



Tisser le générique et le spécifique à travers l'analyse didactique de traces



CAHR SEPTEMBRE 2019

Prof. Dr. Catherine Tobola Couchepin, Valérie Michelet & Chloé Gabathuler

Objectifs de la présentation

- Contexte de la filière de formation
- Outils pour favoriser l'alternance
- Les analyses de pratique : déroulement et objectifs
- Canevas d'analyse
- Analyse du tressage entre concepts génériques et spécifiques
- Questions et ouvertures

Références théoriques

Lebaume (2000)

Maubant (2007)

Schön (1983/1994)

Périsset & Buysse (2008)

Buysse & Vanhulle (2009)

Périsset (2009)

Tobola Couchepin (2017)

Vuillet (2015)

Progressivité du curriculum

Savoirs *de, pour, sur* la pratique

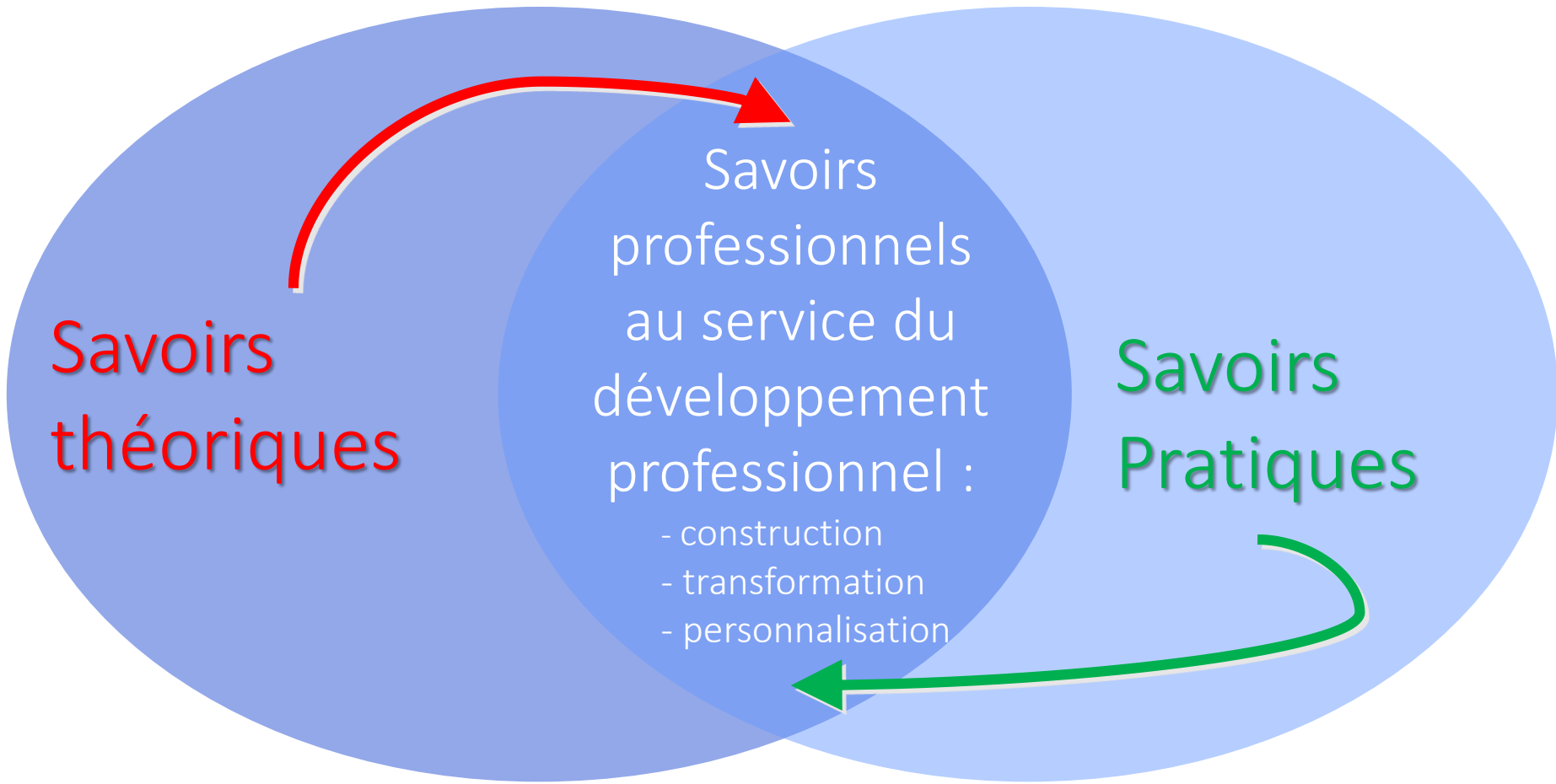
Réflexivité

Modalités d'accompagnement

Evaluation – régulations et progressions des apprentissages

Didactique générique

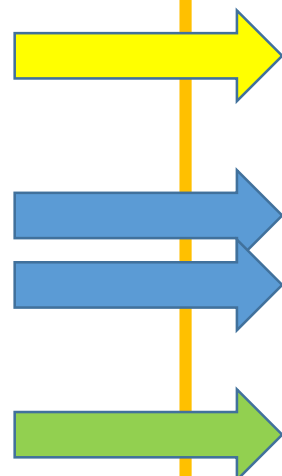
p_u λ_{00} a P_r e n d_r e $/$ e r n e n $+$ i_j



HEP Valais

Formation initiale (Bachelor)

Champs du plan d'études

- 
1. Société et institution
 2. Ecole et développement
 3. Organisation de la vie et du travail scolaires
 4. Planification, réalisation et évaluation
 5. Développement de l'enfant et hétérogénéité
 6. Introduction aux didactiques
 7. Enseignements spécifiques à la mention élémentaire / moyen
 8. Formation aux pratiques professionnelles

p_u λ_{∞} σ Ω P_f e $n d_r e$ e $/ e$ r n e n $+$ i_j

Outils pour favoriser l’alternance ...

