

Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite

Catherine Tobola Couchepin, Joaquim Dolz, Jean-Paul Mabillard

Citer ce document / Cite this document :

Tobola Couchepin Catherine, Dolz Joaquim, Mabillard Jean-Paul. Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. In: La Lettre de l'AIRDF, n°62, 2017. pp. 27-32;

doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2133>

https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2133

Fichier pdf généré le 06/01/2020

SUR LA TRACE DES OBSTACLES DES ÉLÈVES ET DES RÉGULATIONS DES ENSEIGNANTS : UNE RECHERCHE ASCENDANTE EN PRODUCTION ÉCRITE¹

Catherine TOBOLA COUCHEPIN,

Joaquim DOLZ

& Jean-Paul MABILLARD

Haute École Pédagogique du Valais et Université de Genève

Appréhender l'apprentissage de la production écrite des élèves à travers les pratiques des enseignants constitue un défi essentiel. Notre recherche se situe au confluent d'une recherche fondamentale et d'une recherche d'ingénierie et développement. En effet, elle concerne plusieurs données analysées séparément (capacités des élèves, évaluations des enseignants, gestes de régulation des obstacles d'apprentissage) puis mises en relation afin de dégager le rapport existant entre les dispositifs d'enseignement et les progrès des élèves confrontés à la rédaction d'un genre de texte argumentatif. Une analyse multifocale de l'objet enseigné (Dolz & Schneuwly, 2009 ; Surian, 2015) en relation avec le dispositif d'enseignement « séquence didactique » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) permet de saisir ces articulations dans les pratiques. Notre démarche propose des analyses de corrélation entre les apprentissages constatés et les gestes de mise en place de la séquence didactique, notamment les gestes de régulation du traitement des obstacles des élèves en cours d'apprentissage, afin de mieux comprendre l'impact de ces dispositifs en relation à leur mise en pratique.

1. Une démarche ascendante : des progrès des élèves à l'usage des dispositifs didactiques

Une démarche méthodologique originale a été construite afin de répondre à trois objectifs : i) mettre en évidence l'impact de la séquence didactique sur les capacités scripturales des élèves (analyse des textes produits avant et après l'enseignement) ; ii) décrire les pratiques évaluatives des enseignants de 6H (élèves de 9-10 ans) et les régulations interactives réalisées face aux obstacles d'apprentissage ; iii) identifier les corrélations entre les gestes des enseignants et les gains d'apprentissage des élèves.

À partir de ces trois objectifs, nous avons construit une démarche originale qui se caractérise par l'analyse qualitative des pratiques des enseignants en fonction de l'impact du dispositif didactique sur les apprenants. Vingt classes ont participé à une expérience consistant à mettre en place un enseignement précoce d'une lettre de « Réponse au courrier des lecteurs » (RCL). Tous les enseignants ont choisi librement d'utiliser une séquence didactique sur ce genre argumentatif dans les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) afin de travailler avec leurs élèves. En fonction des résultats des élèves (principaux changements observés entre les productions initiales et finales), nous avons analysé en détail les activités déployées sur les dimensions du genre représentant un progrès. Pour ce faire, nous avons pris appui 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, identification des obstacles des élèves et analyse des régulations proposées par les enseignants.

Ayant constaté que l'utilisation de la séquence didactique a eu un impact positif dans les productions des élèves des 20 classes participant à l'expérience, nous avons analysé qualitativement les pratiques d'un échantillon de cinq enseignants ayant accepté volontairement d'être enregistrés au cours de leur travail. Le contrat de recherche exigeait la présence d'une caméra durant toute la durée de la séquence et la réalisation d'un questionnaire avant la séquence.

¹ La recherche présentée dans cet article a bénéficié du soutien du Fonds National Suisse pour la Recherche (FNS n°100019-146858) et a suscité une thèse de doctorat (Tobola Couchepin, 2017).

Les données (productions des élèves, entretiens et pratiques d'enseignement) sont analysées séparément puis mises en relation pour établir les liens entre les observations des capacités scripturales des apprenants et les interventions outillées des enseignants.

