

Colloque CAHR 24 et 25 avril 2015 à Genève
Proposition de symposium double (6 interventions)

Coord. Florence Ligozat & Pr. Francia Leutenegger
Groupe de Recherche en Didactique Comparée,
Université de Genève

Contact : florence.ligozat@unige.ch

Cette proposition consiste en deux symposia pouvant être programmés sur deux sessions d'1h30 chacun. Dans la mesure du possible, nous souhaitons que les parties 1 et 2 soient programmées sur deux sessions consécutives, afin que l'audience puisse suivre l'intégralité du symposium double.

Titre global du 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.

Présentation

En posant cotes à cotes les notions d'"exercice", de "problèmes", de "situation" et de "tâches", comme quatre entrées possibles pour décrire les formes d'activités qui prennent vie dans les contextes institutionnels d'enseignement, d'apprentissages et/ou de formation à propos de divers objets de savoirs, ce colloque nous invite à problématiser ce qui est (ou peut être) désigné par certains de ces termes, à l'aune de l'évolution de la modélisation des systèmes didactiques réalisés dans le champ de la didactique comparée.

Ce symposium se propose de porter un double regard d'une part sur la spécificité des systèmes de tâches en classe, à propos d'objets de savoirs divers, plus ou moins fortement ancrés dans des disciplines scolaires suivant le degré considéré, et d'autre part sur certains types de tâches qui sont actuellement développés en formation. Ces derniers visent une certaine rationalisation de la pratique enseignante à travers la construction d'organisations praxéologiques articulant des manières de faire et des discours sur ces manières de faire (au sens de Chevallard, 1999). Nous faisons l'hypothèse que ces types de tâches en formation incorporent des analyses de systèmes de tâches qui ont cours dans la classe, en référence à l'emboîtement des systèmes didactiques scolaires au sein des systèmes didactiques de formation (Barioni 2012).

Quelques éléments théoriques pour organiser la discussion

Dans un colloque intitulé "Les tâches et leurs entours en didactique du français", Dolz, Schneuwly, Thevenaz-Christen & Wirthner (2001) ont longuement discuté de l'intérêt et des limites de la notion de tâche pour analyser le travail de l'enseignant, les connaissances des élèves et les objets enseignés en français. Dans ce cadre, un tout premier symposium de didactique comparée (Schubauer-Leoni, 2002) s'était saisi de cette notion pour repenser les milieux des situations didactiques ordinaires en termes de "systèmes connexes de tâches", dont l'existence se décline selon trois strates distinctes : lieux de fabrication / désignation des objets de savoir *par les concepteurs*, lieux de fabrication d'objet à enseigner et à apprendre *par les enseignants*, et lieux de gestion des objets d'enseignement/apprentissage *par l'enseignant et les élèves* conjointement. Dans cette chaîne propre au processus de transposition, une première caractéristique de ces systèmes tâches destinées à "faire apprendre quelque chose à quelqu'un" (selon la formule de Chevallard) peut être pointée : ils sont toujours pensées pour autrui (par un concepteur pour un enseignant et ses élèves, par un enseignant pour ses élèves, par un formateur pour un formé, etc.) selon des formes plus ou moins injonctives. Du point de vue des concepteurs et/ou de l'enseignant, les systèmes de tâches visent moins à faire produire un "résultat" de la part des enseignés, qu'à les faire agir pour produire conjointement des objets d'enseignement et apprentissage selon une progression définie. Du point de vue des enseignés, l'investissement des "tâches" auxquelles ils sont confrontés peut être plus ou moins dense, allant de la production d'une réponse minimale pour être en conformité avec les attentes supposées de

l'enseignant, à l'étude des conditions de production des réponses possibles, permettant de valider tel résultat plutôt qu'un autre. Le couple "dévolution/institutionnalisation", initialement formalisé en TSDM (Brousseau 1986) et repris dans la théorisation de l'action conjointe P-Els (Sensevy & Mercier, 2007) peut être un descripteur des conditions d'investissement des systèmes de tâches par les enseignés.

