

demain >

Exercice B : entre deux seuils ?



LE DEVOIR.com
Enseignement de l'histoire -
Pan de brouillard

Pour un enseignement des sciences
sociales et humaines dès l'école
primaire

Montrez ce qui oppose les deux textes en mobilisant les concepts de situation d'apprentissage et de double seuil.

Inscriptions pour la correction dès la semaine prochaine : moodle.unige.ch

demain et après-demain

Ce cours est enregistré et mis en ligne sur les plateformes UNIGE.

This course is recorded and made available online on UNIGE platforms.



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Jedi 17 novembre 2022
18h15-20h00
Uni Mail, salle MS130
Entrée libre

Le bien-être à l'école : bonne ou mauvaise préoccupation ?

Cynthia D'Addona, Université de Genève
Frédérique Giuliani, Université de Genève
Camille Roelens, Université de Lausanne

行 Les Entrevues de LIFE
www.unige.ch/fapse/life

Organisation
Andrea Capitanescu Benetti, LIFE, Université de Genève
Laetitia Frogn, LIFE, HEP du canton de Vaud



FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

dans deux
semaines >

Samedi 3 décembre 2022
08h30-17h00
Uni Mail
Entrée libre
Inscription en ligne

Soigner le milieu

Actualité et fécondité de
la pédagogie institutionnelle

行 Les Rencontres de LIFE
www.unige.ch/fapse/life
life@unige.ch

En collaboration avec l'école de la Neuville, les
Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, l'Institut
français des pédagogues européens et
les équipes AFORDENS et EPIHSE (Université
de Genève), Pédagogie spécialisée (HEP Vaud)
et EMA (Université de Cergy-Pontoise)

Avec le soutien de l'Institut universitaire
de formation des enseignants (IUFE)

© schoolordesfilms.com



FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Régulation de l'enseignement

Formulez, si vous le souhaitez, des commentaires anonymes sur le cours, dans une ou plusieurs rubriques, afin que nous puissions à partir de ces derniers l'améliorer. Merci d'avance!!!

dès aujourd'hui >

Processus de formation et d'apprentissage

Métier d'enseignant.e et évolutions de l'école



Automne – Enseigner : entre travail réel et imaginaire du métier

A1 – La forme scolaire et ses fonctions didactiques

A2 – Entre sens et significations : les situations d'apprentissage

A3 – **Entre intérêts et conflits cognitifs : l'activité des élèves**

A4 – Entre domination et dévolution : l'autorité des enseignant-es

Printemps – Scolariser : entre reproduction et transformation des sociétés

P1 – L'école publique et ses fonctions sociales

P2 – Entre inclusion et différenciation : l'organisation du travail

P3 – Entre socialisation et subjectivation : le curriculum

P4 – Entre savoirs et compétences : les concepts

Métier d'enseignant.e et évolutions de l'école

Automne – Enseigner : entre travail réel et imaginaire du métier

A-3-1

Entre intérêts et conflits cognitifs : l'activité des élèves

'Celui pour qui l'école
de la vie aura été
l'école pleinement
active saura marcher loin,
que ce soit dans le
domaine des spéculations
désintéressées de
l'esprit, ou dans celui,
moins intéressant et
plus intéressé,
des spéculations
économiques.'

A. Ferrière, 1922

1. (Non) convexe, ou le sens d'une signification
2. Rousseau, ou la quête de sens
3. Le projet goûter, ou le défaut de signification

« Classer des formes... »

PER > MATHÉMATIQUES ET SCIENCES DE LA NATURE > MATHÉMATIQUES > ESPACE > CYCLE 1

MSN 11 – Explorer l'espace...