... quelques exemples

Stages : formation des PF, supervisions avec **entretiens tripartites (analyses a posteriori)**

Mentorat : suivi des étudiants durant toute la formation

Analyses de pratiques d’un point de vue didactique : partir d’événements remarquables et les éclairer par la théorie

Tâches liées : comprendre, prédire, élargir l’éventail des possibles, donner du sens aux actions, valider la pertinence.

Certification: terrain, présentation critique du portfolio, mémoire



Glossaire HEPVS – concepts génériques pour la formation

Construction du glossaire: participative – évolutive

Glossaire francophone (FI – FP) et **germanophone** (FI – pas de traduction littérale)

But: outil de formation -> rappel synthétique de l'outillage conceptuel abordé en cours. Pas de valeur scientifique. Bibliographie, concepts associés.

Concepts de didactique générique: environ 50

Utilisation du glossaire: concepts génériques travaillés durant toute la formation et dans tous les champs de formation (cours, stages)

Les concepts de didactique spécifique sont développés dans les cours

p_u λ_{00} $a Q p_r e$ $n d_r e$ e $/ e$ $r_n e n$ $+$ i_j

Canevas des séances analyses de pratiques

- Réflexion et auto-évaluation de l'étudiant.e
- Questionnement didactique et ou pédagogique du groupe
- Tressage des concepts
- **Dossier écrit personnel**



Élément déclencheur
Cadrage
Recadrage
Planification

Coaching

Les traces utilisées

Productions d'élèves (orales ou écrites)