Les buts ou finalités assignées aux "tâches" identifiables dans les ressources didactiques et/ou dans les interactions didactiques ne sont pas identiques suivant le point de vue des acteurs considérés. Ce qui fait *problème* pour les enseignés à un temps donné de la dynamique du système didactique, ne constitue pas en général pas un problème nouveau pour l'enseignant. Du point de vue de ce dernier, le problème rencontré par les enseignés est un émergent d'un système de tâches local (des contraintes et des ressources présentes dans le milieu d'une situation, au sens de Brousseau) faisant en général partie d'un dispositif plus global (dépendant d'une programmation), destiné à faire apprendre "quelque chose", à travers la rencontre d'une ignorance (Mercier, 1996). Du point de vue des élèves, une tâche (au sens très sommaire de "quelque chose à faire") émerge en général à partir d'une question, d'une consigne, d'une "chose à faire" qui généralement "ne se laisse pas faire" à l'aide du répertoire des techniques à disposition jusque-là, générant le besoin d'un enseignement. Par ailleurs, la production de certains gestes d'enseignement produit des avancées du temps didactique, avancées qui changent le statut de la "tâche" ou du problème qui s'est posé à un moment donné. La proposition ou la répétition d'une tâche, pour laquelle un répertoire de techniques est disponible (institutionnalisé et faisant référence) peut alors prendre la signification d'un *exercice*, pour autant que la question qui fait "tâche" soit identifiée comme relevant d'un *type de tâche connu*.

Ainsi, afin de pouvoir discuter des rapports entre exercices, problèmes, situations et les tâches dans les activités didactiques, il nous paraît donc nécessaire de les replacer dans une analyse systémique des rapports que les enseignants et les enseignés (ou les formés) entretiennent à leur endroit. Une telle analyse est marquée par 1) le partage topogénétique des responsabilités des acteurs des systèmes didactiques; partage lié à leur position épistémologique dans la co-construction scolaire des objets de savoirs et 2) par la dynamique temporelle de la construction de la référence (chronogénèse), pilotée par l'enseignant.

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. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 197-219.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.

Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 91-118.

Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., & Wirthner, M. (2002). Les tâches et leurs entours en classe de français. Conférence introductive. In *Actes du 8e Colloque international de la DFLM* [26-28 sept. 2011]. Neuchâtel: DFLM/AIRDF.

Mercier, A. (1996). La création d'ignorance, condition de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(2), 345-363.

Schubauer-Leoni, M. (2002). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. Introduction à la problématique du symposium. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen, & M. Wirthner (Éd.), *Actes du 8e Colloque international de la DFLM* [26-28 sept. 2011]. Neuchâtel: DFLM / AIRDF.

Partie 1 : La notion de "système de tâche" à l'épreuve de différentes contraintes disciplinaires en classe (axe 1)

Coord. Florence Ligozat (SSED Unige)

Intervention 1 : Christine RIAT (HEP BEJUNE) – **Quand les objets du milieu donnent forme aux pratiques scolaires : des "activités" des élèves à l'"exercice" de la réflexivité à partir des traces écrites au début de l'école**

Contact: Christine.Riat@hep-bejune.ch

En entrant à l'école, l'enfant devient élève et fait l'expérience d'une certaine forme scolaire, comportant des "activités" dont nous nous proposons d'étudier ici le potentiel didactique. Distinguant deux espaces d'action dans la forme [pré]scolaire (celui où l'élève donne le ton, choisit selon ses propres motivations et celui organisé par l'enseignant.e au sein d'une programmation), Thévenaz-Christen et Schneuwly (2006) insistent sur la création de dispositions durables incorporées, tout en relevant la persistance du rapport d'immédiateté (ancrée dans l'expérience proche de l'enfant) caractéristique de ces premières rencontres. De même, le jeune enfant (élève) est mis au contact d'œuvres humaines telles que la lecture, l'écriture (Thévenaz-Christen, 2005 ; Saada-Robert, 2003; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2008), l'organisation, la comparaison et le dénombrement de collections, (Briand, 1993, 2007 ; Leutenegger, 2008; Margolinas et Wozniak, 2012). Ces oeuvres sont mises en scène à travers ou dans des activités que l'enseignant.e est chargé.e d'organiser en réponse aux exigences des plans d'études, contribuant ainsi à une transposition didactique interne. Pour Amigues et Zerbato-Poudou (2007), l'entrée à l'école consiste en une première rencontre avec l'exercice systématique de la pensée sur l'action, expérience qui s'inscrit dans un contexte social, à savoir avec l'enseignant.e et avec ses pairs. Pour Bautier (2008), l'une des plus grandes difficultés pour l'élève est de « passer du registre de l'expérience ordinaire, de l'effectuation de tâches successives, de l'apprentissage implicite et informel [...] au registre de la réflexion intellectuelle, [...] de la suspension même momentanée de l'action pour lui donner un autre sens » (p. 93). Il n'est pas impossible que cette difficulté soit également celle des enseignant.e.s en regard d'injonctions paradoxales qui "interdisent" tout en prônant la systématisation, qui "détournent" l'ancrage disciplinaire tout en l'imposant ou le sous-entendant. Ces pratiques sont censées créer une rupture avec l'expérience familière de l'enfant devenant élève. Cependant, pour permettre l'engagement dans la réflexion sur l'action, les composantes du contrat didactique « en émergence » méritent d'être étudiées et discutées afin de saisir le sens des "activités" qui sont proposées au début de la forme scolaire.

