : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>

Rochex, J-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 173-198.

Salle : E1.08 Vendredi 28 avril Session 5 08h00-09h30	
S11	Claire Taisson-Perdicakis, HEPVD

Verbe, objet, corps et geste lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture : articulation et métamorphoses

L'étude à laquelle se rapporte notre contribution consiste en une recherche longitudinale pour laquelle une cohorte d'élèves a été suivie à l'école française en Grande Section (5-6 ans), au cours Préparatoire (6-7 ans), au Cours Élémentaire 1^{re} année (7-8 ans), dans des situations ordinaires de classe, lors de séances d'enseignement-apprentissage de la lecture.

L'étude se fonde sur deux cadres théoriques : la didactique de la lecture et la théorie historico-culturelle. La lecture est un « processus complexe qui consiste à mettre en relation des symboles orthographiques avec leur son (phonologie) et leur signification (sémantique) » (Ziegler, 2008, p. 440) ; la compréhension du texte écrit constitue une tâche complexe impliquant, de manière simultanée et interactive, l'activité d'identification, l'activité linguistique et l'activité mentale (Goigoux, 2008). C'est pourquoi la lecture, qui équivaut à résoudre un problème (Vygotski, 1933/2012), appartient au groupe des fonctions psychiques supérieures (1934/1997). À ce titre, la lecture s'enseigne et s'apprend au moyen de la double-médiation constituée de l'intervention humaine experte et des outils de la culture.

Notre propos focalise les médiations de l'enseignante observée pendant trois ans. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit la verbalisation comme l'action d'exprimer par des mots, d'exprimer au moyen du langage. La verbalisation est ici spécifiée dans une étude de cas, laquelle donne à voir l'usage en classe de la matérialité envisagée comme un puissant outil multimodal d'enseignement en complément du discours. Nous caractérisons la matérialité par l'organisation de l'espace, les objets matériels, la corporéité-gestualité, les postures, les mimiques, la prosodie, la proxémie.

Douze séances de lecture sont filmées. Les données filmées sont réduites en événements remarquables définis en fonction de leur teneur en éléments de matérialité. La méthodologie à caractère ethnographique associe deux entretiens semi-directifs et un entretien d'autoconfrontation permettant d'éclairer l'interprétation des données filmées. Les analyses microgénétiques détaillent, au moyen de photogrammes, les matérialités qui jouent dans les situations observées. La succession des analyses microgénétiques permet de saisir macrogénétiquement les évolutions, transformations de la verbalisation figurée par le couple discours-matérialité.

Quelques résultats : la matérialité est polymorphe ; les systèmes sémiotiques variés, articulés aux objets, sont spécialisés aux dimensions de la lecture (Taisson-Perdicakis, 2014). Chaque matérialité spécialisée décroît en fonction de l'expertise de l'élève dans le domaine concerné. La verbalisation change : il y a transformation de la matérialité quand la lecture est maîtrisée, les débats discursifs priment, la *dé-matérialisation* conduit à la *linguicisation* des échanges.

Mots-clés : enseignement-apprentissage de la lecture, paradigme historico-culturel, médiations, verbalisation, matérialité

Références

- Goigoux, R. (2008). *Apprendre à lire entre 4 et 8 ans*. Montage vidéo réalisé par SEM productions à l'issue d'un cycle de conférences pour la direction de l'enseignement public du Canton et de la République de Genève en mars 2008. Disponible en DVD ou sur le site icp.ge.ch/sem/production/
- Taisson-Perdicakis, C. (2014). La matérialité : une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture, *Education & didactique*, 2/2014 (Vol. 8), p. 125-138.
- Vygotski, L. S. (1933/2012). Analyse psychologique du processus pédagogique. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (pp. 141-171). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Ziegler, J. C. (2008). Développement de la lecture. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 440-444). Paris : PUF Quadrige.

Salle : E2.06 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

S12

Coordination : Esther González-Martínez et Francesco Arcidiacono, HEP-BEJUNE

Analyse conversationnelle de séquences d'instruction : description de pratiques et outil de formation

Les séquences d'instruction sont des échanges interactionnels portant sur des tâches à accomplir et la manière de les réaliser (De Stefani & Gazin, 2014; Lindwall & Ekström, 2012; Mondada, 2014a; Sanchez-Svensson, Heath & Luff, 2009; Zenel & Koschmann, 2014). Ce symposium examine des séquences d'instruction à partir de l'approche de l'analyse de la conversation (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) sur la base d'enregistrements audiovisuels d'interactions authentiques au sein de la famille, de l'école et des lieux de travail. Les trois contributions exposent la pertinence de ces analyses en tant qu'outil de description de pratiques et de formation pour les enseignants et les professionnels.

Mots clés : séquences d'instruction, analyse conversationnelle, vidéo, famille, école, formation professionnelle

Salle : E2.06 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

S12

Evelyne Berger, UNIGE

Comprendre les instructions: une étude des travaux en groupe en classe de français L2

Dans la classe de langue, les travaux en groupe constituent une activité pédagogique dont l'objectif est l'usage spontané de langue-cible et le développement de compétences communicatives. Certains travaux relevant de l'approche socioculturelle ont observé qu'une même consigne peut être mise en œuvre différemment d'un participant (ou groupe de participants) à un autre, mettant ainsi en exergue la nature foncièrement située de l'accomplissement des tâches (Breen, 1987; Coughlan & Duff, 1994; Platt & Brooks, 1994). Plus récemment, des travaux en analyse conversationnelle ont documenté le travail de négociation et d'organisation des modalités d'exécution des consignes (Hellermann & Pekarek Doehler, 2010; Mori, 2002; Nussbaum & Unamuno, 2000; Pochon-Berger, 2011). Ces travaux soulignent l'intérêt d'examiner les interactions ayant lieu dans ces moments de préparation ou de régulation de la tâche et invitent à considérer ces moments comme faisant partie intégrante de l'accomplissement de la tâche.

La présente contribution examinera les processus de compréhension des consignes en classe. L'étude se base sur un corpus vidéo de travaux en groupe en classe de français L2 au secondaire d'une école en suisse alémanique. Nous étudierons en particulier la réalisation d'une même tâche par deux groupes d'élèves. Les instructions ont été données oralement par l'enseignante au début de l'activité et figurent également sur une feuille de consignes distribuée à l'ensemble des élèves. Malgré ces différentes sources d'information, les élèves questionnent et (re)discutent à de nombreuses reprises de ce qu'ils doivent faire pour mener à bien la tâche. La compréhension des consignes semble ainsi être une préoccupation omniprésente des participants.

Nous nous focaliserons sur les moments où les consignes sont thématiques au sein des groupes et nous chercherons à décrire, au moyen d'une analyse tour-après-tour, la façon par laquelle les élèves se (ré-)approprient les instructions et les ressources qu'ils mobilisent pour rendre compte de leur compréhension (ou non) de celles-ci. Les résultats suggèrent d'une part qu'une consigne n'est pas comprise 'une fois pour toutes' mais fait l'objet d'un processus continu de réinterprétation par les participants au cours de l'accomplissement de la tâche. D'autre part, l'étude montre que la compréhension des consignes est un phénomène interactionnel qui se manifeste tant par des verbalisations explicites (p.ex. reformulations, explications, etc.) que par des façons de participer plus subtiles (p.ex. orientation corporelle vers des objets) produits à des moments-clés du déroulement de l'interaction.

Salle : E2.06 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

S12

Francesco Arcidiacono et Esther González-Martínez, HEP-BEJUNE

Réalisation des devoirs scolaires lors d'interactions parents-enfants: quelle est la tâche ? Comment l'accomplir ?

Les devoirs à domicile sont une activité à l'interface du monde de la famille et celui de l'école qui sollicite fortement les parents (Pontecorvo & Liberati, 2013). Ceux-ci se doivent d'articuler la réalisation des devoirs avec d'autres activités d'éducation et soin des enfants, et l'organisation pratique de la vie familiale. De ce fait, ils sont pris dans des tensions engendrées par des contraintes souvent contradictoires en termes d'objectifs et de ressources pour les atteindre, dont le temps à disposition (Foster & Goodwin, 2006). En conséquence, les devoirs scolaires suscitent régulièrement des verbalisations d'attentes et de manières de procéder, restées implicites à d'autres occasions, qui les rendent particulièrement intéressants pour traiter la thématique du colloque.