Captage vidéo

Captage audio

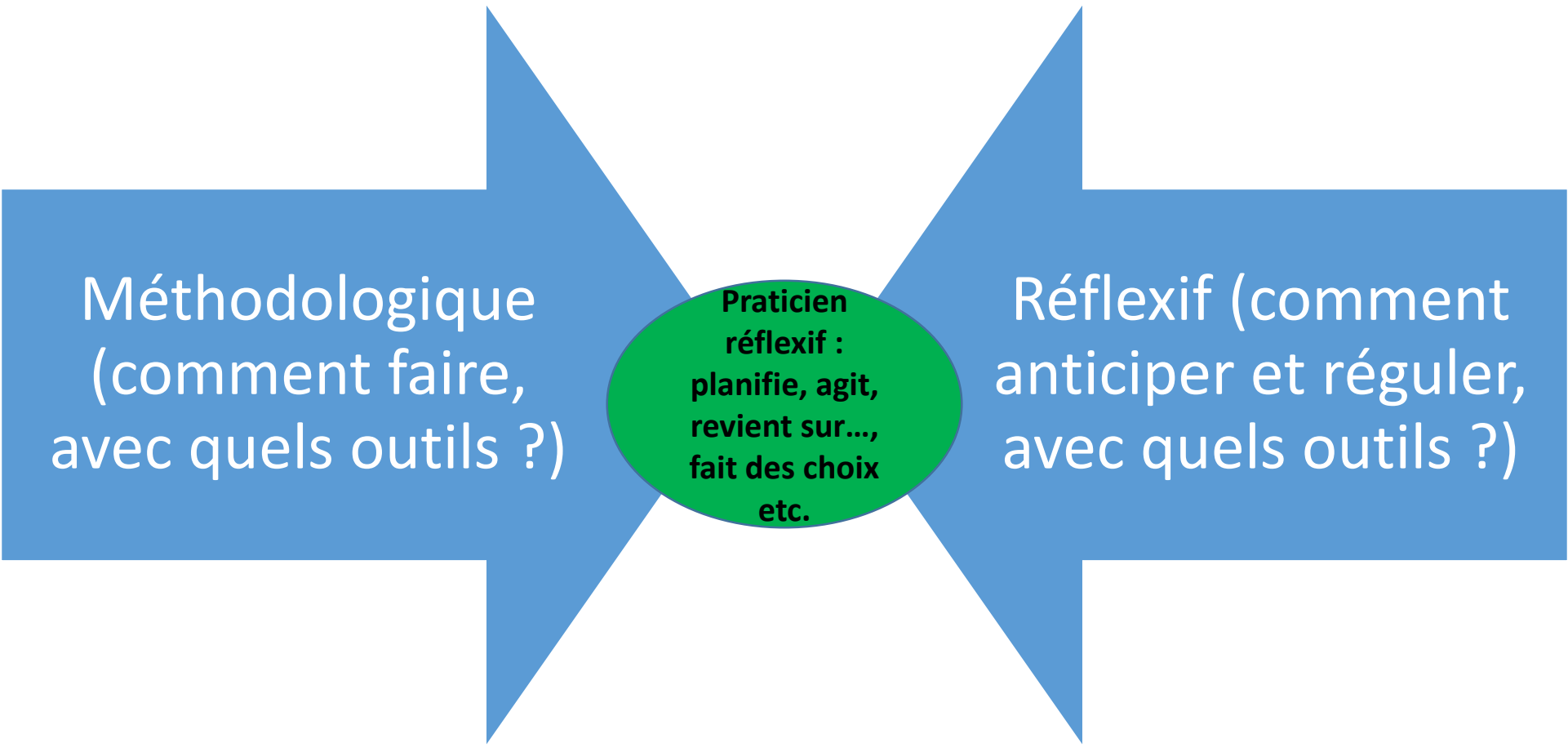
Transcriptions

Situations relatées étayées par des traces concrètes (planifications, exercices, évaluation formative etc.)