Par une cartographie des objets qui se mettent à exister dans le milieu de la relation didactique, nous questionnons les liens entre les différents systèmes de tâches connexes :

- Comment la gestion entre maître et élèves s'organise-t-elle en vue d'atteindre la progression définie par l'enseignant.e à propos d'un objet d'enseignement déclaré?
- Quelles sont les caractéristiques des objets acceptés par l'enseignant.e dont on peut supposer à plus long terme l'institutionnalisation dans une discipline scolaire ?

Références

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000/2007). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.

Briand, J. (2007, octobre). Que faut-il pour qu'il y ait apprentissage. *Les cahiers pédagogiques*, 456, pp. 21-25.

Leutenegger, F. (2008). L'entrée dans un code écrit à l'école enfantine et l'articulation entre le collectif et l'individuel : comparaison de deux études de cas. *Education & Didactique*, 2(2).

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.

Intervention 2 : Anne Clerc-Georgy (HEP Vaud) - Les tâches d'apprentissage dans les premiers degrés de la scolarité : savoir et enseignement invisible.

Contact : anne.clerc-georgy@hepl.ch

Ces dernières années en Suisse romande, les modalités de travail dans les premiers degrés de la scolarité se sont progressivement modifiées dans le sens de ce qui s'est passé en France ces dernières décennies (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011). L'obligation de fréquentation de ces degrés (concordat HarmoS), l'inscription de ces degrés dans le curriculum de l'école obligatoire (PER), les attentes en terme d'évaluation sommative qui y sont liées, la multiplication des moyens d'enseignement et la nécessité de communiquer avec des parents qu'ils ne rencontrent plus, conduisent les enseignants à privilégier la fiche ou le travail en atelier, souvent au détriment du « jeu libre » ou du collectif d'apprentissage. Ces formes de travail (fiche et atelier) cumulent de nombreux avantages pour l'enseignant, elles occupent silencieusement les élèves, permettent à l'enseignant de se faire une idée a posteriori de ce qu'ils font (Joigneaux, 2009) et laisse des « traces » communicables du travail des élèves. Or, dans ces situations de travail individualisé, les élèves « à risques » n'identifient pas toujours les enjeux de savoir présents dans la tâche ni les modes de pensée à mettre en œuvre et à généraliser (Bautier, 2006).

Dans la perspective historico-culturelle héritée des travaux de Vygotski (1934/1997 ; 1928-1931/2014) que nous adoptons, le développement nécessite la double médiation des savoirs (comme instruments psychologiques) et de l'expert qui guide l'élève dans l'appropriation de l'usage de ces savoirs. Or, nous constatons régulièrement, dans le cadre de la formation des enseignants de ces degrés qu'ils n'identifient que difficilement les savoirs en jeu dans les tâches proposées aux élèves et qu'ils ont souvent la certitude que les connaissances doivent être « découvertes » par les élèves sans qu'ils n'interviennent dans leurs processus d'apprentissages (Clerc, 2013). Ces tâches, tout comme les activités rituelles (calendrier du matin, météo...) sont ainsi considérées comme « autoporteuses » d'apprentissage.