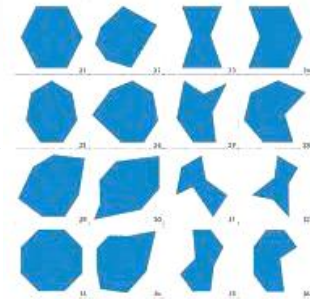
- 1 ...en classant des formes géométriques selon des critères divers (forme, taille, couleur,...)
- 2 ...en se situant ou situant des objets à l'aide de systèmes de repérage personnels
- 3 ...en représentant librement des objets ainsi que des formes géométriques
- 4 ...en effectuant et décrivant ses propres déplacements et des déplacements d'objets
- 5 ...en identifiant des formes géométriques

FIGURES ET TRANSFORMATIONS GÉOMÉTRIQUES

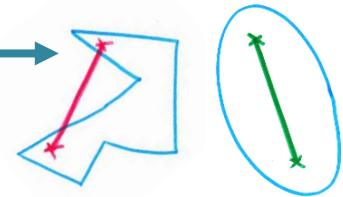
Liens MSN 14 – Grandeurs et mesures; A 12.AV – Perception; A 12.AC&M – Perception; FG 11 – MITIC

Manipulation, observation et reconnaissance de formes géométriques simples : solides et formes planes (5)	Manipulation, observation, reconnaissance, description et dénomination des formes géométriques simples : solides et formes planes (5)	Recourir à des supports variés, matériels ou logiciels, pour explorer les propriétés des figures et des transformations géométriques (puzzles, Tangram, surfaces ou plots, cubes, cubes emboîtables,...) (cf. remarque FG 11 – MITIC en relation avec MSN) Lorsque l'orientation d'une figure n'est pas «standard», des élèves éprouvent des difficultés à la reconnaître. Par exemple un carré «posé sur la pointe» risque de ne pas être reconnu
Classement d'objets selon un critère (forme, taille, orientation...) (1)	Composition d'une surface élémentaire à partir d'autres surfaces élémentaires (4)	
Construction d'une forme plane ou d'un solide avec du matériel divers (3)	Classement d'objets selon deux critères (forme, taille, orientation...) (1)	
Construction d'une forme plane ou d'un solide avec du matériel divers (3)	Construction d'une forme plane ou d'un solide avec du matériel de construction (plots, mosaïque...) (3)	
	Observation de «ce qui change» et «ce qui ne change pas» lors de transformations géométriques (4)	
Reproduction et réalisation de formes planes (frises, pavages...) (3, 4)		

1. « Classez ces formes en deux familles. Quelles différences voyez-vous entre ces formes ? »



2. « Reproduis une forme sur une feuille et trace des chemins pour savoir si ta forme est convexe ou non convexe. »



3. « Copie le nombre de chaque forme dans les ronds du tableau. »

12 formes numérotées de 1 à 12.

Convexe	Non convexe
○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○
○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○

Un problème, deux savoirs

Ce que j'ai appris

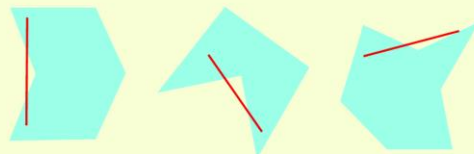
Prénom _____

Convexe – non convexe

Espace: FTG: Convexe – non convexe

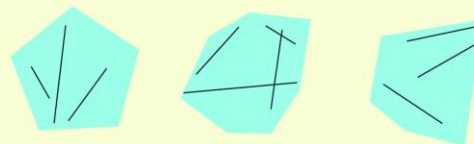


Si je trace des chemins tout droits qui relient deux points de la forme et que je ne trouve au moins un qui sort de la forme: c'est une **forme non convexe**.



Voici des formes non convexes

Si je trace des chemins tout droits qui relient deux points de la forme et que je ne sors jamais: c'est une **forme convexe**.



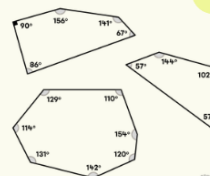
Voici des formes convexes

Les polygones convexes

On distingue les polygones convexes des polygones non convexes selon la mesure de leurs **angles intérieurs**.

définition

Un polygone est **convexe** si tous ses angles intérieurs ont une mesure inférieure à 180° .



Tous les polygones réguliers sont des polygones convexes.

Les polygones non convexes

définition

Un polygone est **non convexe (concave)** s'il possède au moins un angle intérieur dont la mesure est supérieure à 180° .



1. OPÉRATION :

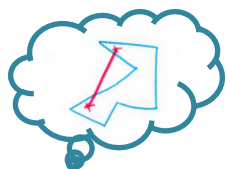
On peut distinguer les **polygones/formes** selon leurs **angles intérieurs/pointes-creux**.

