

## **Atelier 7 « apprentissages, didactiques, pédagogies ».**

A partir des résumés de contribution et des débats initiés sur le forum, trois groupes ont été constitués.

- Le groupe 1 centré sur les procédures pour apprendre aux élèves à communiquer par oral et par écrit ( animé par D Marcoin et C Delahaye) rassemble 13 contributions

V. Creuzet (359), analyse les procédures syllabiques qu'utilisent des enfants de grande section.

J. Bolduc (68), cherche les effets d'un programme d'éducation musicale sur le développement des capacités orthographiques des élèves d'école maternelle.

J.-P. Martinaud (322) s'intéresse à la lecture orale des élèves de CP suivant deux modalités d'approche, le langage entier et une approche grapho-phonétique.

F. Leoni (413) repère les difficultés des enseignants confrontés à la dyslexie.

D. Hannouz (365) analyse les procédures orthographiques des apprentis scripteurs qui doivent distinguer le nom d'une lettre de l'alphabet et une syllabe pour les traduire par des graphèmes différents.

E. Matalliotaki (236) observe la manipulation par des élèves de grande et moyenne section, de systèmes graphiques, considérée comme caractéristique de la pensée scientifique pour faire des calculs.

A.-L. Espindola (361), en posant que le système de numération et le système d'écriture se construisent ensemble en tant que contenus culturels, s'interroge d'une part sur les pratiques quotidiennes d'écriture des enseignants des premières années de scolarisation et d'autre part sur l'articulation avec la compréhension des concepts mathématiques.

E. Villard (185) questionne le cahier d'observations et d'expériences d'élèves de maternelle et de CP. Sont recherchés ici les choix favorables à opérer pour que ce cahier constitue un instrument de traitement de l'information et de communication.

F. Cappachi (110) s'intéresse aux affichages dans la salle de classe, lieu de mise en scène des savoirs. Sont comparés d'une part l'usage que peuvent en faire des maîtres intérimaires donc « nomades » et des maîtres titulaires donc permanents et d'autre part le contenu suivant les visées recherchées (lecture, repérage dans l'espace, dans le temps...).

E.-S. Martins (418) se focalise plus particulièrement sur l'enseignement de la lecture –écriture à des enfants sourds ; elle s'appuie sur la théorie de l'énonciation pour proposer un programme d'intervention pédagogique valorisant la discursivité comme activité fondamentale de la médiation entre le lecteur, l'auteur et le texte.

E. Heurtier (36) analyse le guidage par l'enseignant de l'entrée en communication d'enfants sourds avec des entendants.

M.Hamon (18) cherche à mettre en évidence les points d'appui utilisés par les enseignants pour faire apprendre l'oral aux élèves de CE2

Dans les travaux de S Chartrand et M Gagnon ( 53), ce sont les pratiques de lecture et d'écriture d'élèves de collège dans les cours d'histoire et de sciences qui sont questionnées.

- Le groupe 2 est centré sur les pratiques scolaires et les pratiques de référence pour enseigner . Il est animé par N Magneron et comporte 17 contributions :

Dans une perspective de formation des enseignants qui ont en charge l'enseignement du « fait religieux » à l'école et au collège, C. Calistri (293) recherche les continuités, les ruptures et les points communs entre le premier degré et le second degré. Pour cela elle compare le traitement du "fait religieux" dans les ouvrages de littérature de jeunesse et les textes sacrés. en vue d'en concevoir une approche spécifiquement littéraire.

Le travail de E. Brossais (170) est centré sur l'introduction de nouveaux savoirs, issus de la psychologie sociale dans l'enseignement secondaire (sciences et techniques de gestion). C'est une analyse de transposition didactique qui est ici proposée.

Ce sont les notions en jeu dans l'éducation technologique que M. Paindorge (327) analyse. Elle identifie dans les programmes de fin d'école primaire, en fin de collège et début de lycée (initiation aux sciences de l'ingénieur) des « notions-pivots » qui jouent un rôle fédérateur dans la progression proposée aux élèves.

C. Lasson (137) répertorie et analyse les occasions qui sont données aux élèves (de l'école pré élémentaire jusqu'au collège) de rencontre et de familiarisation pratique avec des objets, phénomènes, processus, dispositifs, procédés en vue de compléter ou compenser ce qui est accessible dans leur vie quotidienne.

