

LES GESTES DE RÉGULATION DES ENSEIGNANTS FACE AUX OBSTACLES D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN PRODUCTION ÉCRITE : QUELS LIENS AVEC LES PROGRÈS OBSERVÉS? (ID 124)

COUCHEPIN, Catherine Tobola, Haute Ecole Pédagogique du Valais et Université de Genève (CH)

RÉSUMÉ


Dans cette contribution, à travers les interactions en classe, il s'agit de repérer les obstacles des élèves et de mettre en évidence les régulations proposées par les enseignants pour faire « avancer » l'objet d'enseignement : la rédaction d'un texte argumentatif.

La contribution que nous souhaitons présenter expose quelques résultats d'une recherche financée par le FNS (N°100019-146858) . La recherche porte sur les capacités et les difficultés des apprenants en situation de production écrite de textes argumentatifs en 6H (élèves de 9-10 ans) en Suisse romande. Le dispositif de recherche permet d'étudier aussi bien les conditions d'enseignement et d'apprentissage, les textes argumentatifs écrits par les élèves, que les interactions didactiques. Les enseignants observés s'appuient sur une séquence didactique proposée par « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Cette démarche suppose de la part de l'enseignant la mise en place d'activités intentionnelles, structurées et intensives qui doivent s'adapter aux besoins particuliers des groupes d'apprenants afin de les faire progresser. Cette adaptation aux besoins des élèves sollicite plusieurs actions de la part de l'enseignant. Tout d'abord, une évaluation formative des productions initiales en fonction des objectifs de la séquence et des caractéristiques du genre textuel pour organiser et réguler les apprentissages. Par son intermédiaire, il est possible de constater les capacités initiales des élèves et d'identifier les dysfonctionnements (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011 ; Reuter, 2013). Sur cette base, l'enseignant construit et/ou choisit les modules d'enseignement à réaliser durant la séquence, pour permettre aux élèves, quelles que soient leurs capacités de départ, d'améliorer leurs pratiques langagières. Il peut également prévoir et élaborer des interventions différenciées sur les dimensions qui posent le plus de problèmes.

L'évaluation formative vise à améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage en s'appuyant sur la manière dont un apprenant ou l'ensemble de la classe progresse à travers les activités proposées (Scriven, 1967, Cardinet, 1984, Allal & Wegmuller, 2004). Grâce à une observation systématique des élèves, l'enseignant peut mieux comprendre leurs pratiques langagières et ainsi ajuster les interventions didactiques proposées afin d'optimiser les apprentissages des élèves (Allal, Bain & Perrenoud, 1993) et ce en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissages observés.

Lors de l'apprentissage de la production écrite, la complexité de la tâche suppose des régulations depuis la mise en situation de départ jusqu'au bilan final. Nous portons notre attention plus particulièrement sur les régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement matériel, social et culturel) qui permettent d'assurer « le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » des élèves (Allal, 2007, p.9).

Dans cette contribution, nous porterons la focale plus particulièrement sur les interactions on-line au sujet de l'argumentation tout au long de la séquence didactique mise en place par les enseignants. Les données analysées sont tirées de deux séquences d'enseignement autour d'un



genre argumentatif la « Réponse au courrier des lecteurs ». Les séquences ont été intégralement filmées. Elles sont également constituées des productions initiales et finales des élèves de ces deux classes.

Trois questions orientent les analyses contrastées entre les deux classes de notre échantillon :

- Quels sont les obstacles rencontrés par les élèves sur la production d'un texte argumentatif dans le cadre de la séquence d'enseignement ?
- Quels sont les gestes de régulation des enseignants face à ces obstacles lors du déploiement d'une séquence didactique ?
- Quels liens peuvent être effectués entre les gestes de régulation des enseignants et les apprentissages constatés dans les productions des élèves en fin de séquence ?

Pour répondre à ces questions, une analyse a priori de la séquence pour repérer les difficultés et les erreurs possibles des élèves est effectuée (Charnay & Mante, 1995, Mottiez Lopez, 2000, Schubauer Leoni & Leutenegger, 2002). Dans les retranscriptions intégrales des deux séquences filmées, nous repérons les obstacles épistémologiques et didactiques (Bachelard, 1938/1993 ; Vygotski, 1997 ; Brousseau, 1998, Vuillet & Gabathuler ; à paraître) et nous identifions les différents gestes de régulation proposés par les enseignants (Chabanne & Dezutter, 2011 ; Mottiez Lopez, 2012). Enfin, nous mettons en résonance les progrès statistiquement significatifs des élèves avec les gestes de régulation proposés par les enseignants.

Trois catégories d'obstacles ont été identifiés en fonction des contenus traités par l'enseignement : des obstacles associés à la définition de la situation de communication ; des obstacles relatifs à l'élaboration d'arguments ; et des obstacles de l'usage des organisateurs argumentatifs dans la rédaction du texte. Les régulations qui suivent l'émergence d'un obstacle sont de nature différente et sont utilisées diversement selon les deux enseignants observés. Il s'avère également que les résultats des élèves sont différents dans les deux classes. Si les élèves des deux classes ont progressé dans la contextualisation du texte écrit, le nombre d'arguments produits et l'usage plus pertinent des organisateurs du texte pour hiérarchiser les arguments, ces progrès sont plus importants dans une des deux classes et ceci, surtout pour les élèves qui étaient identifiés au début de l'enseignement comme des élèves en difficulté pour l'écriture.