2. CONVENTION :

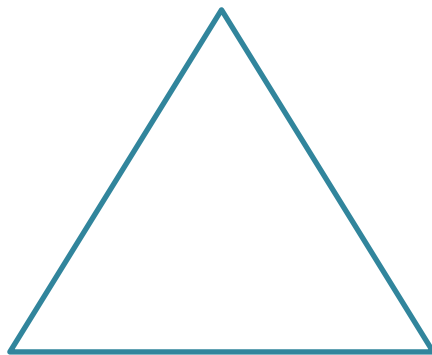
Les polygones dont tous les angles intérieurs sont inférieurs à 180° sont appelés **convexes**.

Les polygones dont au moins un angle intérieur est supérieur à 180° sont appelés **non convexes/concaves**.

SIGNIFICATION, n.f.



Interprétant (1)



Signifiant (2)

« Convexe »

Réfèrent (3)



Dans le langage commun, le **sens** ou la **signification** d'un mot peuvent désigner la même chose : ce que ce mot veut dire. Mais dire par exemple que « classer des formes convexes/non convexes n'a pas de sens » n'est possible que si le mot *convexe* a une signification : il faut donc distinguer l'**expérience** et l'**expression** de la chose, c'est-à-dire l'**opération** de classement et la **convention** qui lui donne son nom.

Selon Peirce (1935), la signification est ainsi le processus sémiotique par lequel (1) un **interprétant** (une représentation mentale) associe (2) un **signifiant** (un signe matériel) à (3) un **réfèrent** (un 'objet' de pensée). La signification du signifiant /kar/ est par exemple « la proposition qui suit explique ou justifie la précédente » pour un interprétant francophone, mais elle est « véhicule à moteur, pourvu de quatre roues et de sièges pour un petit nombre de personnes » pour un interprétant anglophone (Morand, 1997).

Une signification est ainsi par définition **conventionnelle**. Un ou une élève est seul-e à pouvoir trouver ou non du sens à ce qui lui est enseigné. Mais il doit à l'inverse être confronté-e par l'école à des unités de signification **socialement définies**, d'abord **hermétiques** à sa compréhension, et qu'il ne peut décoder que par la **médiation** de l'enseignant-e (Bautier & Rochex, 2004).

Dévolution...



Que faire
pour donner du **sens**
à la **signification** « convexe » ?

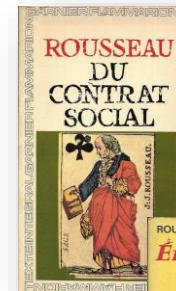
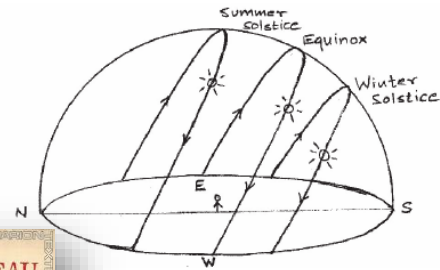
1. (Non) convexe, ou le sens d'une signification
2. Rousseau, ou la quête de sens
3. Le projet goûter, ou le défaut de signification

Instruire sans violence ?

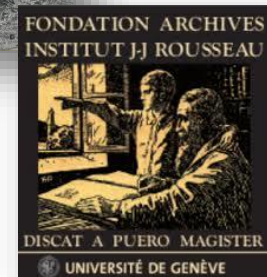
« Supposons que, tandis que j'étudie avec mon élève le cours du soleil et la manière de s'orienter, tout à coup il m'interrompt pour me demander à quoi sert tout cela. Quel beau discours je vais lui faire ! de combien de choses je saisis l'occasion de l'instruire en répondant à sa question, surtout si nous avons des témoins de notre entretien. Je lui parlerai de l'utilité des voyages, des avantages du commerce, des productions particulières à chaque climat, des mœurs des différents peuples, de l'usage du calendrier, de la supputation du retour des saisons pour l'agriculture, de l'art de la navigation, de la manière de se conduire sur mer et de suivre exactement sa route, sans savoir où l'on est. La politique, l'histoire naturelle, l'astronomie, la morale même et le droit des gens entreront dans mon explication, de manière à donner à mon élève une grande idée de toutes ces sciences et un grand désir de les apprendre. Quand j'aurai tout dit, j'aurai fait l'étalage d'un vrai pédant, auquel il n'aura pas compris une seule idée. Il aurait grande envie de me demander comme auparavant à quoi sert de s'orienter ; mais il n'ose, de peur que je me fâche. Il trouve mieux son compte à feindre d'entendre ce qu'on l'a forcé d'écouter. Ainsi se pratiquent les belles éducations.