L'analyse de conversation (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) a déjà produit un certain nombre d'études sur la réalisation des devoirs à domicile lors d'interactions parents-enfants. Celles-ci ont décrit des pratiques d'initiation de l'activité dont l'évaluation de la quantité de travail à accomplir et sa planification (Wingard, 2006; Wingard & Forsberg, 2009), de responsabilisation des enfants (Forsberg, 2007; Pontecorvo & Liberati, 2013) et de guidage de la réalisation des devoirs en fonction des ressources linguistiques des parents (Choi, Kim & Lee, 2012).

Notre présentation poursuit cette ligne de recherche avec l'analyse de données recueillies dans le cadre du projet *The everyday life of working families in Italy, Sweden and the United States*. Il s'agit d'enregistrements audiovisuels, d'une durée totale de 83 heures et 32 minutes, d'interactions quotidiennes de huit familles italiennes au sein de leur foyer. Les devoirs sont un objet récurant des activités des parents avec leurs enfants. Un déroulement typique consiste à déterminer si l'enfant a des devoirs, à identifier la matière scolaire à laquelle ceux-ci ont trait, puis à s'engager auprès de lui pour les réaliser. Notre présentation commencera par exposer ce déroulement pour se concentrer ensuite sur l'étape suivante: le moment où le parent et l'enfant déterminent en quoi consiste concrètement la tâche à réaliser et la manière de l'accomplir. Parfois, cette détermination se passe de toute verbalisation et les participants s'engagent directement dans la résolution de la tâche. Plus fréquemment, le parent et l'enfant échangent sur l'objet de la tâche en faisant souvent référence aux instructions des enseignants et aux supports scolaires (livres, cahiers, fiches). L'analyse de ces séquences donne à voir la manière dont les devoirs sont réalisés au sein de la cellule familiale, procurant ainsi des informations utiles aux enseignants qui les fixent.

Salle : E2.06 | Vendredi 28 avril | Session 5 | 08h00-09h30

S12

Anne-Sylvie Horlacher, UNI Bâle

Une approche interactionnelle des séquences d'instructions entre patrons et apprentis dans un salon de coiffure

Dans le champ de l'analyse conversationnelle, les séquences d'instructions (Goldberg, 1975; Amerine & Bilmes, 1988) ont fait l'objet de nombreux travaux touchant à des situations et des activités très diverses: la classe de langue (Lerner, 1995; Pochon-Berger, 2011), les leçons d'auto-école (De Stefani & Gazin, 2014), les cours de cuisine (Mondada, 2014b) et d'auto-défense (Stukenbrock, 2014), l'apprentissage du tricot (Lindwall & Elkström, 2012), mais aussi la formation de chirurgiens (Sanchez- Svensson, Luff & Heath, 2009; Mondada, 2014a; Zemel & Koschmann, 2014) et de dentistes (Lindwall & Lymer, 2014).

Dans cette présentation, nous nous intéressons aux opportunités de participation (Goodwin & Goodwin, 2004) et d'apprentissage (Billett, 2001) qui s'offrent aux apprentis dans les salons de coiffure. Relégués à des tâches souvent envisagées comme nécessitant peu de qualification (nettoyage, shampouinage, prise de rendez-vous par téléphone, etc.), les apprentis s'avèrent être fondamentaux pour l'accomplissement des tâches

professionnelles du coiffeur, p.ex. lorsqu'ils interviennent pour lui passer des outils (miroir, laque, bigoudis). Ceci requiert des compétences spécifiques, et notamment une attention particulière à l'organisation temporelle et séquentielle des activités professionnelles (Horlacher, à paraître). A partir d'enregistrements vidéo récoltés dans un salon de Suisse romande (6 coiffeurs, 6 apprentis, 12 clientes, 15h au total), nous nous penchons sur des moments pendant lesquels un coiffeur confirmé (souvent, le patron du salon) s'oriente vers une apparente 'faute' de l'apprenti/e en délivrant une instruction correctrice (*corrective instruction*, Deppermann, 2015). Plus spécifiquement, nous nous intéressons à la manière dont l'instruction est formulée par le coiffeur-instructeur (formats syntaxiques et prosodiques), à la réorganisation de l'activité en cours que l'instruction entraîne (le coiffeur doit souvent interrompre l'activité conversationnelle dans laquelle il est engagé avec la cliente pour délivrer des instructions à l'apprenti/e) et à la manière dont l'apprenti/e réceptionne et accomplit l'action instruite.

Conformément à l'approche interactionnelle, les séquences d'instructions sont analysées dans leur déploiement temporel, séquentiel et situé. L'originalité de la démarche tient au fait que nous n'examinons pas ces séquences telles qu'elles se produiraient dans des écoles de coiffure (Öhman & Tanner, 2016), mais que nous explorons la question de l'apprentissage *in situ*, au cœur de l'expérience professionnelle (Filliettaz, 2009), telle que les apprentis la vivent, au contact direct d'un patron et de clientes. Par ailleurs, cette présentation est aussi l'occasion de montrer que les apprentis – loin d'être réduits à des tâches subalternes – accomplissent un travail crucial pour le bon fonctionnement et la dynamique du salon.

Références

- Amerine, R. & Bilmes, J. (1988). Following instructions. *Human Studies*, 11(2-3), 327-339. Billett, S. (2001). Knowing in practice. Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11, 431-452.
- Breen, M. (2009 [1987]). Learner contribution to task design. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), *Task-based language teaching. A reader* (pp. 333-356). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Choi, J., Kim, Y.-S., & Lee, D.-E. (2012). Characteristics and patterns of family discourse at multicultural homes in Korea with an emphasis on mother-child interactions in homework caring situations. *Bilingual Research*, 48, 309-342.
- Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same tasks, different activities. Analysis of SLA task from an Activity Theory perspective. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 173-193). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Deppermann, A. (2015). When recipient design fails. Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 16, 63-101.
- De Stefani, E., & Gazin, A.-D. (2014). Instructional sequences in driving lessons. Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. *Journal of Pragmatics*, 65, 63-79.
- Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale. Le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.
- Filliettaz, L. (2010). Guidance as an interactional accomplishment. Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice. Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 156-179). London: Springer.
- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business. Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209- 222.
- Foster, A. M., & Goodwin, M. H. (2006). *Correlates in parental and child behavior. Homework directives and participation structures at the family table*. Working paper, 55 UCLA. Los Angeles: Sloan Center on Everyday Lives of Families.
- Goldberg, J. A. (1975). A system for the transfer of instructions in natural settings. *Semiotica*, 14(3), 269-296.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Blackwell.
- Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25-45.
- Horlacher, A.-S. (à paraître). Passing the mirror in hair salons. How hairdressers and apprentices monitor and coordinate each other's actions. In D. Day, M. Nevile & J. Wagner (Eds.), *Multilingual Matters – Language at Work Series*. Special Issue on objects.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19(1), 111-131.
- Lindwall, O., & Ekström, A. (2012). Instruction-in-interaction. The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies*, 35, 27-49.
- Lindwall, O., & Lymer, G. (2014). Inquiries of the body. Novice questions and the instructable observability of endodontic scenes. *Discourse Studies*, 16(2), 271-294.
- Mondada, L. (2014a). Instructions in the operating room. How surgeon directs his assistant's hands, *Discourse Studies*, 16(2), 131-161.
- Mondada, L. (2014b). Cooking instructions and the shaping of things in the kitchen. In M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann & M. Rauniomaa (Eds.), *Interacting with objects. Language, materiality and social activity* (pp. 199-226). Amsterdam: Benjamins.

- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction. An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23, 323-347.
- Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, 27-49.
- Öhman, A., & Tanner, M. (2016). *Creating space for students' concern. Students' and teachers' embodied feedback practices*. Paper presented at NORDISCO 2016 (4th Nordic interdisciplinary Conference on discourse and interaction).
- Platt, E., & Brooks, F. (1994). The "Acquisition-Rich Environment" revisited. *The Modern Language Journal*, 78(4), 497-511.
- Pochon-Berger, E. (2011). A participants' perspective on tasks. From task instruction, through pre- task planning, to task accomplishment. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 5, 71-90.
- Pontecorvo, C., Liberati, V., & Monaco, C. (2013). How school enters family's everyday life. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries. Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 3-34). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn- taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sanchez-Svensson, M., Heath, C., & Luff, P. (2009). Embedding instruction in practice. Contingency and collaboration during surgical training. *Sociology of Health & Illness*, 31(6), 889-906.
- Stukenbrock, A. (2014). Take the words out of my mouth. Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics*, 65, 80-102.
- Wingard, L. (2006). Mentioning homework first in parent-child interaction. *Text & Talk*, 26(4-5), 573- 598.
- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1576-1595.
- Zemel, A., & Koschmann, T. (2014). Put your fingers right in here. Learnability and instructed experience. *Discourse studies*, 16(2), 163-183.

Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

Salle : E1.06	D0.21 (aula)	Salle : E1.08	Salle : E2.06
<p>C15-Charlotte Le Glou, David Piot, Nicolas Perrin (HEP-VD) Verbaliser en situation d'autoconfrontation : conditions de possibilité pour de jeunes élèves</p>	<p>S13- Chloé Gabathuler (HEP-VS) Enjeux de la verbalisation lors de la lecture de textes « réputés » littéraires en contexte scolaire. Christophe Ronveaux (UNIGE), Sonya Florey, Carole-Anne Deschoux (HEP-Vaud) et Chloé Gabathuler (HEP-VS) Verbalisation, instruments didactiques et environnement numérique collaboratif pour enseigner la lecture et la littérature Bernard Schneuwly (UNIGE), Bruno Védérines (UNIGE) & Yann Vuillet (HEP-VS) Des situations d'enseignement de « la » littérature saisies entre reflets et réfractions Sandrine Aeby Daghé (UNIGE) & Francine Fallenbacher (HEP-VS) Verbaliser sa réception d'une œuvre littéraire : des dires des élèves aux gestes didactiques Chiara Bemporad (HEP-VD) La verbalisation de lecteur face à la lecture en langue étrangère</p>	<p>S14- Laura Weiss, Anne Monnier, Sandra Pellanda Dieci (IUFE-UNIGE) Acquérir des savoirs didactiques et professionnels par la narration et l'analyse de cas Laura Weiss; Sandra Pellanda Dieci et Anne Monnier (IUFE-UNIGE) Une sensibilisation à l'éthique de la profession enseignante par la narration de situations vécues sur le terrain Christine Del Notaro (SSED GE) Quand l'expérience s'en mêle et fait remonter des connaissances mathématiques enfouies René Barioni (HEP-VD) Analyse a priori, narration et savoirs à enseigner</p>	<p>C18- Marike Matthey-Jaquet, Ecaterina Bulea Bronckart et Benoît Lenzen (UNIGE) La « réflexion partagée », apports et perspectives dans le cadre de l'apprentissage de la natation avec des enfants de 4-5 ans</p> <p>C19- Batoul Bayali, Mohamed Bahara (CRMEF, Casablanca) et Abdelkader Gonegai (UNI Hassan II Casablanca) Morphologies scolaires relatives à la gravité, du défaut de verbalisation au mutisme complet</p> <p>C20-Ismaïl Mili (HEP-VS) La modulation des définitions vue comme geste professionnel de l'enseignant : un exemple issu de l'algèbre abstraite</p>
<p>C16- Valérie Lussi Borer & Alain Muller (UNIGE) Classes de signes et référentialité dans la verbalisation en situation de vidéo- formation</p>			
<p>C17 Catherine Grivet Bonzon (UNIGE) Le corps de l'enseignant de musique en formation initiale, outil pour transmettre, objet d'enseignement. Quand verbaliser ne suffit plus.</p>			

Salle : E1.06 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

C15

Charlotte Le Glou, David Piot et Nicolas Perrin, HEP-VD

Verbaliser en situation d'autoconfrontation : conditions de possibilité pour de jeunes élèves

La contribution rend compte de deux recherches dans le domaine de l'analyse de l'activité. Elle s'inscrit dans le paradigme de l'enaction (Varela, Rosch & Thompson, 1993). Celui-ci rend possible une analyse de l'activité permettant d'accéder au monde propre des acteurs observés. L'enjeu est d'accéder au point de vue de l'acteur, plus particulièrement à l'activité des élèves en situation d'apprentissage.

Nos recherches s'inscrivent dans le « cours d'action » (Theureau, 2010). Son observatoire vise à remettre en situation dynamique l'acteur, c'est-à-dire à le replonger dans son activité afin de comprendre ce qui est significatif pour lui, *ici et maintenant*. Deux techniques sont utilisées : la remise en situation dynamique (RSD), via des traces matérielles ou un entretien d'autoconfrontation.

Un des enjeux de la RSD est la capacité langagière des jeunes acteurs – dans nos cas 7 à 10 ans – à verbaliser leur activité. Elle dépend non seulement de l'enfant mais aussi de la tâche.

Un premier cas porte sur une évaluation en mathématiques. Il a été demandé aux élèves de verbaliser en collectif ce qu'ils s'étaient dit dans leur tête et ce qu'ils avaient ressenti à l'instant t de la réalisation de la tâche. L'analyse des verbalisations a montré une diversité des capacités langagières limitant ou facilitant la compréhension de l'activité pour le chercheur.

Un second cas porte sur la sensibilisation à la musique classique. Sensibiliser les élèves à la musique suppose l'usage de différents médias dont la pratique est difficilement appréciable par l'enseignant. L'entretien d'autoconfrontation est un moyen riche pour comprendre ce que vit l'enfant *ici et maintenant* dans l'exécution de la tâche demandée afin de rendre compte de ce qui est significatif pour lui dans le processus de sensibilisation.

A l'instar d'autres recherches impliquant des adolescents, cette présentation montre le potentiel méthodologique de la RSD avec de jeunes élèves (Guérin, Riff & Testevuid, 2004). Ce type d'entretien nécessite des conditions particulières en termes de langage, confiance, matérialité et temporalité (Vors, Joing & Guérin, 2016 ; Moussay et Flavier, 2014).

Mots clés : cours d'action, autoconfrontation, activité, jeunes élèves, capacités langagières.

Références

- Moussay, S., & Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 96-119
- Riff, J., & Guérin, J. (2006). Propositions pour dépasser les problèmes posés par l'étude empirique d'activités collectives à dimension conflictuelle dans une perspective d'anthropologie cognitive située. In F. Jeffroy, J. Theureau, & Y. Haradji (Eds.), *Relation entre activité individuelle et activité collective. Confrontation de différentes démarches d'études* (pp. 9-20). Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vors, O., Joing, I., & Guérin, J. (2016). Du corps vécu au corps décrit chez des élèves en difficulté scolaire. Proposition méthodologique d'une co-construction de l'accès à leur expérience lors d'entretien d'autoconfrontation. In N. Burel (éd.), *Corps & Méthodologies. Corps vivant, corps vécu, corps décrit* (pp. 191-201). Paris : L'Harmattan.

Salle : E1.06 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

C16

Valérie Lussi Borer & Alain Muller, UNIGE

Classes de signes et référentialité dans la verbalisation en situation de vidéo- formation

La recherche dont rend compte cette communication se situe dans le champ de la vidéo- formation des enseignants (Gaudin & Chaliès, 2015). Elle procède d'une approche *développementale* qui présuppose que la confrontation d'une personne aux traces filmées de son activité (autoconfrontation) ou de l'activité d'un pair (alloconfrontation) ainsi que la *verbalisation in situ* de l'expérience qui en résulte suscite des processus de *sémiotisation* porteurs d'effets de transformations pérennes de l'activité (Flandin, Leblanc & Muller, 2015).

Cette recherche se focalise sur une des dimensions de ces processus de verbalisation- sémiotisation, soit les diverses modalités de *mise en lien* de l'activité visionnée avec une autre activité : activité propre de celui qui visionne, autre activité visionnée, activité de pairs, activités typiques, activités idéales de référence, etc. L'enjeu est de mieux comprendre le rôle que jouent ces mises en lien dans la transformation du rapport à l'activité d'enseignement des personnes en formation.