A ce constat s'ajoute la disparition progressive d'une activité fondamentale à cet âge : le jeu libre (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011). Celui-ci n'est pas considéré par les enseignants comme une situation d'apprentissage mais comme une activité récréative dans laquelle ils ne parviennent pas à identifier les savoirs dont l'enfant fait usage. Or, cette activité est la plus propice à générer les gains développementaux propres à cet âge dont le développement de l'autorégulation nécessaire aux apprentissages structurés (Elias & al., 2002).

Dans cette communication, nous nous proposons d'interroger les différentes formes d'activités proposées dans les premiers degrés de la scolarité, leur potentiel développemental et les conditions de mise en œuvre qui favoriseraient l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves.

Références

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bouysse, V. Claus, P. & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle. Rapport 2011-108, Inspection générale de l'éducation nationale*, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : Paris.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1-17.
- Joigneaux, C. (2009). La construction scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Vygotski (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Intervention 3 : Laurence MARTY & Florence LIGOZAT (SSED Unige) - D'une "tâche" d'observation à la construction d'un problème scientifique en 4^{ème} année primaire.

Contact : laurence.marty@unige.ch

Cette contribution vise à examiner les contraintes et les ressources que comporte un milieu constitué d'une tâche d'observation en classe de sciences et en particulier à interroger les conditions de possibilité de l'émergence d'un problème scientifique dans ce milieu à travers l'étude de la mésogenèse (Ligozat & Leutenegger 2008) générée par l'introduction de la tâche d'observation.

Cette étude se base sur l'observation d'une séquence de sciences portant sur la flottaison des objets dans l'eau, réalisée dans plusieurs classes de 3^e et 4^e primaire (Harmos) au cours des années scolaire 2011-2012 et 2012-2013, conçu dans le cadre du réseau Maison des Petits (Sales Cordeiro et al., 2013)

La séquence est basée sur la manipulation d'une collection d'une trentaine d'objets de la vie courante et la tâche d'observation considérée, qui se situe au tout début de la séquence, conduit l'enseignant à demander à chacun des groupes d'élèves de classer certains de ces objets en deux catégories : ceux qui flottent et ceux qui coulent. Nous montrerons d'abord que le milieu initié par la consigne, loin de se limiter à un simple passage en revue du comportement des objets, amène les élèves à développer une troisième catégorie d'objets : ceux qui flottent ET coulent. En effet, l'ambiguïté du comportement de certains objets lors de leur immersion dans l'eau ne permet pas à certains groupes d'élèves de trancher définitivement sur leur appartenance à une des deux catégories Flotte/Coule.

Nous verrons alors que le milieu porte en germe/préfigure l'établissement d'un problème scientifique puisque :

- d'une part, il permet aux élèves de remodeler les rapports qu'ils entretiennent vis-à-vis des catégories Flotte/Coule, et de leur permettre ainsi de remettre en question la définition et le domaine de validité de ces catégories tels qu'ils les ont utilisés jusque-là.

- d'autre part, il permet aux élèves d'entrevoir la nécessité d'une catégorisation commune à l'ensemble de la classe et limitée aux deux seules catégories Flotte/Coule et partant de là, à un protocole de test univoque qui permette de placer chaque objet dans une des deux catégories sans ambiguïté. Ce protocole qui sera institué lors de la mise en commun qui suit la tâche d'observation servira de base à une définition stabilisée des catégories Flotte/Coule en classe de sciences.

Enfin, nous mettrons en avant que le choix des objets-tests de la séquence ainsi que la façon dont ceux-ci sont introduits dans l'eau (posés contre la surface ou jetés d'une certaine hauteur, etc) constituent des paramètres déterminant dans l'évolution du milieu puisque c'est la rencontre des élèves avec la contingence du comportement des objets qui tend à favoriser la ré-organisation des catégories Flotte/Coule préétablies dans le sens commun.

Références

Ligozat, F., & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas de l'agrandissement des distances. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 28(3), 319-378.

Sales-Cordeiro, G., 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 (Éd.), *Didactiques en construction, construction de la didactique* (p. 255-279). Bruxelles: De Boeck Université.

Partie 2 : Une comparaison de différents types de tâche utilisées en formation d'enseignants (axe 3)

Coord. Francia Leutenegger (SSED Unige)

Intervention 1 : René BARIONI (HEP VAUD)- L'analyse a priori en tant que tâche porteuse de savoirs de formation (ou savoirs pour enseigner) dans le cadre de la formation initiale au secondaire 1.