DANS TOUS LES CAS : FORMULATION D'UNE PROBLEMATIQUE DIDACTIQUE

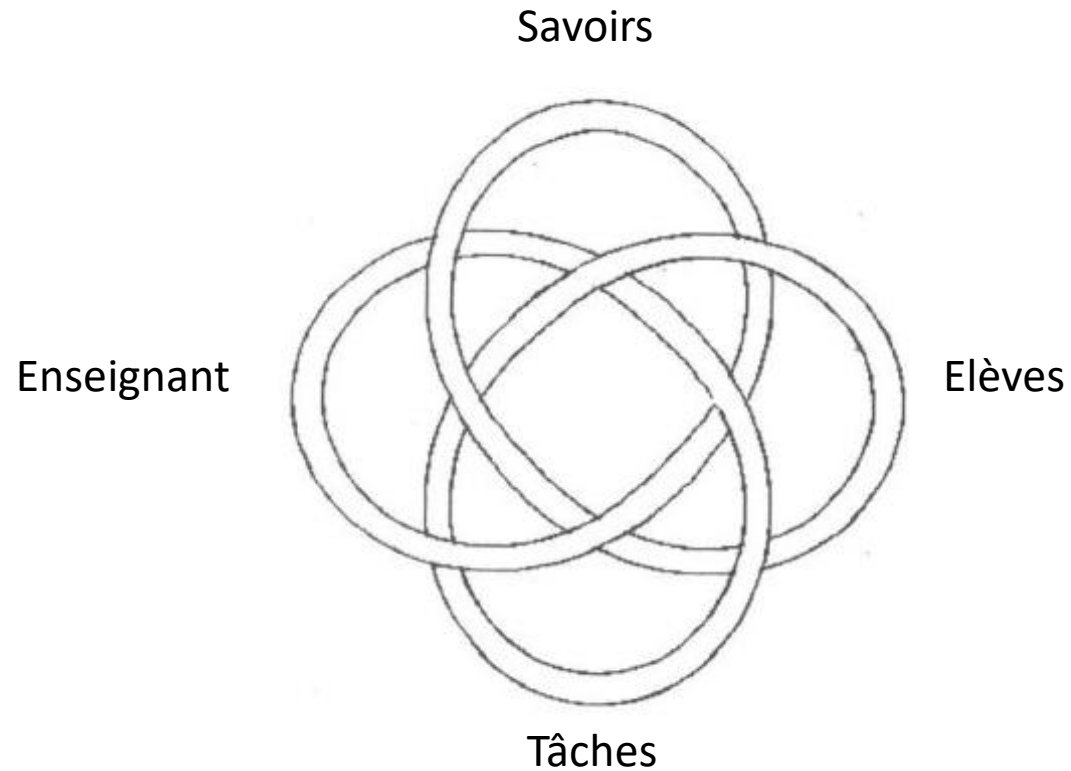
pu voo a Q p r e n d r e e / a r n e n + i j

Une analyse du point de vue didactique : deux axes traversent le champ des didactiques



« *Le didactique* » ou le système didactique

*Défi: penser de manière « systémique »
les rapports entre les pôles en présence*



Une analyse du point de vue didactique : qu'est-ce que c'est ?

- ✓ Situations d'enseignement/apprentissage (focus sur l'objet d'enseignement et non sur la gestion de classe).

Situations d'enseignement/apprentissage **qui questionnent** :

- ✓ Partir d'une /plusieurs production(s) d'élève(s) qui interrogent pour reconstituer les processus/procédures à l'œuvre et apporter des régulations → *réguler les critères*.
- ✓ Partir d'un questionnement de l'enseignant : je maîtrise mal les interactions maître-élèves quand je travaille sur l'implicite (L1) -> *captage vidéo d'une partie de séance et analyse de deux événements remarquables*.
- ✓ Laisser courir la vidéo pour sélectionner ensuite deux événement(s) remarquable(s) d'un point de vue didactique (sans questionnement préalable)

Canevas du dossier écrit personnel

- 1. Description des conditions d'enseignement/apprentissage en relation avec la séquence concernée (env. 1 page).**
 - a. Description de la séquence (OG ; nombre de séances ; étapes d'évaluation formative/sommative ; progression envisagée ; stratégies d'enseignement apprentissage privilégiées) (2pts)
 - b. Inscription et fonction de la tâche présentée dans la séquence (tâche de découverte, d'approfondissement, de contrôle, d'évaluation formative etc.) (2pts)

- 2. Description de la tâche dont les productions sont issues / angle épistémologique (env. 1 page)**
 - a. OS visés (1pt)
 - b. Activité(s) cognitives(s) attendue(s) des élèves ? (processus) (2pts)
 - c. Types de savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche et niveau taxonomique (1pt)
 - d. Etapes de recherche (la tâche comprend-elle une ou des étapes convoquant des savoirs métacognitifs, nécessaire/s à la prise d'information par l'enseignant selon la complexité de la tâche ? Oui, non et pourquoi. (1pt)

3. Description des conditions d'enseignement/apprentissage de la classe et analyse des conditions individuelles des élèves concernés (env. 0,5 page)

- a. Les formes sociales de travail usuelles sont présentées (la tâche analysée déroge-t-elle à ces habitudes ?) (1pt)
- b. La (les) conception(s) d'apprentissage dominante(s) et les routines pédagogiques sont présentées. (la tâche analysée déroge-t-elle à ces habitudes ?) (1pt)
- c. conditions individuelle (cognitives, sociale ou affective) des élèves concernés sont mentionnées (si pertinent) (1pt)