Le corpus de données empiriques est constitué de 30 *alloconfrontations* d'enseignant du secondaire en formation à un même film de la plate-forme Néopass@ction (1). Ces séances d'alloconfrontation, au cours desquelles les enseignants en formation étaient invités à verbaliser leur expérience vécue *in situ*, ont été filmées. Les verbalisations ont été retranscrites.

L'analyse du corpus s'est déroulé en quatre temps :

1. Identification de toutes les verbalisations mettant en lien l'activité visionnée avec une autre activité.
2. En s'appuyant sur la sémiotique de C.S. Peirce (Lussi Borer & Muller, 2014), catégorisation de ces verbalisations en *différents niveaux logiques* de mise en relation de deux activités.
3. Catégorisation des différentes activités mises en lien avec l'activité visionnée (référentialité).
4. Croisement de ces deux modes de catégorisation.

Notre intervention consistera à présenter :

1. Le contexte de la recherche ainsi que les arrière-plans épistémologiques la soutenant.
2. Les modalités de recueil des données ainsi que la méthode de double catégorisation croisée.
3. Les résultats de la recherche.
4. La discussion de ces résultats en regard du potentiel développemental du type de dispositif employé ainsi que des enjeux actuels de formation des enseignants.

(1) <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Mots clés : activité, développement professionnel, sémiotisation, verbalisation, vidéo- formation.

Références

- Flandin, S., Leblanc, Serge & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 179-198). Bruxelles : De Boeck.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Lussi, V., Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.

Salle : E1.06 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

C17

Catherine Grivet Bonzon, UNIGE

Le corps de l'enseignant de musique en formation initiale, outil pour transmettre, objet d'enseignement. Quand verbaliser ne suffit plus.

Alors qu'ils ont été investigués par les chercheurs pour l'enseignement primaire et secondaire (Jorro, 2004 ; Pujade-Renaud, 2005), les savoirs professionnels liés à la corporéité au sein des organismes de formation professionnalisante de l'enseignement de la musique (Mili et alii, 2013 ; Mili, 2014 ; Martin-Balmori, 2016 ; Grivet Bonzon 2011, Hoppenot, 1981), restent encore en grande partie à investiguer. Notre regard se focalise ici sur la corporéité *enseignante* avant toute chose, partant de la réalité de la situation didactique comme signifiante de l'évolution dans l'organisation et la conduite des enseignements au cours de la formation des étudiants en *Master of art in pedagogy* dans les Hautes Ecoles de Musique de Suisse romande. Nous problématisons la *place de la corporéité dans le processus de professionnalisation des professeurs de musique*, à travers les questions de recherche suivantes issues d'une étude menée par le laboratoire de Didactique des arts et du Mouvement de l'Université de Genève (Mili et alii, 2017, à paraître) :

- Quelles sont les visées didactiques du recours à la corporéité dans l'espace des enseignements instrumentaux / vocaux et dans celui de la formation et comment s'articulent-elles ? A quelles conditions didactiques le recours au corps peut-il remplir la fonction *d'outil d'apprentissage, de développement ou de professionnalisation* ?
- Comment la corporéité intervient-elle dans la transmission des savoirs techniques / interprétatifs ? Cette corporéité vise-t-elle l'approche spécifique d'une œuvre / d'un répertoire d'œuvres ou reste-t-elle déconnectée de l'œuvre, en tant qu'uniquement orientée par des savoirs techniques génériques ?
- En quoi représente-t-elle un outil qui supplée ou contredit la verbalisation dans l'acte d'enseigner pour l'action des agents ?

Pour Merleau-Ponty (1976) le primat de la perception induit le primat de *l'expérience* dans la mesure où la perception revêt une dimension active. Le corps propre serait un point d'ancrage à partir duquel se révèle l'expression, se déploie un monde, un espace, une expression. Nous enracinons notre réflexion dans une double dimension, celle du corps communicant dans le rapport didactique enseignant/ élève et celle du corps des acteurs comme lieu de l'expérience et d'*incarnation* des savoirs dans le jeu didactique en référence à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000) et du dispositif de formation en alternance d'une HEM de Suisse Romande (Merhan, Ronveaux, Vanhulle, 2008).

C'est sur les enregistrements vidéoscopiques de 5 leçons données par deux étudiants de violoncelle de deux institutions de Suisse romande en formation initiale ainsi que sur les feedbacks de leurs formateurs respectifs que s'appuient les analyses. Ces dernières se basent sur les synopsis des transcriptions des séances enregistrées, dans le cadre méthodologique de la recherche *clinique en didactiques* (Leutenegger, 1999) qui nous ont permis de coder les gestes de définitions, les types de savoirs abordés ainsi que les contenus d'enseignement.

Mots-clés : corporéité, formation initiale, musique, didactique, enseignement

Références

- Florival, G. (1979), Structure, origine et affectivité. Quelques réflexions à propos de la corporéité. *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, Tome 77, N°34, pp. 196-218.
- Gagnon, R. (2010), *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Grivet Bonzon, C. (2011), Enjeux sociaux culturels et éducatifs de la pratique autonome de des musiques amplifiées chez les adolescents. Thèse de Doctorat ; Université Lyon2.
- Hoppenot, D. (1981), *Le violon intérieur*. Paris : Van de Velde.
- Johsua, S. (1998), Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp.79-97.
- Jorro, A. (2004), Le corps parlant de l'enseignant. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF. 26-28 août 2004. Québec.
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf

- Leutenegger, F. (1999), Construction d'une « clinique » pour le didactique : une étude des phénomènes temporels de l'enseignement ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 20, n°2, PP- 209-250.
- Martin-Balmori, I. (2016), [Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission](#). Université de Genève. Thèse.
- Merleau-Ponty, M. (1976), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Éditions Gallimard, collection « Tel ».
- Mili, I. et alii. (2017, à paraître), Rapport de recherche FNS : La professionnalisation des enseignants en formation initiale. Analyses didactiques qualitatives et quantitatives des gestes professionnels en développement. (Projet FNS requête n° 100019-156730).
- Mili, I., Rickenmann, R., Merchán, C., Chopin, M.-P. (2013), Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds), *Didactique en construction, construction des didactiques* (pp. 87-108). Bruxelles : De Boeck.
- Mili, I. (2014), *L'œuvre musicale entre orchestre et école*, Berne, Editions Peter Lang.
- Pujade-Renaud, C. (2005), *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). [Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la Course à 20](#). *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), pp. 263-304.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (Ed.) *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).

Salle : D0.21 (aula) | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S13

Coordination : Chloé Gabathuler, HEPVS

Enjeux de la verbalisation lors de la lecture de textes « réputés » littéraires en contexte scolaire

Ce symposium a pour objectif d'interroger la place et le rôle des processus de verbalisation dans l'enseignement de la lecture de textes dits littéraires selon plusieurs perspectives. Postulant que les verbalisations sont la matérialisation sémiotique de la réputation littéraire des textes, les analyser permet ainsi de mieux cerner ce qu'est le littéraire à l'école (communication 1). De plus, les processus de verbalisation sont essentiels en classe car ils permettent aux élèves d'explicitier leur réception des textes, leurs sentiments, leurs réactions à leur entour. Elles sont ainsi tout à la fois un outil pour l'enseignant qui peut voir où se situent les élèves dans leurs apprentissages, mais elles sont également, pour les élèves, sources de développement. Pour cette raison, ce symposium entend décrire et analyser des dispositifs d'enseignements favorisant la verbalisation des élèves, des dispositifs tels que déposés et partagés sur des sites internet collaboratifs (communication 4); ou réellement expérimentés dans des classes du secondaire pour des élèves francophones ou non-francophones (communications 2-3).