Le travail de J. Fossati (139) est centré sur un dispositif de formation des professeurs d'école pour l'éducation à l'environnement. La gestion de l'eau en Camargue permet de mettre les enseignants en situation de résolution de problèmes non routiniers dans une simulation multi-agents, donnant lieu à conflit socio-cognitif. Les liens établis entre connaissances et l'émergence de la notion de gestion de territoire sont analysés.

Le travail de G. Manneux (265) porte sur les dispositifs scolaires de production en technologie a collège. Les rôles techniques et sociaux assumés par les élèves et l'enseignant ainsi que les modalités organisationnelles constituent des éléments de comparaison avec le monde de l'industrie.

M.-F. Carnus (171) suit deux enseignantes qui développent des compétences de travail en commun, élément d'une nouvelle professionnalité, dans le cadre d'un dispositif d'itinéraire de découverte (IDD) en collège portant sur la course d'orientation. Ce sont les transformations du milieu didactique qui sont analysées.

M. Huber (120) analyse l'activité de professeurs d'histoire, sur la base d'observation de cours et d'entretiens d'explicitation. Il rend compte des « savoirs cachés » que met en œuvre l'enseignant dans son travail et qui pourraient servir en formation des maîtres.

C'est le contrôle de l'activité en chimie qui est l'objet d'étude dans le travail de Z. Bayram (179). Les pratiques de contrôle évoquées par les experts sont mises en regard de ce qui est évalué en fin de lycée. Des manuels scolaires sont analysés pour repérer une éventuelle prise en charge d'un apprentissage progressif.

C. Blaser (289) interroge d'une part la place accordée par des enseignants d'histoire et de sciences à des activités de lecture et d'écriture ayant une fonction épistémique, et d'autre part questionne le rôle des genres disciplinaires, dans des classes de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire au Québec.

E. Duchene (267) présente une action de vulgarisation mathématique faite par des moniteurs de l'université en début de collège. Les élèves sont confrontés de façon ludique à des problèmes actuels en mathématiques discrètes (carrelage de la cuisine) sans pré-recquis

Y. Matheron (383) suggère, pour éviter que le sens se perde dans une suite de tâches partielles cachant les raisons d'être mathématiques ou sociales, de dynamiser l'étude des mathématiques dans l'enseignement secondaire en proposant des Activités d'Etude et de Recherche et des Parcours d'Etude et de Recherche.

P. Buznic-Bourgeacq (280) s'intéresse à la polyvalence des enseignants d'activités physiques et sportives. Pour cela, elle a suivi une enseignante débutante interrogeant le poids de son expérience personnelle dans son enseignement effectif. C'est le jeu de co-déterminations entre les contraintes didactiques institutionnelles de la situation et la subjectivité de l'enseignant qui est ici objet d'étude.

C'est la nature des savoirs théoriques et des savoirs pratiques qui servent de référence aux pratiques didactiques d'enseignants de gymnastique que N. Bali (281) questionne.

S. Hrairi (311) cherche à caractériser les fonctions que les apprenants tunisiens attribuent à l'enseignement expérimental de la digestion.

H Veyrac (337) cherche à repérer l'apport d'une explicitation par les élèves de leur vécu au cours d'expériences pré- professionnelle, dans le cadre d'un enseignement en alternance, sous le guidage d'un enseignant attentif à interroger les pratiques vécues et non vécues

C Rhodes et P Venturini (72) cherchent à caractériser le rapport aux savoirs de la physique des élèves de 1<sup>ère</sup> L.

- Le groupe 3 est centré sur les modèles d'enseignement et d'apprentissage. Il est animé par C Larcher et comporte 18 contributeurs.

Les débats initiés en ligne ont permis de faire émerger des questionnement sur la « nouvelle » pédagogie », les modèle qui la sous tendent et la formation afférente.

Les contributions ont été regroupées en trois ensembles, autour de trois questions principales :

- quelles relations entre intentions didactiques et ce qui se passe dans la classe

P. Charroin (32) et J.-G. Caumeil (35) étudient les notices de films fixes en y cherchant les intentions et les éléments d'utilisation de l'image à visée didactique. Leurs travaux interrogent la fonctionnalité des techniques mais aussi les modèles pédagogiques sous jacents, leur caractère obsolète ou novateur, et l'influence des contraintes.

M. Giglio ( 91) s'intéresse à la créativité dans les formations musicales ; il compare différentes approches pour construire un curriculum.