2. Prendre en considération les dimensions du genre en vue d'une analyse critériée des capacités des élèves

Le corpus de lettres argumentatives issues des 20 classes de notre échantillon est composé de 240 textes. Les enseignants, à notre demande, ont désigné six élèves dans chaque classe : trois élèves qualifiés « sans difficulté » (SD) et trois élèves qualifiés « avec difficulté » (AD). Le corpus comprend ainsi 120 textes par groupes d'élèves. Les consignes de production sont similaires et permettent la comparaison des capacités et des progressions (contraste entre les productions initiales et finales). Une grille critériée portant sur les dimensions du genre textuel travaillé a été construite.

Pour le traitement des données, les grilles d'analyse proposées par Schneuwly (1988), Garcia-Debanc (1990), le groupe EVA (1991), Mas, Garcia-Debanc, Romian, Ségué, Tauveron et Turcot (1991), Chartrand (1995), Golder (1996) et Dolz, Gagnon et Vuillet (2015) ont été une source d'inspiration. Nous avons construit deux grilles d'analyse : la première, plus qualitative, permet de mettre à l'épreuve et d'affiner les critères ; la seconde, plus quantitative (critériée à 50 points), permet d'identifier les progressions significatives générales et spécifiques selon les dimensions du genre travaillé (Tobola Couchepin, 2017).

L'analyse des contenus effectuée pour saisir les dimensions génériques du texte produit concerne principalement les marqueurs d'opérations de contextualisation, ceux des opérations de planification qui fournissent l'architecture du texte et les configurations d'unités linguistiques qui caractérisent ce dernier. S'ajoutent à cela les dimensions transversales (orthographe et syntaxe). L'identification des principaux problèmes d'écriture, la comparaison entre élèves (avec ou sans difficulté) et la comparaison des différentes classes sont possibles à partir de cette analyse et en fonction de mesures statistiques réalisées. Plusieurs traitements statistiques descriptifs ont été effectués avec les logiciels Excel et SPSS (tests de Mann-Whitney, de Wilcoxon, et de Kruskal-Wallis).

3. Une vision d'ensemble de l'utilisation du dispositif didactique : le synopsis et la macroséquence

Une fois les capacités scripturales des apprenants identifiées, une analyse des gestes déployés par les enseignants a été effectuée. D'entente avec cinq enseignants volontaires, des séquences ont été intégralement filmées. Les enregistrements recueillis correspondent à 47 séances totalisant 2.820 minutes d'enseignement.

Ces données transcrites (TRANSANA, version 2.52) permettent d'accéder aux dimensions de l'objet réellement enseigné, aux gestes des enseignants (déploiement de l'objet, engagement des élèves, outillage). Chaque geste a été catégorisé et a permis une analyse de corrélation avec les progrès enregistrés des élèves (Tobola Couchepin, 2017).

Pour chaque séquence, un synopsis est rédigé (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005 ; Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006). Il a pour vocation de condenser les données de façon narrativisée pour favoriser l'analyse et la comparaison des séquences d'enseignement portant sur un même objet. La structure de la séquence est ainsi mieux saisie et donne accès rapidement aux parties principales et aux contenus essentiels abordés dans les différentes séances.

Une analyse des gestes mobilisés par les enseignants a été effectuée pour dégager le déroulement, l'outillage et l'implication des élèves (Tobola Couchepin, 2017). Cette analyse de contenus se base sur le repérage d'éléments saillants dans les transcriptions, les entretiens, les questionnaires et les journaux de bord des enseignants (pour plus de détails, voir Tobola Couchepin, 2017).