Quels sont les liens entre ces résultats et les gestes de régulation observés ? Dans la classe ayant les plus faibles résultats et ne facilitant pas la réussite d'élèves en difficulté, nous constatons un nombre plus important d'obstacles qui ne déclenchent pas de gestes de régulation, des régulations qui se limitent à un renforcement positif ou négatif et des reformulations simples pour corriger les élèves. Les explicitations et les mises en dialogue des élèves pour construire de nouveaux savoirs sur les textes écrits sont rares. En revanche, l'enseignant de la classe qui présente les meilleurs résultats, travaillant sur les mêmes objets et avec les mêmes moyens d'enseignement, les obstacles des élèves déclenchent des gestes de régulation où l'explicitation est prépondérante : explicitation du processus de réflexion par l'enseignant, questionnement serré pour guider l'élève dans sa réflexion, ouverture de débats dans la classe pour amener les élèves à prendre position quant aux démarches de chacun.

L'intérêt de cette contribution est de montrer à quel point le langage utilisé et la pertinence des régulations ont leur importance dans l'apprentissage. Plus les interactions maître-élève(s) ou élève(s)-élève(s) sont ciblées (formes de régulation, langage utilisé par l'enseignant pour donner ses feed-back et ses explications) (Bautier et al.; 2011) plus les progrès sont visibles et homogènes.

Références

- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Eds). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., & Wegmuller, E. (2004). *Finalités et fonctions de l'évaluation. Purposes and functions of evaluation*. Educateur (special issue 04), 4-7.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bautier, E., Catteau, C., Joigneaux, C. & Thouny, C. (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Ed.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (pp. 173-198). Rennes : Presses Universitaires.
- Cardinet, J. (1984). *Pour apprécier le travail des élèves*. IRDP/R 84.12., 2-4. Neuchâtel : Institut Romand de recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Chabanne, J.-C, Desault, M., Dupuy C. & Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation, In *Repères*, 37, 2008, pp. 227-260.
- Chabanne, J.-C, & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. Bruxelles: De Boeck, pp. 83-106.
- Charnay & Mante, M. (1995). *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles*. Paris : Hatier Pédagogie.
- Dolz, J. Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Corome. De Boeck.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève, Faculté de Psycho. et des Sc. de l'Ed.
- Mottiez Lopez, L. (2000). De l'analyse a priori à la régulation. *Math-Ecole*, n° 191, pp. 32-42.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. AERA Monograph Series on Evaluation, 1967, 1, 39-83.
- Schubauer Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation, Raisons Educatives*. Bruxelles : DeBoeck. pp.227-251.
- Vial, M. (2005). *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Vuillet, Y. & Gabathuler, C. (à paraître). *L'apprentissage de lectures de textes littéraires compris entre obstacles épistémologiques et nœuds idéologiques*. Actes du colloque du REF 2015. Montréal.

UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ EN AMONT DES STAGES (ID 126)

MAES, Olivier, HELHa/UCL (BE)

DEPRIT, Agnès, HELHa/UCL (BE)

MONCAREY, Coryse, HELHa (BE)

RÉSUMÉ

La formation des instituteurs primaires, en Belgique francophone, est structurée en trois années d'études conduisant au grade de Bachelier de niveau 6 du Cadre européen des certifications (2008). Le décret (2000) régissant la formation prévoit la réalisation de stages pédagogiques en situation réelle afin de favoriser une alternance intégrative (Pentecouteau, 2012).

Depuis le décret Paysage (2013), l'organisation de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles est remodelée. L'une de ses orientations vise la flexibilité du cursus notamment au moyen d'une évaluation basée sur l'acquisition progressive de crédits promouvant ainsi l'accompagnement personnalisé de l'étudiant dans son rythme d'étude et sa réussite. C'est dans ce contexte que les formateurs des futurs instituteurs primaires du département pédagogique de Mons de la HELHa ont modifié leur système d'évaluation des stages. D'une évaluation essentiellement certificative, ils ont voulu passer à une évaluation formative (Allal, 1991; De Ketele, 1991; Paquay, 2000) visant à soutenir et à favoriser les apprentissages en aidant l'étudiant à se situer, en lui donnant un signal clair et en mesurant le chemin parcouru ainsi que le degré d'atteinte des objectifs. Ce parcours permet aux étudiants de développer les compétences professionnelles attendues au terme de leur année d'études. Si beaucoup de changements ont été opérés et principalement la suppression des notes, il subsistait un moment qui rompait avec la dynamique d'accompagnement souhaitée : la vérification des dossiers (recueil de l'ensemble des préparations de leçons) par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants de la Haute École accordant ou refusant, à la veille des stages, l'accès à ceux-ci. Cette étape était vécue difficilement par les enseignants qui n'observaient que rarement le transfert de leurs conseils, prodigués lors des cours et des ateliers de formation professionnelle, à l'ensemble des leçons présentées ainsi que par les étudiants qui ne se voyaient pas gratifiés de la reconnaissance attendue pour l'ensemble de leurs efforts.

Face à ce constat, comment proposer aux stagiaires un accompagnement personnalisé favorisant la réflexivité et la problématisation, attitudes cognitives nécessaires pour les mener vers la professionnalisation (Paul, 2009), sans être dans le contrôle ? En effet, comme le souligne De Ketele (2001, p. 230) « l'accompagnement et le suivi seront d'autant plus efficaces qu'une culture de l'évaluation (évaluation pour améliorer) et non une culture de contrôle est instaurée ». Ce questionnement nous a menés à supprimer la vérification des dossiers au profit d'un dispositif de coaching (Paul, 2004 et 2009) organisé en amont des stages. C'est l'analyse de ce dernier qui fait l'objet de notre réflexion dont nous proposons ici les premiers résultats.

L'efficacité d'un accompagnement personnalisé a notamment été mise en évidence par Lebel, Belair et Goyette (2012) dans leur recherche sur l'accompagnement des stagiaires ayant vécu un échec. Les auteures mettent en évidence le défi qu'est l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires et précisent qu'un étudiant, uniquement confronté à ses difficultés, peut rencontrer le