En troisième année d'université en sciences appliquées que F Robert (166) suggère de modifier les pratiques pédagogiques à la lueur d'outils théoriques en tissant un conte de fées sur les diodes, les princesses et les tigres qui permet de favoriser le développement de stratégies cognitives au niveau le plus élevé de la taxonomie de Bloom.

Y. Lemonie (234) cherche à contribuer à l'élaboration d'un cadre d'analyse visant le repérage des gestes professionnels des enseignants de différentes disciplines, en utilisant les travaux issus de la clinique de l'activité. Ce sont les mouvements argumentatifs en situation d'auto confrontation de séquences filmées qui sont analysés.

Le travail de V. Barbu (424) porte sur l' « incipit » d'une interaction didactique, moment où on s'inscrit dans un rituel, où il faut exercer une compétence qui n'est pas que linguistique pour entrer en communication, pour permettre de passer d'un rassemblement d'enfants à un groupe classe.

- Quelles relations entre tâche, intervention du maître et activité de l'élève

V. Durand-Guerrier (263) utilise la distinction entre la logique des termes et la logique des propositions pour analyser des tâches proposées aux élèves et censées mesurer leurs compétences de logique. Cela lui permet de reconsidérer la question de la rationalité des élèves et d'interroger les pratiques ordinaires des enseignants de mathématiques.

C'est dans le cadre de la « théorie anthropologique du didactique » et de psychologie sociale que A. Garnier (98) a, au collège, analysé comment le milieu proposé par l'enseignant détermine le rapport au savoir d'un élève au cours d'une suite de séances sur l'ATR (Appui tendu renversé). Elle rend compte des péripéties du contrat didactique qui change au fur et à mesure qu'évolue le rapport au savoir de l'élève.

N. Go (40) , absent, se propose d'observer comment fonctionnent les phénomènes d'enseignement-apprentissage dans les modèles coopératifs complexes et quels sont leurs effets. Ceci sur la base d'un enregistrement vidéo, en considérant que ce phénomène relève d'une construction dans l'incertitude, sous la contrainte de l'action du professeur et des effets du milieu plutôt que porté par les seules caractéristiques des leçons proposées par le professeur.

C. Ledrapier (132) argumente un « système d'éducation scientifique », testé en classe, permettant des activités scientifiques en maternelle et s'appuyant sur les acquis de la didactique des sciences.

C'est au développement intellectuel du jeune enfant(grande section de maternelle) que M. Resta-Schweizer (165) s'intéresse, à la transformation de son système de pensée (propriétés des objets et relations entre objets) lors d'une initiation scientifique portant sur les ombres. Elle met en avant l'importance de la tutelle/médiation de l'adulte ; les changements constatés chez les enfants sont variables selon le registre d'expression sollicité.

J. Cussac Pomel (183) étudie et décrit un procédé d'écriture particulier "l'autocopie" en s'intéressant à la nature et la quantité de lettres écrites par des élèves de grande et moyenne section.

C. Boyer (208) compare le rapport personnel d'élèves de CP de zones prioritaires d'éducation (ZEP)/ non ZEP, à la numération. Elle distingue des facteurs d'hétérogénéité et des niveaux de conceptualisation qui aideraient à mieux adapter et différencier des séances didactiques.

A.Koutsoukos (20) identifie une « interlangue » entre le grec moderne et le grec ancien que les élèves sont en train d'apprendre.

- Quels ingrédients, quels modèles d'apprentissage quelle relation avec la recherche dans une formation pour une pédagogie nouvelle

T. Dias (259) propose un scénario de formation aux gestes professionnels, nécessaires mais complexes, pour adapter les enseignements de mathématiques à l'expérimentation.

A.-T. Olivera (63), (absente), dans une expérience de formation d'enseignants en mathématiques, cherche à faire construire des savoir-faire, fondés sur une connaissance pédagogique- disciplinaire ne dissociant pas les contenus disciplinaires de leurs méthodologies.

J.-L. Heraud (261) fait fonctionner un dispositif de formation mettant en situation enseignants stagiaires et élèves successivement sur le même objet d'apprentissage (géométrie des solides). Il analyse les problèmes qui ont trait à l'indétermination de l'objet didactique en jeu dans cet apprentissage.

Pour finir, L Basco ( 28) rappelle que l'enseignant est un être social et que ses compétences se construisent en relation à un « soi professionnel ».