Salle : D0.21 (aula) | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S13

Christophe Ronveaux, UNIGE, Sonya Florey, Carole-Anne Deschoux, HEP-Vaud & Chloé Gabathuler, HEPVS

Verbalisation, instruments didactiques et environnement numérique collaboratif pour enseigner la lecture et la littérature

La plupart des sphères d'activités s'appuient aujourd'hui sur les ressources du numérique pour organiser leurs échanges (courriel, supports de réunion, circulaire, document administratif, etc.). Les institutions de l'enseignement et de la formation n'échappent pas à ce qu'il est convenu d'appeler la «littératie numérique» (Bonfils & Perraya, 2011). Aujourd'hui, les enseignant.e.s préparent leurs leçons, s'informent, confectionnent leurs supports, échangent sur leurs pratiques à partir d'interfaces numériques diverses et combinent matérialité numérique et celle du livre. Ces environnements nouveaux ont des effets sur la verbalisation et la conception d'instruments par les professionnel.le.s (Schneuwly & Dolz, 2009). Qu'en est-il pour l'enseignement du français ? Quels sont ces nouveaux contextes collaboratifs utilisés par les enseignants de la discipline ? Quelles pratiques discursives s'y déploient ? Quels contenus et instruments s'y échangent ? Quelle variation constate-t-on entre dans ces instruments entre les enseignant.e.s généralistes et spécialistes ?

Nous conduisons notre questionnement à partir des instruments en usage dans des environnements collaboratifs numériques (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2014) utilisés par les enseignants du primaire et du secondaire sur l'ensemble des niveaux de la scolarité obligatoire. Nous décrivons les pratiques des enseignant.e.s en littératie numérique dans le domaine de la lecture et de la littérature. Nous nous attendons à une variation de ces pratiques et des contenus en fonction de niveaux scolaires, en particulier entre le primaire et le secondaire, mais aussi en fonction des filières, en particulier les filières gymnasiales et techniques.

Méthodologiquement, nous identifions les sites collaboratifs et les modélisons. Puis nous analysons les supports didactiques et leur signification dans la panoplie des instruments forgés par la discipline. Nous observons ensuite les discours des professionnel.le.s qui les accompagnent, quand il y en a.

Mots clés: littérature, littératie numérique, dispositifs et supports d'enseignement, contextes collaboratifs, pratiques discursives

Références

Bonfils, P. & Perraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. Dans L. Vieira, C. Lishou et N. Akam (dir.), *Le numérique au cœur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (p. 13-28). Dakar, Sénégal : Presses universitaires de Dakar. Récupéré du site de l'auteur, section Recherches en cours - Articles en ligne : <http://philippe->

bonfils.com/9.html

- Sanchez, E. & Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée apr la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education & Didactique*, 9, 21-42.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Paideia-Education, Savoir, Société. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Salle : D0.21 (aula) | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S13

Bernard Schneuwly, Bruno Védrynes, UNIGE & Yann Vuillet, HEPVS

Des situations d'enseignement de « la » littérature saisies entre reflets et réfractions

Afin de pallier à l'impossibilité de définir «la» littérature par l'intermédiaire de caractéristiques intratextuelles, et dans le but d'approcher malgré tout, dans une perspective didactique, ce qu'il pourrait y avoir de « littéraire » au sein d'interactions scolaires développées à l'entour de textes divers, nous considérerons que ce qui s'entend par ce vocable gagne à être approché en termes de *réputation littéraire* (Védrynes & Gabathuler, à paraître ; Vuillet, non publié). Le qualificatif de « littéraire » sera ainsi compris en tant qu'il renvoie à une *valeur* – en tant que telle *essentiellement contestable* (au sens de Gallie, 1956) et donc potentiellement plurielle – que des individus socialement situés attribuent entres autres à des pratiques langagières, à des conduites lectorales, à des enseignements, à des organisations institutionnelles, à des groupes ou à des individus, etc.

Pour opérationnaliser cette position théorique dans une perspective didactique, nous prendrons majoritairement appui sur quelques propositions de Volochinov (1929/2010). En

premier lieu, il sera considéré à la suite de cet auteur que comme toutes valeurs, celles qui peuvent orienter les processus de légitimation de réputations littéraires consistent en des *faits sociaux dont la matérialité est sémiotique*. De ce point de vue, la verbalisation sera donc tenue pour le lieu relatif, psycho-socio-sémiotique, au sein duquel « du » littéraire est susceptible de se matérialiser et d'être reconnu – de manières diverses.

Dans une approche relativement expérimentale et assimilable à un coup de sonde, nous proposerons encore de stabiliser provisoirement les notions de *reflet* et de *réfraction* que Volochinov exploite pour qualifier les enjeux psycho-socio-sémiotiques impliqués par « le » littéraire (voir Bondarenko, 2008). Nous tenterons par cet intermédiaire de distinguer ce qui pourrait relever de divers modes de *médiations formatives* (Bronckart, 2004), reconstructibles par l'analyse d'interactions scolaires, tels qu'ils auront été déployés par des enseignants à l'endroit de phénomènes pouvant être réputés littéraires.

Mots clefs : Approche didactique de la réputation littéraire ; reflet/réfraction ; processus d'évaluation

Références

- Bondarenko, M. (2008). Reflet vs réfraction chez les philosophes marxistes du langage des années 1920-30 en Russie : V. Vološinov lu à travers V. Abaev. *Cahiers de l'ILSL*, (24), 113- 148.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. In *Langages*, 38e année, 153, 98-108. [En ligne].URL : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_938
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Védrynes, B. & Gabathuler, C. (à paraître). De la réputation « littéraire ». In B. Schneuwly & C. Ronveaux (Eds.). *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*.
- Volochinov, V.N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* (Nouvelle Ed.). Limoges : Lambert- Lucas.
- Vuillet, Y. (non publié). Un texte réputé littéraire saisi entre obstacles nœuds et risques. Etude didactique de dialogues scolaires. In Y. Vuillet, *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Salle : D0.21 (aula) | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S13

Sandrine Aeby Daghé, UNIGE & Francine Fallenbacher, HEPVS

Verbaliser sa réception d'une œuvre littéraire : des dires des élèves aux gestes didactiques

Cette contribution propose de croiser les regards sur les verbalisations liées à la réception d'une œuvre littéraire par des élèves du secondaire et du secondaire supérieur en classe de littérature. Elle prend appui sur deux corpus, recueillis à l'aide d'enregistrements audiovisuels et intégralement transcrits (Aeby Daghé, 2008 ; 2014 ;

Fallenbacher, 2017). Le premier porte sur la lecture de *Candide* de Voltaire avec des élèves de 11^e année (élèves de 15 à 16 ans) ; le deuxième sur la lecture de métatextes d'auteurs (MTA), à savoir la glose des auteurs sur leurs textes (préface, journal, correspondance, entretien, etc.), concrètement la préface de « Thérèse Raquin » et l'entretien de Francis Ponge avec Philippe Sollers sur « L'Huître » dans des classes du Collège de Genève.

La réception des œuvres littéraires en classe donne lieu à des verbalisations des élèves qui s'expriment sur leur réception de ces textes, faisant valoir leur rejet de l'œuvre et de ses valeurs notamment. Sur la base d'extraits d'interactions en classe, il s'agira de: 1) questionner les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants pour accueillir les propos des élèves ; 2) mettre en évidence les gestes de régulation incitant les élèves à justifier leurs points de vue ; 3) s'intéresser au statut accordé par les enseignants aux verbalisations des élèves et à leurs justifications, pouvant conduire à des apories.

Nos analyses reposent sur un ensemble de travaux consacrés aux gestes didactiques des enseignants en fonction des formes spécifiques que ces gestes prennent dans le cas de l'enseignement de la lecture et de la littérature (Fallenbacher, 2017 ; Fallenbacher & Wirthner, à paraître ; Aeby Daghé, à paraître).

Mots clés : littérature – réception des œuvres – verbalisations – gestes didactiques – régulation

Références

- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littérature*. Berne : Peter Lang.
- Aeby Daghé, S. (à paraître). L'institutionnalisation en classe de lecture/littérature : une approche par les genres d'activités scolaires. *Linguagem em Discurso*.
- Fallenbacher, F. (2017). « Autours » des œuvres littéraires : les métatextes d'auteurs enseignés au lycée. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Genève : Université de Genève.
- Fallenbacher, F., Wirthner, M. (à paraître). La « Négresse » et le « loup » au fil des régulations en classe, In B. Schneuwly & C. Ronveaux (Ed.), *Lecture de littérature au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative de l'enseignement de deux textes contrastés*. Berne : Peter Lang.