(...) Nous observons la position de la forêt au nord de Montmorency, quand il m'a interrompu par son importune question : À quoi sert cela ? Vous avez raison, lui dis-je, il y faut penser à loisir ; et si nous trouvons que ce travail n'est bon à rien, nous ne le reprendrons plus, car nous ne manquons pas d'amusements utiles. On s'occupe d'autre chose, et il n'est plus question de géographie du reste de la journée.

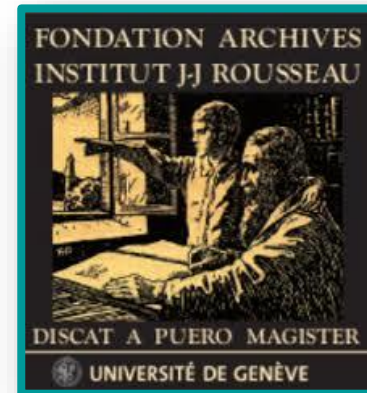
Le lendemain matin, je lui propose un tour de promenade avant le déjeuner ; il ne demande pas mieux ; pour courir, les enfants sont toujours prêts, et celui-ci a de bonnes jambes. Nous montons dans la forêt, nous parcourons les Champeaux, nous nous égarons, nous ne savons plus où nous sommes ; et, quand il s'agit de revenir, nous ne pouvons plus retrouver notre chemin. (...) Après quelques moments de silence, je lui dis d'un air inquiet : « Mon cher Émile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ? » Émile, en nage, et pleurant à chaudes larmes : « Je n'en sais rien. Je suis las ; j'ai faim ; j'ai soif ; je n'en puis plus. » (...) Jean-Jacques : « Nous avons un moyen de trouver le nord à midi ? » Émile : « Oui, par la direction de l'ombre. » Jean-Jacques : « Mais le sud ? » Émile : « Comment faire ? » Jean-Jacques : « Le sud est l'opposé du nord. » Émile : « Cela est vrai ; il n'y a qu'à chercher l'opposé de l'ombre. Oh ! voilà le sud ! voilà le sud ! sûrement Montmorency est de ce côté. » Jean-Jacques : « Vous pouvez avoir raison : prenons ce sentier à travers le bois. » Émile, frappant des mains, et poussant un cri de joie : « Ah ! je vois Montmorency ! le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose. »



Émile, ou de l'éducation (1762)



La double ruse de Rousseau



1. Vis-à-vis de l'élève : l'astuce du détour

Emile ne trouvant pas de **sens** aux **significations** du programme (les points cardinaux), son maître suspend l'**exposé** (d'astronomie), il fait le détour par une **pratique sociale** (une promenade) et ruse pour susciter un **projet** (rentrer à la maison pour manger). Emile en vient à **s'interroger** (« Comment faire ? »), et les concepts de nord et de sud servent de **réponse** à la question posée.

2. Vis-à-vis du maître : l'impasse sur l'impasse

Devant la résistance d'Emile, le maître **renonce** provisoirement à enseigner (le savoir visé), il prend le temps de **changer d'occupation** (il sort de l'école) et se soumet aux **désirs supposés** de l'enfant (« pour courir, ils sont toujours prêts »). Il veut montrer comment faire pour que l'élève « **veuille ce que son maître veut qu'il veuille** », mais il n'y parvient qu'en **escamotant la résistance toujours possible d'autrui**, donc l'impasse potentielle de son projet.