4. Des analyses de contenus pour les questionnaires, les entretiens et les journaux de bord

Nous avons procédé à une analyse de contenu des questionnaires, des entretiens et des journaux de bord selon des axes définis préalablement. Ceci nous a permis de donner d'autres perspectives à l'analyse des séquences transcrites en apportant des informations complémentaires sur :

- *le travail par genres de textes en général et sur le texte argumentatif en particulier* : activités réalisées (durée, objectifs, formes sociales de travail...), dimensions du texte spontanément ou prioritairement retenues ;
- *l'évaluation* : choix des critères, implication des élèves, évaluation des productions initiales et finales ;
- *les régulations* : interventions didactiques favorisant la compréhension des performances observées, le travail avec les élèves rencontrant des difficultés ;
- *la planification* : choix effectués pour les séances d'enseignement-apprentissage planifiées ;
- *profil des élèves éprouvant des difficultés* : difficultés scolaires générales, langagières, voire affectives ; commentaires sur leur progression et leurs productions écrites.

5. Les régulations interactives autour des obstacles

Afin de mettre en évidence des éléments se rapportant à la mésogenèse et à la topogenèse, une analyse plus fine des pratiques des enseignants quant aux régulations interactives liées aux obstacles rencontrés par les élèves a été réalisée. Nous avons distingué deux catégories d'obstacles : les obstacles didactiques associés aux empêchements provoqués directement par le dispositif didactique et par les actions des enseignants d'une part, et les obstacles épistémologiques rencontrés par les élèves qui concernent la construction des connaissances sur le genre argumentatif d'autre part.

Partant d'une analyse langagière (consignes) et épistémologique des tâches, des moyens et des informations données par l'enseignant (imprécisions ou lacunes théoriques de la part de l'enseignant, contradictions, erreur dans la conception des tâches), nous avons identifié les empêchements didactiques. Les obstacles didactiques sont considérés comme des manifestations observables, dans le verbatim, d'obstacles rencontrés par les élèves qui peuvent être reliés aux moyens d'enseignement ou aux choix et aux informations erronées divulguées par l'enseignant. Nous qualifions l'obstacle didactique comme dérivant de l'action de l'enseignant ou porté par un aspect insatisfaisant des moyens d'enseignement utilisés (Tobola Couchepin, 2017). Du point de vue de l'ingénierie didactique, l'identification de ce type d'obstacle est importante pour améliorer les séquences didactiques et pour mieux orienter et ajuster les interventions des enseignants.

Quant à l'obstacle épistémologique, il renvoie aux processus d'appropriation du savoir par l'élève. Ces processus sont identifiés à l'endroit des erreurs qui se manifestent dans les prises de position des élèves et qui montrent une incompréhension, un blocage, une conception erronée.

Pour saisir les régulations interactives prenant place autour et face aux obstacles rencontrés par les élèves, la construction d'un tableau reliant ces différents éléments

s'est avérée nécessaire. Notre grille d'analyse s'est construite au fur et à mesure de nos observations. Cette construction ne s'est pas faite sans heurts et a nécessité la catégorisation de régulations interactives (Mottier Lopez 2012, Tobola Couchepin, 2017). Nous avons été confrontés, entre autres :

- à des traces verbales qui ne rentraient pas dans nos catégories, par exemple les problématisations (voir Curtet, Perini & Tissot, 2015) ;
- à des régulations qui se trouvaient être contre-productives car mues par des imprécisions ou lacunes théoriques de l'enseignant (feedback inadapté, Laveault, 2007) ;
- à des obstacles qui, en cours de régulation, devenaient des empêchements et vice versa ;
- à des nœuds idéologiques au moment du travail sur les arguments qui ne pouvaient être qualifiés uniquement d'obstacles ou d'empêchements (Vuillet & Gabathuler, à paraître).

6. Intérêt des séquences didactiques et importance des gestes d'accompagnement

Au vu des progressions significatives de tous les élèves, notre recherche a permis de confirmer l'intérêt des séquences didactiques *S'exprimer en français* pour le travail d'un genre de texte argumentatif. Néanmoins, des différences significatives de progression apparaissent entre les classes de notre échantillon. Dès lors, parler uniquement de l'outil s'avère insuffisant. Il convient de s'intéresser à sa mise en pratique : comment les enseignants font usage de l'outil choisi et quels gestes ils déploient pour l'accompagner. Deux éléments se dégagent ainsi de notre recherche :

1° Les séquences didactiques sont des leviers d'apprentissage :

L'apprentissage précoce d'un genre argumentatif écrit est possible et approprié pour tous à l'aide des séquences didactiques. En effet, le travail par séquence a un impact positif sur toutes les dimensions du genre et auprès de tous les élèves : usage des organisateurs, planification, textualisation et prise en compte de la situation de communication.