Salle : D0.21 (aula) | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S13

Chiara Bemporad, HEPVD

La verbalisation de lecteur face à la lecture en langue étrangère

La lecture de textes littéraires présente de nombreux défis et enjeux liés notamment à l'altérité linguistique et culturelle du texte. Dans le cas de lecteurs qui se confrontent à des textes écrits dans une langue étrangère, à cette altérité s'ajoutent des difficultés d'ordre langagières, culturelles, historiques et génériques, qui sont propres à un texte produit dans un contexte socioculturel lui-même étranger (Cicurel, 1991).

De plus, dans un cadre scolaire ou académique, les activités de verbalisation posent également des questionnements sur les modalités d'évaluation de ces lectures par l'enseignant. Les tâches autour du texte littéraire demandent, en effet, des capacités de production et de médiations autant que de réception, qui sont également à effectuer dans la langue cible, ce qui requiert une charge cognitive importante due à la *bifocation* (Bange, 1992) à la fois sur la forme et sur le contenu du message.

Cette contribution s'interrogera sur la verbalisation de lectures littéraires en langue étrangère, résultat de l'articulation entre des compétences de production, de réception et de médiation. Pour ce faire, elle analysera quelques productions (écrites et orales) d'étudiants, lecteurs en langue étrangère, ayant à accomplir des tâches langagières sur un texte littéraire en français (leur langue cible).

Il sera ainsi possible de réfléchir au double enjeu de la verbalisation comme outil pour l'apprenant et pour l'enseignant. Pour le premier, la verbalisation est un moyen d'accéder au sens du texte et de développer ses capacités de compréhension et de production. Pour le deuxième, il s'agit d'un lieu où il peut travailler des compétences langagières et culturelles diverses et évaluer la compréhension en lecture.

Mots clés: réception des œuvres littéraires; français langue étrangère; verbalisation; compétences langagières et culturelles ; dispositif d'enseignement

Références

Bange, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *AILE 1*: en ligne dans <http://aile.revues.org/4875>.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris, Hachette.

Salle : E1.08 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S14

Laura Weiss, Anne Monnier, Sandra Pellanda Dieci, IUFE-FORENSEC, UNIGE

Acquérir des savoirs didactiques et professionnels par la narration et l’analyse de cas

Les dispositifs de formation des enseignants, tant primaire que secondaire, sont basés sur l’alternance entre cours théoriques et pratique sur le terrain. Or, cette alternance questionne la transposition et l’intégration par les étudiants des savoirs académiques, pédagogiques, didactiques, institutionnels dans le travail effectué dans leurs classes où ces savoirs sont contextualisés et où la part émotionnelle est importante.

La narration, en prenant en compte les dimensions émotionnelles et idéologiques des acteurs, permet de traiter de questions cruciales vécues sur le terrain, qu’il est parfois difficile de faire émerger dans la formation académique.

Ce symposium aborde ces questions en s’appuyant sur des narrations d’étudiants.

Mots-clés : alternance, formation d’enseignants, narration, savoirs professionnels, savoirs didactiques.

Références

Del Notaro, C. (2015). Narrer pour comprendre et comprendre pour narrer : un essai d’analyse d’un jeu de tâches entre futurs enseignants et élèves de l’école primaire, *Actes des Journées d’études de l’ESPE de Nantes : Activités de l’enseignant débutant et activités pour débiter*, 11-12 juin 2015.

Weiss, L., Pellanda-Dieci, S. & Monnier, A. (2015). *Les études de cas en tant qu’exercice pour amener le terrain en formation d’enseignants du secondaire*. In Symposium : « Des « tâches » pour les élèves aux « types de tâche » pour les enseignants en formation et vice versa. Apports d’une analyse comparatiste à la problématisation des formes d’activités au sein des systèmes didactiques ». Coordination : F. Ligozat & F. Leutenegger. Colloque du Conseil académique des Hautes écoles Romandes (CAHR). Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieu de rencontre. Université de Genève 24 - 25 avril 2015.

Perréard Vité, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique : études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l’Education, Université de Section de Genève.

Périsset Bagnoud, D. Audrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Formation et pratiques d’enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 119-133.

Salle : E1.08 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S14

Laura Weiss, Anne Monnier, Sandra Pellanda Dieci, IUFE-FORENSEC, UNIGE

Une sensibilisation à l’éthique de la profession enseignante par la narration de situations vécues sur le terrain.

Les dispositifs de formation des enseignants, basés sur l’alternance entre cours théoriques et formation pratique, laissent toutefois aux étudiants une grande part de responsabilité pour transférer sur le terrain les savoirs délivrés dans le cadre de la formation académique.

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l’intégration des savoirs d’ordre éthique et déontologique liés à la profession enseignante en partant des préoccupations des étudiants, telles que verbalisées par ceux-ci dans des narrations portant sur cette thématique (Monnier, Weiss & Pellanda-Dieci, 2015).

Les savoirs pédagogiques, didactiques et institutionnels, qui émergent des rédactions des étudiants, reflètent leurs questionnements mais aussi leurs représentations à propos du terrain, où ces savoirs se trouvent contextualisés et fortement imbriqués et où la part émotionnelle est parfois importante.

Partant des narrations que ces étudiants ont soumises comme exercice autour de l’éthique et de la déontologie professionnelles, nous observons si – après quelques années de pratique – ces narrations sont toujours perçues comme faisant sens. Pour ce faire, ces narrations sont réanalysées par leurs auteurs, en présence d’un chercheur, lors d’entretiens semi directifs avec quelques étudiants volontaires, pour tenter de cerner si la réalité rapportée en tant qu’étudiants est toujours pertinente alors qu’ils sont insérés à part entière dans un collectif de travail enseignant.

Au fil des analyses, nous cherchons à voir dans quelle mesure les narrations, effectuées depuis la posture « étudiant », sont encore actuelles lorsque ces étudiants, devenus enseignants, sont sur le terrain. Nos questions sont donc les suivantes. Leurs narrations leur semblent-elles correspondre à la réalité du terrain ? Les problématiques sur l'éthique et la déontologie professionnelles évoquées dans leurs narrations reflètent-elles ce qu'ils vivent dans leurs écoles ? Quel rôle cette verbalisation de situations problématiques a-t-elle joué dans leur capacité à les prendre en compte, voire à les résoudre, en s'appuyant sur les savoirs éthiques et déontologiques étudiés en formation (Prairat, 2009 ; Kahn 2006) ? La verbalisation a-t-elle facilité une distanciation vis-à-vis de leurs affects ?

Nous faisons l'hypothèse que le travail autour des narrations en formation académique – justement parce qu'il permet de verbaliser les dimensions émotionnelles et idéologiques des acteurs - reflète des questions cruciales du milieu scolaire et ce indépendamment du statut de l'énonciateur – étudiant ou enseignant – et que la formation des enseignants peut s'appuyer sur des narrations d'expériences basées sur des situations amenées par les étudiants pour être plus opérationnelle.

Mots clés : alternance, formation d'enseignants, narration, savoirs

Références

Kahn, P. (2006). Autour des mots réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, n° 52, 105-116.

Monnier, A., Weiss, L. & Pellanda-Dieci, S. (2015). L'éthique et la déontologie professionnelles. Un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement. In L. Weiss, S. Pellanda Dieci & A. Monnier (Eds). *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants*. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP, 20. 189-204.

Prairat, E. (2012). Perspective déontologique. In M. Mellouki & B. Wenzel (dir). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui?* Nancy : Presses universitaires de Nancy. 53-84.

Salle : E1.08 Vendredi 28 avril Session 6 09h30-11h00	
S14	Christine Del Notaro, SSED, UNIGE.