Contact : rene.barioni@hepl.ch

Cette contribution vise à examiner l'analyse a priori de tâches scolaires en tant que type de tâche proposée à l'étudiant en 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. Habituellement convoquée dans le cadre de la recherche (Ligozat, 2009), l'analyse a priori subit ici une forme de transposition didactique dans la mesure où elle est transformée au service de la formation.

Cette étude se base sur la production d'analyses de tâches ordinaires proposées à des étudiants de première année en formation initiale au secondaire 1 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*", selon le référentiel de compétences de la HEP-VD. Cette tâche de formation, qui prend pour objet des tâches qui ont cours dans la classe, renvoie à l'emboîtement des systèmes didactiques au sein des systèmes de formation (Barioni, 2012). Elle s'inscrit également dans la logique de l'alignement curriculaire (Biggs, 1999) dont l'enjeu est la cohérence entre le savoir à enseigner dans les plans d'études, les objectifs d'apprentissage, les tâches données aux élèves et l'évaluation. La maîtrise de cette cohérence, dont on pourrait voir une ressemblance avec la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), passe notamment par le choix des tâches proposées aux élèves. Ainsi, et dans la perspective d'une généralisation possible des questions liées à la construction du jeu d'apprentissage, l'analyse a priori est orientée du point de vue d'un sujet générique et regardée du côté du savoir et du côté de l'élève, faisant du même coup abstraction de l'enseignant, dans la mesure où ce dernier appartient à la fois au système de formation et à un système didactique dans lequel la tâche qu'il a choisie lui fait endosser un rôle spécifique et non générique.

A la lumière des différents cas d'analyse a priori effectués en formation portant sur des objets disciplinaires distincts, nous verrons 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, mais également à identifier les techniques nécessaires à leur résolution. Ce constat n'est pas sans conséquence sur les savoirs abordés en formation initiale, ainsi que sur leur didactisation.

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.

Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.

Chevallard, Y. (1985 et rééd. augmentée 1991). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9-37, 39-48 & 199-233. Grenoble: La pensée sauvage.

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 Didaskon. Grenoble : ELLUG

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, A. Mercier. *Agir ensemble* (p.13-49). Rennes : PUR.

Intervention 2 : Mylène DUCREY MONNIER (HEP VAUD) - Des tâches analytiques pour apprendre à conduire des transactions didactiques porteuses d'apprentissage à l'école primaire

Contact : mylene.ducrey@hepl.ch

Les travaux de recherche que nous menons visent à étudier et à améliorer les effets d'un dispositif de formation à l'enseignement des généralistes des degrés primaires. Son objectif est de développer la conduite de transactions didactiques favorisant les apprentissages de tous les élèves et de rendre les futur.e.s enseignant.e.s sensibles aux pratiques langagières potentiellement différenciatrices d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2012).

Le dispositif de formation, inspiré des démarches de « learning study » (Clerc & Martin, 2012 ; Fernandez, 2005) repose sur une alternance de tâches d'analyse des productions des élèves avec des tâches d'analyse des interactions conduites à propos des erreurs que ces productions comportent. Le dispositif est construit de façon à ce que les étudiants collectionnent des traces dans leur classe de stage : d'une part des productions d'élèves réalisées autour de tâches et d'exercices visant des objectifs d'apprentissage ; d'autre part des enregistrements d'interactions enseignant-élève.s sur les productions réalisées et les erreurs qu'elles comportent. Les traces sont analysées de façon réitérée, à 4 ou 5 reprises, de façon à ce que les étudiants puissent s'appuyer sur leurs analyses en séminaire pour améliorer progressivement à la fois la conception des tâches et des exercices et la conduite des interactions.