Des progressions significatives sont enregistrées auprès de tous les élèves mais les différences demeurent entre élèves considérés au départ comme ayant des difficultés et ceux qui n'en ont pas.

2° Les gestes des enseignants ont toute leur importance :

Les modes d'intervention qui engagent directement les élèves sont garants de gains d'apprentissage. Cet engagement réside dans la *construction des outils didactiques* (liste de vérification, aide-mémoire) et dans *l'évaluation des productions personnelles* ou de tiers (Tobola Couchepin, 2017).

Les régulations engageant des débats dans la classe sont des contributeurs indéniables de la prédiction des gains d'apprentissage (débats réflexifs et questions ouvertes nécessitant un développement). Ces régulations sont autant d'espaces de réflexion où l'élève peut être « maître de son développement, notamment langagier et expressif » (Dolz & Abouzaïd, 2015b : 91).

L'accompagnement revêt toute son importance pour les élèves en difficulté pour qui les régulations interactives qui ouvrent au débat peuvent poser problème. La mise en évidence des notions travaillées et des conduites à retenir est particulièrement nécessaire pour les élèves rencontrant des difficultés. L'accompagnement de l'enseignant passe par l'institutionnalisation. Par ailleurs, les interventions des enseignants qui s'arrêtent sur les obstacles rencontrés permettent d'élémentariser la difficulté afin de faciliter l'appropriation de nouveautés.

Pour conclure, l'observation du déploiement de la séquence didactique nous semble indispensable pour améliorer les dispositifs didactiques et pour mieux orienter les actions et les interventions des enseignants. L'analyse rigoureuse des différentes activités réalisées en corrélation avec les résultats obtenus permet de mieux cerner les modifications à introduire. D'une part, elle permet de dépister les empêchements didactiques inhérents à certaines tâches proposées. D'autre part, les obstacles épistémologiques fournissent des pistes pour la construction de nouvelles activités scolaires dépassant les cas particuliers de l'expérimentation. Enfin, l'action de l'enseignant (et plus particulièrement les régulations déployées) est fondamentale pour un fonctionnement efficace des nouveaux moyens d'enseignement, notamment pour les élèves en difficulté. L'enseignant a besoin d'outils professionnels novateurs qui facilitent l'organisation de l'espace et du temps des apprentissages. Toutefois l'impact de ces outils va dépendre également de sa capacité à les ajuster aux connaissances en cours de développement. La catégorisation des obstacles des apprenants et l'analyse des régulations proposées au cours des interactions aident de toute évidence à comprendre et à ajuster des innovations didactiques de manière à maximiser les apprentissages.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHARTRAND, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., RONVEAUX, C., & SCHNEUWLY, B. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M. J. Perrin Glorian & Y. Reuter (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
- DOLZ, J., & GAGNON, R. (2008). Le genre de texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- DOLZ, J., GAGNON, R., & VUILLET, Y. (2015). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- DOLZ, J., & ABOUZAIID, M. (2015). Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse romande. *Le Français Aujourd'hui*, 191, 85-96.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : CASUM.
- GOLDER, C. (1996). *Le Développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- GROUPE EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire. Cycles II et III*. Paris : Hachette Éducation.
- LAVEAULT, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal et L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.
- MAS, M., GARCIA-DEBANC, C., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAUVERON, C., & TURCOT, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris : IRNP.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck (Le point sur ... Pédagogie).
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B., CORDEIRO, G. S., & DOLZ, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 77-93.
- SURIAN, M. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires*. Thèse de Doctorat, Université de Genève.
- TOBOLA COUCHEPIN, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- VUILLET, Y., & GABATHULER, C. (à paraître). L'apprentissage de lectures de textes littéraires compris entre obstacles épistémologiques et nœuds idéologiques. Actes du symposium : *Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du primaire à l'université* (2015, octobre). Montréal.