4. Analyse de production d'élève (élève 1 et 2) (env. 4 pages)

- 3. Erreur(s) constatée et typologie(s) possible(s) (2pts)
- 4. Analyse de la source de l'erreur (convoquer au moins deux concepts didactiques pour soutenir et développer votre analyse). Les concepts sont définis succinctement et référencés avant d'être intégrés à l'analyse (4pts)
- 5. Régulation(s) envisagée(s) en lien avec l'analyse proposée (les régulations peuvent porter sur le dispositif d'enseignement, sur les interventions didactiques, sur le support de cours etc.) (3pts)

5. Synthèse et bilan personnel : Apprentissage personnels formulés, découvertes théoriques développées, apport pour le développement professionnel cerné (compétences du champ 2, 7 à 10 : au moins deux compétences impliquées) (env. 1,5 à 2 pages).

$p_u \quad \lambda_{\infty} \quad \alpha \quad \Omega \quad p_r \quad e \quad n \quad d_r \quad e \quad e \quad / \quad e \quad r \quad n \quad e \quad n \quad + \quad i \quad j$

Type d'analyse effectuée

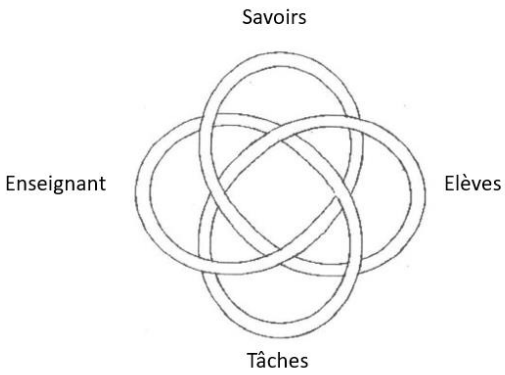
Echantillon : 5 dossiers rendus

Identification des concepts génériques et spécifiques mobilisés

Identification des zones de tressage des concepts génériques et spécifiques

Analyse du Tressage effectué

Tressage superficiel	visée descriptive (juxtaposition: pas de liens logiques entre les pôles)
Tressage solide	visée analytique (liens entre plusieurs pôles mais pas de vision systémique)
Tressage approfondi	visée réflexive (liens entre les 4 pôles et vision systémique)