La présentation se centrera sur une comparaison de deux dispositifs, l'un portant sur l'orthographe et l'autre portant sur le calcul réfléchi. Dans une perspective de didactique comparée (Ligozat & Leutenegger, 2012), nous montrerons en quoi les traces produites et analysées autour de l'orthographe sont à la fois similaires et différentes des traces produites et analysées autour du calcul réfléchi. A l'appui de ces résultats, il sera possible de distinguer une triple évolution des pratiques; évolution à la fois ancrée dans les spécificités liées aux objets disciplinaires mais comportant des dimensions génériques :

1. les étudiants transforment, en cours de démarche, la façon de construire et de collectionner les tâches et les exercices attribués aux élèves. Ces tâches et exercices commencent par faire l'objet d'une collection aléatoire, puis sont de plus en plus pensés pour fournir à l'enseignant des indices sur les apprentissages en cours en fonction d'un objectif visé.
2. Les étudiants transforment, en cours de démarche, la façon de conduire des interactions. Ils parviennent progressivement à sélectionner des types d'erreurs à corriger, à construire des interactions rendant visibles à la fois les enjeux cognitifs et conceptuels des apprentissages, à mobiliser un langage disciplinaire précis et instructeur. Ils parviennent également à faire fonctionner de mieux en mieux le collectif pour réguler la construction commune de la référence aux objets d'apprentissage.
3. Les étudiants transforment, en cours de démarche, la façon de se préparer à conduire des interactions didactiques instructrices, porteuse d'apprentissage. Ils développent des connaissances didactiques de l'objet à enseigner qu'ils mobilisent à la fois dans la construction des tâches et dans la conduite des interactions.

Références

Clerc, A. et 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 [En ligne]*, 27-2 / 2012. URL : <http://ripes.revues.org/514>

Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 305-312.

Ligozat, F. & Leutenegger, F (2012). Vergleichende Didaktik : Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 6/2012, 751-771

Rochex, J.Y & Crinon, J. (Dir). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Bruxelles : de boeck.

Intervention 3 : Anne MONNIER SILVA, Laura WEISS & Sandra PELLANDA DIECI (IUFE) Les études de cas en tant que tâches pour amener le terrain en formation d'enseignants du secondaire

Contact : Anne.Monnier@unige.ch; Laura.Weiss@unige.ch; Sandra.PellandaDieci@unige.ch

Les études de cas constituent des tâches particulièrement intéressantes pour de futurs enseignants, dans la mesure où elles articulent et renforcent le lien pratique-théorie, et ce dans un cadre structuré. Leur intérêt dans la formation réside notamment dans le fait que les cas s'inscrivent dans un mode de pensée narratif (à la différence du mode paradigmatique typique des sciences) qui part du postulat selon lequel la connaissance se construit initialement de façon spécifique, locale, personnelle et contextualisée (Shulman, 1992). C'est donc une façon de prendre en compte les préoccupations des étudiants par rapport aux stages vécus et à venir.

Nos travaux ont porté sur les représentations et les analyses de cas en lien avec la professionnalisation du métier, mais également sur la conscience disciplinaire des enseignants en formation spécialistes de leur discipline dans une perspective comparée. Nous avons recueilli des cas rédigés par les étudiants depuis plusieurs années ainsi qu'un certain nombre d'études de cas menées par ceux-ci. Dans cette contribution, nous cherchons à voir comment les cas rédigés par les étudiants reconfigurent la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse des ateliers. Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Quelles sont les thématiques en lien avec leur discipline qui préoccupent les enseignants ?
- Quels sont les savoirs évoqués dans les cas créés par les étudiants, qui servent de toile de fond ou qui sont une des causes du dilemme ?
- Quelle conception de la discipline se dégage des études de cas rédigées par les étudiants ?
- Quels sont les savoirs didactiques qui sont en jeu et qui peuvent être travaillés avec ces cas ?
- Quelle articulation théorie-pratique découle de la rédaction et de l'analyse des cas rédigés par les étudiants ?

Références

MONNIER, A. & GRIN, I. (2012). Entre « deuil de la discipline » et intégration des savoirs didactiques et professionnels : l'interdisciplinarité en formation initiale des enseignant-e-s du secondaire I et II. In M. Mellouki & B. Wentzel (Dir.). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

PERREARD VITE, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique: Etudes de cas pour la formation initiale et continue des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. FPSE, Université de Genève.

SHULMAN, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393-396.

WEISS, L., MONNIER, A. & PELLANDA DIECI, S. (2012). Réflexion sur la double casquette de formateur et de chercheur : le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante. In E. Pagnossin & B. Wentzel (Dir.). *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP*, 15.