Quand l'expérience s'en mêle et fait remonter des connaissances mathématiques enfouies

Notre recherche consiste à interpréter les connaissances des élèves afin de comprendre comment elles se manifestent et de quoi elles sont constituées. Pourquoi des élèves de 12 ans ne s'y retrouvent-ils plus dans la formulation de la parité d'un nombre ? Comment se fait-il qu'ils puissent dire que certains nombres sont « plus pairs » que d'autres ? Ou encore, qu'un nombre est pair au prétexte qu'il possède plus de chiffres pairs qu'impairs? Partant de ce type de constats, nous avons sondé le *milieu* mathématique, avec notre modèle du *jeu de tâches*, qui préconise une mise en interaction du chercheur avec des élèves, comme élément non neutre. Avec Devereux (1980, p.30), nous partageons l'idée que l'observateur ou, dans notre cas, le chercheur-expérimentateur, ne peut adopter un point de vue qui ne soit pas intimement lié à sa propre subjectivité: « *Par bonheur, ce qu'on appelle les « perturbations » dues à l'existence de l'observateur, lorsqu'elles sont correctement exploitées, sont les pierres angulaires d'une science du comportement authentiquement scientifique [...].* Plus que la seule « existence de l'observateur », nous préconisons une implication, voire, une intrusion du chercheur dans la réflexion de l'élève. Cette interaction se définit comme une réplique mathématique personnelle, liée à ce que le sujet répond en regard de la tâche proposée ; ce jeu de va-et-vient est contraint par le savoir et fait ressortir les connaissances de part et d'autre. Ce mode d'interaction a donné lieu à une transposition dans l'enseignement aux futurs professeurs d'écoles. La triangulation « *chercheur, objet de savoir, élève* » se décline alors en « *chercheur, objet de savoir, étudiant* », puis, inévitablement, en « *étudiant, objet de savoir, élève* ».

Cette contribution se centrera sur les connaissances des élèves que nous avons répertoriées en *niveaux* – à prendre au sens d'*états de connaissances* à un moment donné – à travers la narration qui en est faite par l'expérimentateur.

³ En didactique des mathématiques, le terme « milieu » désigne tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit. (*Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*, Brousseau, 1998)

Considérant les définitions de *savoir* et *connaissances* (Conne, 1992), nous cherchons dans les procédures des élèves ou dans leurs dires, des connaissances enfouies.

Pour en rendre compte, nous utilisons la narration en tant qu'« *expérience pour qui l'écoute* » (Benjamin, 1936) et nous risquons à une interprétation en termes d'inférences logiques peirciennes.

Mots-clés : jeu de tâches mathématiques ; expérience ; expérimentation ; connaissances ; inférences logiques

Références

- Benjamin, W. (1936). *Rastelli raconte... et autres récits*. Suivi de : *Le narrateur*, Paris : Seuil.
- Conne, F. (1992-1996). *Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique*. *Didactique des mathématiques*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Del Notaro, C. (2014). Implementation In Class of a Theory Stemming From a Research: A Question of Didactical Transposition. *US-China Education Review. B*, 4(10), 730-739. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:47325>
- Del Notaro, C. (2014). Des élèves à l'Uni! De la narration de l'expérience à l'expérience par la narration: mise en évidence de relations entre «règle, expérience et logique». *Educateur*, 01.14, pp. 16-18
- Del Notaro, C. (2016). *Raisonnement abductif en mathématiques à l'école primaire*, poster, Colloque Piaget 20-21 juin, Genève.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Peirce, C. S. (1931-1935) *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Volumes 1–6 edited by C. Hartshorne & P. Weiss. Cambridge : Harvard University Press.

Salle : E1.08 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

S14

René Barioni, HEPVD

Analyse a priori, narration et savoirs à enseigner.

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement dans la filière secondaire 1, cette contribution prend pour objets, d'une part, l'analyse a priori de tâches scolaires ordinaires et, d'autre part, les récits de situations rapportées par les étudiants en stage.

L'analyse a priori de tâches scolaires, bien qu'habituellement convoquée dans le cadre de la recherche (Ligozat, 2009), est transformée ici en un type de tâche de formation visant à interroger les conditions de possibilité de construction du jeu didactique (au sens de Sensevy, 2007), à travers la nature des tâches proposées aux élèves, leur analyse épistémique, ainsi que le rapport qu'elles entretiennent avec le savoir à enseigner. Elle est proposée dans le cadre d'un module « transversal » visant à développer la compétence professionnelle *Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études*. En prenant pour objet des tâches qui ont cours dans la classe, cette tâche de formation renvoie à l'emboîtement des systèmes didactiques au sein des systèmes de formation en alternance (Barioni, 2012).

Les situations, quant à elles, sont présentées sous la forme de récits écrits et sont choisies par les étudiants à partir de leurs expériences vécues en stage. Elles s'inscrivent dans le cadre d'un séminaire de type « Analyses de pratiques professionnelles ».

A la lumière des différentes analyses a priori effectuées en formation et portant sur des objets disciplinaires distincts, nous constatons que les étudiants en formation initiale éprouvent non seulement des difficultés majeures à déterminer les caractéristiques spécifiques de l'objet à enseigner et leur présence possible dans les tâches destinées aux élèves, mais également à identifier les techniques nécessaires à leur résolution. Les narrations des 3 situations rapportées par les étudiants non seulement contrastent avec une tâche telle l'analyse a priori très codifiée, mais montrent que les objets de savoir ne sont pas évoqués et que les apprentissages des élèves ne sont que très rarement mentionnés, ce qui confirme le premier constat.

Dans la perspective d'une didactisation des savoirs pour enseigner et de leur articulation avec les savoirs à enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009) se pose la question d'une possible utilisation des narrations pour travailler avec les étudiants sur leurs analyses a priori.

Mots-clés : Analyse a priori, savoirs à et pour enseigner, narration

Références

- Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant-stagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Varia, 14*, 197-219.
- Ligozat, F. (2009). De la tâche mathématique prescrite à la tâche effectivement réalisée en classe : un double feuilleté d'analyse des tâches pour l'étude du didactique ordinaire. In S. Canelas-Trevisi, M-C. Guernier, G. Sales Cordeiro & D-N. Simon. *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. (pp223-250) Coll Didaskein. Grenoble : ELLUG
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, A. Mercier. *Agir ensemble* (p.13-49). Rennes : PUR.

Salle : E2.06 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

C18

Marike Matthey-Jaquet, Ecaterina Bulea Bronckart et Benoît Lenzen, UNIGE

La « réflexion partagée », apports et perspectives dans le cadre de l'apprentissage de la natation avec des enfants de 4-5 ans

La présente recherche doctorale concerne la mise en œuvre d'un dispositif innovant dans le cadre de l'apprentissage de la natation chez des enfants de 4 à 5 ans, en l'occurrence la mobilisation de la « réflexion partagée » (Tochon, 1996) comme outil permettant d'optimiser cet apprentissage. Nous y analysons l'activité du nageur en prenant en compte deux « types d'expériences » : l'activité du nageur lors de la séance d'apprentissage dans l'eau et l'activité de « verbalisation » se déroulant suite à cette séance.

Notre étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996), en ce qu'il permet d'envisager la lecture des données de verbalisation en articulation avec la problématique de l'apprentissage moteur. Nous faisons également référence à Vygotski (2014) dont la définition du langage et de l'expérience nous paraît féconde pour notre projet, ainsi qu'à Spinoza (Misrahi, 1998), avec qui nous partageons une vision holistique du rapport entre le corps et l'esprit chez l'être humain, en opposition à la vision dualiste cartésienne. Enfin, nous explorons actuellement d'autres apports théoriques relatifs aux processus de transmission et/ou d'appropriation des techniques corporelles.

Le dispositif mis en place repose sur le suivi de deux apprenants sur une durée d'un semestre de cours de natation (18 à 20 séances de 30 minutes). Chaque nageur a été filmé durant l'intégralité des leçons. Des sessions de réflexion partagée utilisant la rétroaction vidéo, d'une durée de 5 à 15 minutes, ont été réalisées immédiatement après chaque leçon.

L'expérience des jeunes apprenants est donc recueillie de différentes manières dans cette recherche afin de mettre en lien la mise en mots de leur activité, leur interaction avec l'adulte durant la séance de réflexion partagée, et leur activité motrice dans l'eau sur une période longue pour en comprendre la dynamique. Nous questionnerons la méthodologie d'entretien élaborée, puis nous observerons dans quelle mesure la réflexion sur les actions et les apprentissages dégagés des films peut contribuer à coconstruire des savoirs *utiles* pour le nageur. Les données concernant l'évolution de l'apprentissage de la natation en corrélation avec celles récoltées lors des séances de réflexion partagée nous permettront de voir si et à quelles conditions un tel dispositif peut contribuer à optimiser cet apprentissage. Finalement, le langage faisant l'objet à ces âges d'un apprentissage en soi, nous verrons dans quelle mesure cette activité induite par la chercheuse peut avoir une incidence sur l'activité langagière de l'enfant au cours des séances de réflexion partagée.