p u 1 60 a P r e n d r e e / a r n e n i j

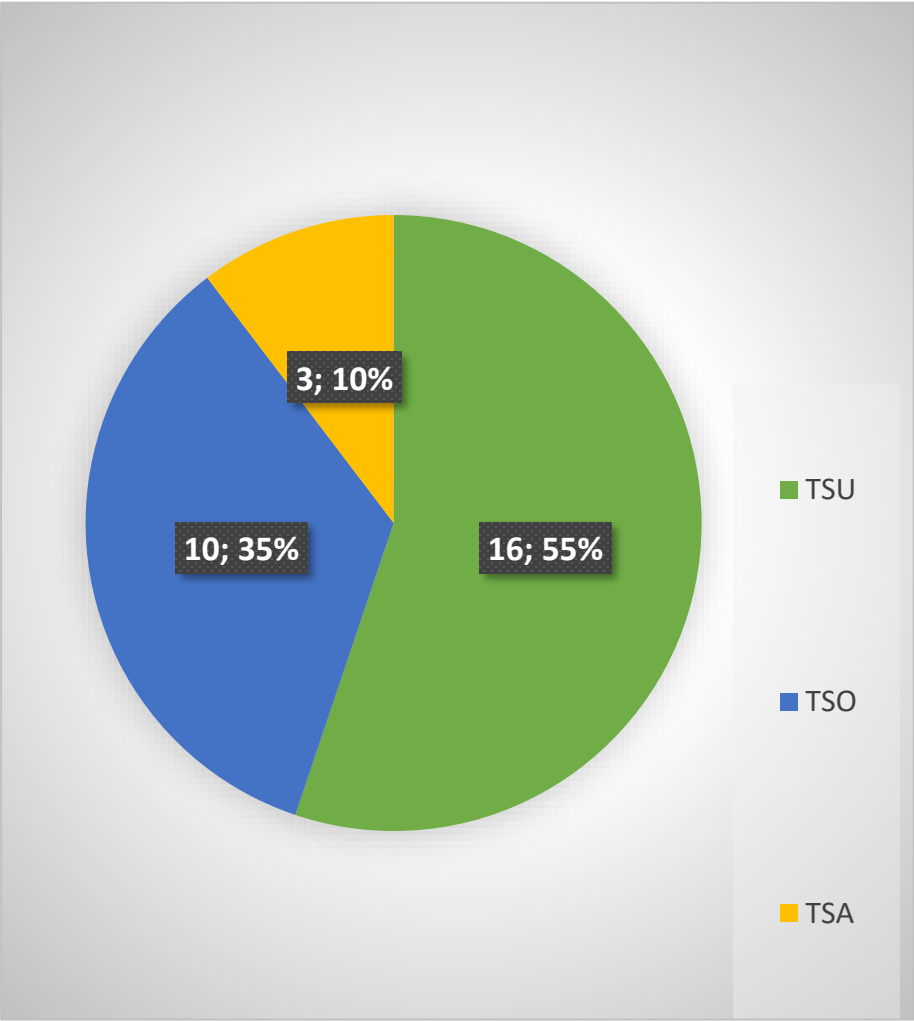
Outil d'observation

Travail E ou M	Concepts didactique générique	Concepts didactique spécifique	Types de tressages : TSU : tressage superficiel TSO : tressage solide TSAP : tressage approfondi
	1. évaluation formative 2. objectif 3. médiation 4. surcharge cognitive 5. mémoire de travail 6. tâche vs activités 7. feedback 8. transfert (transfert horizontal) 9. procédures 10. cloisonnement disciplinaire 11. régulations 12. gestes professionnels 13. formes sociales de travail 14. comportement (théories de l'apprentissage) 15. représentations	1. phrase de la semaine 2. catégories d'orthographe (lexicale / grammaticale) et règles d'orthographe 3. phonèmes et graphèmes 4. dictée/ dictée négociée 5. mémoire sémantique 6. calligraphie	<p>1. soit les règles ne sont pas connues et alors il faut les apprendre, soit elles sont connues mais l'élève ne les applique pas et il faut apprendre à les appliquer. Il cite aussi l'ensemble des éléments concernés dans une dictée : « écouter l'enseignant, écrire les phrases dictées, sélectionner les règles utiles, les récupérer en mémoire sémantique, penser à la conjugaison des verbes, contrôler les accords, retrouver l'écriture des mots (usage) et, finalement calligraphier correctement ». La tâche est donc complexe de par la multitude de procédures en jeu.</p> <p>TSO : analyse de la dictée comme tâche complexe : élémentarisation des savoirs et savoir-faire à réinvestir et des procédures. (pôle savoir, pôle élève).</p> <p>2. Si les règles d'orthographe sont travaillées en classe c'est principalement pour en favoriser le transfert lorsque l'élève se retrouvera dans une situation où il devra faire appel à ces connaissances. Dans le cas de la dictée ce qui est cherché par l'enseignant est un transfert horizontal qui revient à appliquer la connaissance apprise dans un contexte proche de la situation (Vienneau, 2005). Ce qui rend la tâche complexe c'est le fait qu'on demande aux élèves de faire une multitude de transferts dans une phrase.</p>
	Nombre de concepts génériques mobilisés : 15	Nombre de concepts spécifiques mobilisés : 6	

p u l b o a P r e n d r e e / e r n e n + i j

Concepts et tressages

	Concepts did. générique	Concepts did. spécifique L1	Tressages TSU (superficiel) TSO (solide) TSAP (approfondi)
Dossier 1	24	4	TSU : 6 TSO : 0 TSAP : 0
Dossier 2	27	5	TSU : 3 TSO : 3 TSAP : 0
Dossier 3	15	6	TSU : 2 TSO : 3 TSAP : 1
Dossier 4	11	8	TSU : 2 TSO : 1 TSAP : 0
Dossier 5	18	7	TSU : 3 TSO : 3 TSAP : 2



p_u $\lambda_{\partial\partial}$ $\partial \partial p_{\partial}$ $n d_{\partial}$ ∂ $/ \partial$ r_{∂} n_{∂} $+$ i_j

Concepts génériques récurrents

Présents dans les 5 analyses: Evaluation formative

Présents dans 4 analyses: Tâche/activité
 Régulations
 Contrat didactique

Présents dans 3 analyses:	Analyse a priori	Différenciation
	Prérequis	Objectifs
	Obstacles épistémologiques	Critère et indicateurs
	Prérequis	FST
	Empêchements didactiques et ontogénétiques	
	Zone proximale de développement	

Exemples de tressages entre les concepts

TSU : tressage superficiel (visée descriptive)

Les élèves ne sont pas parvenus à reprendre tous les éléments les plus importants de l'histoire dans leurs résumés, car le texte était trop long, ce qui rendait cela cognitivement trop difficile pour eux, étant hors de leur zone proximale de développement...

- Pas de lien de cause à effet entre l'objet d'apprentissage disciplinaire (le résumé) et concept générique (zone proximale de développement)
- Visée descriptive (ça n'a pas marché car c'était trop difficile pour eux)...

TSO : Tressage solide (visée analytique)

les attentes que j'avais envers les élèves étaient excessives. C'est pourquoi, nous n'avons pas pu approfondir davantage le concept de **résumé incitatif**. La grille d'évaluation finale comportait des **points** sur les **étapes de présentation** (elles devaient être formulées à l'oral), le **résumé oralisé**, la présentation orale en général (**intonation, rythme...**) et une lecture d'un passage. La grille comportait beaucoup d'éléments et les élèves ont eu de la peine à s'y retrouver. L'évaluation finale était donc trop exigeante et j'ai rompu le **contrat didactique**.

- ✓ Objet d'apprentissage identifié (pôle savoir)
- ✓ Transposition didactique questionnée - pas orientée vers les nouveaux savoirs et savoir-faire (pôles tâche et enseignant)

- Nouveaux savoirs et savoir-faire pas identifiés.

Conclusion: pas d'alignement *curriculaire* **donc** contrat didactique est rompu.

!! Terminologie **points** (critères).

TSAP : Tressage approfondi (visée réflexive)

Concernant mon analyse à priori, je pense ne pas avoir été [au] clair envers mes élèves quant à mes attentes du résumé incitatif. Les élèves doivent changer leurs conceptions du résumé « classique ». Jusqu'à maintenant, ils ont été amenés à résumer des textes en entier. Dans cette séquence, le but était de raconter le début de l'histoire en donnant du suspense afin d'inciter le public à lire le livre. La fin ne devait pas être dévoilée. Ces différents critères pour élaborer un bon résumé incitatif auraient dû être davantage travaillé avec les élèves

- ✓ Objet d'apprentissage identifié (pôle savoir)
- ✓ Conceptions préalables des élèves identifiées (pôle élève)
- ✓ Transposition didactique questionnée grâce au retour sur l'analyse *a priori* (pôles tâche et enseignant)

!! Terminologie: critères utilisés pour savoirs.

Feedback des étudiants

Postures différentes : groupe de formation

- taille du groupe
- s'inscrit dans le parcours de formation
- posture du formateur

Plus-value des AP en vue de la certification

Sens identifié quant aux contenus de formation

Progression des AP : champs 4 et 7, stages et entretiens

Envie d'en faire plus et plus tôt dans la formation...

Questions et réflexions

Bonne mobilisation des concepts génériques

Bonne maîtrise des concepts génériques

Efficacité de la co-construction de l'analyse (dialogue constructif et bienveillant entre le groupe et l'étudiant.e)

Mobilisation des concepts disciplinaires aléatoire

Peu de zones de tressages

Peu de tressages approfondis

Références théoriques

- Acheson, K.A. & Gall, M. (1993). La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien. Montréal: Logiques
- Buyse, A & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives. Recherche en Éducation*, Vol. 5, 11, 225-242.
- CDIP (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire*. Conférence-bilan II. Berne : CDIP.
- Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique*. Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris : ESF.
- Maubant, P. (2007). Sens et usage de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. In *Les dossiers des Sciences de l'Éducation* (Vol. 18, p. 39-48). Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- Périsset, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*. Vol. 37, 1, 50-67.
- Perrenoud, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, *Pédagogie collégiale* (Québec), 11 (3 et 4), 16-22.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schön, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, coll. Formation des maîtres.
- Truffer Moreau, I. (2008). *La formation sur le terrain: constats et perspectives pour la HEP-VS*. St-Maurice: HEP-VS.
- 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. (2015). Le général se meurt : vive le générique ! *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 19, 147-163.

p_u λ_{ϕ_0} a P_r e n d_r e $/$ e r n e n $+$ i_j

Merci pour votre
attention