Mots-clés : langage, activité motrice, apprentissage, réflexion partagée, enfants de 4-5 ans.

Références

- Bronckart, J-P. (1996). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio- discursif. *Le français dans le monde*, numéro spécial (juillet), 55-64.
- Misrahi, R. (1998). *Le corps et l'esprit dans la philosophie de Spinoza*. Le Plessis-Robinson : Synthélabo, Les empêcheurs de penser en rond.
- Tochon, V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 467- 502.
- Vygotski, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Salle : E2.06 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

C19

Batoul Bayali, Mohamed Bahara (CRMEF, Casablanca) et Abdelkader Gonegai (UNI Hassan II Casablanca)

Morphologies scolaires relatives à la gravité, du défaut de verbalisation au mutisme complet

Dans cette communication nous abordons la question de la place offerte par les pratiques didactiques à la dialectique 'sémiotisation/verbalisation'. Des processus de sémiotisation connaîtraient un blocage insoupçonné de ces pratiques à cause d'un défaut de verbalisation. Ce défaut se confondrait avec la réduction d'objets d'apprentissage en de systèmes symboliques réfractaires à l'interaction sémiotique. Pour que ces processus puissent être menés à leur terme, il faudrait leur assigner l'institutionnalisation, non seulement de systèmes de symboles sténographiant des savoirs et des conventions, mais surtout une verbalisation par laquelle la réflexivité et l'interactivité font fonctionner ces mêmes savoirs et conventions.

Nous nous intéressons au processus de sémiotisation à travers lequel les pratiques scolaires visent la notion de gravité : Ces pratiques n'abordent l'étude du mouvement du projectile que lorsque les élèves sont réputés être réceptifs aux discours, théorique et technique, y afférents. Le premier porte sur deux principes de Newton et le second, sur une réification de ces principes via un dispositif expérimental spécifique. Cependant, le processus ne s'origine de l'observation que de manière métaphorique, faisant ainsi fi de ce pilier de l'activité scientifique.

Comment partir de l'observation et dérouler un discours qui, tout en étant doté de moyens de réduction de l'arbitraire de la description, soit fait dans le langage ordinaire et dans des termes appréhendables par les élèves de 12-13 ans ? Cela nécessiterait un agrandissement conséquent de la place offerte à la verbalisation dans les différents niveaux de l'Enseignement.

Nous avons établi, à propos de la gravité, la dérivabilité d'un tel discours à partir du trapèze rectangle à bases fléchées, conçu comme partie, à compléter, du diagramme des vecteurs- vitesses instantanées d'un projectile. De ce discours, que nous qualifions d'analytique, émerge une première situation épistémique d'énonciation, celle sténographiée par la question 'est-ce que le modèle ainsi construit, et justifié verbalement, est conforme à la réalité ?' La solutionner nécessite rejeter sur le discours analytique un discours qui, étant adossé à un dispositif expérimental, est un discours technique. De l'établissement de cette conformité émerge une deuxième situation d'énonciation, celle sténographiée par la question 'pourquoi le modèle est-il conforme à la réalité ?' La solutionner exige rejeter sur les discours, analytique et technique, un discours théorique, celui relatif aux deux principes de Newton.

Parce qu'elles font l'impasse sur le discours analytique, les pratiques didactiques associent à la gravité des morphologies faussement simples. Et cela les prive des deux situations d'énonciation. Privées de ces situations, ces pratiques rendent les deux autres discours trompeusement intelligibles. Une expérimentation de la dévolution à des élèves de 12-13 ans du discours analytique tend à le confirmer.

Mots-clés : Dialectique 'sémiotisation/verbalisation' – discours analytique – discours technique – discours théorique – situation d'énonciation.

Références

- Arrivé, M., Brandt, P.-A., Coquet, J.-C., Pottier, B. et Zilberberg, C. (2013). *Deuxième table ronde, la sémiotique greimassienne et les sciences du langage, Actes sémiotiques* [En ligne]. 2013, n° 116. Consulté le 03/02/2014 sur le site : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/4809>.
- Brandt, P.-A., (2014). *Sens et modalité – dans la perspective d'une sémiotique cognitive*. ACTES SÉMIOTIQUES [En ligne]. 2014, n° 117. Disponible sur : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5085> (Consulté le 02/02/2014).
- Brandt, P.-A., (2012). *Pour une sémiotique des diagrammes* https://www.academia.edu/5066775/Pour_une_s%C3%A9miotique_des_diagrammes_2012_
- Rastier, F. (mai 2001). *L'action et le sens – Pour une sémiotique des cultures*. Journal des anthropologues, n° 85-86, mai 2011, pp. 183-219. [En ligne], URL: http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Action.html (Consulté le 05/03/2014)
- Rastier, F. *La sémiotique des textes, entre philologie et herméneutique : du document à l'œuvre*. [En ligne], URL : http://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/02_Rastier.pdf

Salle : E2.06 | Vendredi 28 avril | Session 6 | 09h30-11h00

C20

Ismail Mili, HEPVS

La modulation des définitions vue comme geste professionnel de l'enseignant : un exemple issu de l'algèbre abstraite

Une concomitance des définitions

Parmi les premiers sens accordés par les programmes scolaires à la notion épistémologique de multiplication figure, bien entendu, celui d'addition itérée. Pourtant, à l'autre bout du parcours scolaire, à l'aube de l'étude de la théorie des groupes, la même multiplication sera vue comme une opération construite ou définie de manière à satisfaire des propriétés préalablement déterminées. A l'aide de cet exemple, nous souhaitons illustrer que, tout au long du curriculum, figurent pléthore de telles coexistences, de multiples définitions mobilisées à des fins technico-technologiques (au sens de Chevallard, 1998) ou discursives, en fonction de la tâche demandée (Tall & Vinner, 1981), et que la définition proposée d'un même concept épistémologique se doit d'évoluer au fil du curriculum. De plus, les enjeux épistémologiques inhérents à l'équivalence de certaines de ces définitions sont parfois très importants : on citera la notion de puissance qui, sous son acception habituelle de multiplications itérées, ne permet pas d'appréhender une écriture telle que 7^{π} , pourtant constitutive de l'ensemble des nombres réels.

Hypothèse de recherche : une modulation indispensable de la part de l'enseignant

Au vu de cette concomitance, nous faisons dans un premier temps l'hypothèse que l'enseignant expert, afin que le concept mathématique soit intégré en tant qu'outil abstrait et général, sera capable de s'appuyer sur la verbalisation des élèves pour moduler entre les différentes définitions et proposer le plus large spectre possible de tâches associées. Nous supposons en outre, à l'instar de Hazzan (1999) ou de Dubinsky et al. (1994), qu'il ne suffit pas d'exprimer une définition à caractère vrai dans un champ pour qu'un élève puisse en saisir toutes ses implications, et ce quand bien même la définition de départ est figée car complète et exacte.

Méthodologie : un milieu didactique épuré

A cette fin, nous proposerons un cadre expérimental basé sur un milieu didactique dont les principales composantes se résument à un manuel de cours et au soutien ponctuel de l'enseignant, sur l'analyse de coordinations des registres de représentations sémiotiques (au sens de Duval, 1995) et sur plusieurs études de cas (fin d'études gymnasiale, 1ère année universitaire) dans le but de montrer que, même dans une situation dans laquelle la définition initiale est présentée de manière complète, exacte et recouvre toutes les situations (algèbre abstraite), une telle modulation, vue comme geste professionnel de l'enseignant, est nécessaire afin que l'élève puisse se saisir de toutes les implications technologiques de la définition.

Mots-clés : Algèbre abstraite, milieu didactique, gestes professionnels, définition, verbalisation.**Références**

- Chevallard, Y. (1998). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (2).
- Duval, R. (1995). *Semiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne: Peter Lang.
- Dubinsky, E., Dautermann, J., Leron, U., & Zazkis, R. (1994). On learning fundamental concepts of group theory. *Educational Studies in Mathematics*, 27 (3), 267-305.
- Hazzan, O. (1999). Reducing Abstraction Level When Learning Abstract Algebra Concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 40 (1), 71-90.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.