1. (Non) convexe, ou le sens d'une signification
2. Rousseau, ou la quête de sens
3. Le projet goûter, ou le défaut de signification

Le projet 'goûter'

Planchettes : 65% < enfants d'ouvriers > 5% Caret :



Planchettes, le 22 février 2005

Chers parents,

Vous pouvez tous venir dans notre classe le jeudi 3 mars à 16 heures. Nous vous préparons un goûter.

Toute la famille est la bienvenue (grands-parents, frères et sœurs, nounou).

On se réjouit de vous voir.

À bientôt,

La classe de Caroline

La carte a été recopiée à l'ordinateur par l'enseignante.

Caret, le 12 avril 05

Chers parents et amis,

Nous vous invitons pour le goûter dans notre classe mardi 19 avril à 15h15

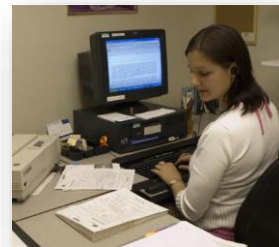
Nous nous réjouissons de vous voir.

Gros bisous

Les élèves ont repassé par-dessus les mots que l'enseignante a écrit.

★ PER

L1 11-12 :
Rédaction en groupe ou individuellement d'un texte injonctif pour un destinataire : distinction des différentes parties d'un texte, choix d'illustrations représentant des actions, écriture de consignes.



(Freymond, 2005)

Un produit, deux processus

[Planchettes] *À propos de la venue des parents à l'école pour le goûter.*

M : (...) Il y a une chose dont il faut que l'on parle, les parents, si l'on veut qu'ils viennent à l'école, qu'est-ce qu'on doit faire ? E : On doit préparer les gâteaux. M : On a parlé de cela. Qu'est-ce qu'on doit faire pour que les parents viennent à l'école ? E : C'est moi qui dois venir à l'école. M : Oui, mais on aimerait que les parents viennent. Que doit-on faire ? Comment on va les avertir les parents ? Comme ça « ho ho les parents ! Venez ! » ? E : Il faut téléphoner. M : À chaque parent ? Pourquoi pas, mais ça me prend beaucoup de temps. Mais d'habitude, quand j'avertis les parents et qu'il y a quelque chose. Pensez au spectacle de marionnettes. Qu'est-ce que j'ai fait pour avertir les parents ? Je n'ai pas téléphoné, ça me prenait trop de temps. Je n'ai pas le temps de téléphoner à chacun. Et des fois, les parents ne sont pas à la maison. Qu'est-ce que je vous ai donné pour avertir les parents pour le spectacle. Chaque fois je vous donne quelque chose pour avertir les parents, c'est quoi ? E : Des feuilles. M : Une feuille. Qu'est-ce qu'il y a sur ces feuilles ? Des beaux dessins ? E : Non. M : Il y a quoi ? E : Il y a quelque chose d'écrit. T'avais donné à chaque parent les feuilles. M : Voilà. J'avais écrit qu'il y avait le spectacle. Est-ce qu'on va écrire qu'on a un spectacle pour faire venir les parents ? On va faire quoi ? On va dire qu'on peut faire un goûter ? E : Un dîner. M : Non un goûter, c'est plus court ! On va écrire un petit mot aux parents pour les avertir ? E : Oui. M : Alors on ne va pas téléphoner aux parents. Parce que ça prend trop de temps, on va faire quoi pour les avertir ? E : On va donner une feuille. M : D'accord. Vous savez comment s'appellent les feuilles pour inviter les gens ? E : Non. M : Des fois, vous en recevez quand vous allez à un anniversaire d'un copain. Qu'est-ce que vous recevez aux anniversaires ? E : Un gâteau. M : Non, qu'est-ce que tu reçois pour te dire qu'il y a un anniversaire ? Comment on appelle la petite feuille que vous recevez ? E : La petite feuille. **M : Ça s'appelle une carte...** E : Heu... M : Vous avez déjà reçu une petite carte. Je t'invite à mon anniversaire. **Ça s'appelle... une carte... une carte...** Comment ça se dit. Pensez au mot invité. Une carte... d'in... E : Une carte d'anniversaire. M : Une carte d'in...vi E : ...tée M : Une carte d'in...vi...ta... **E : ...tion M : Bravo une carte d'invitation.**

[Caret] *À propos de la venue des parents à l'école pour le goûter.*

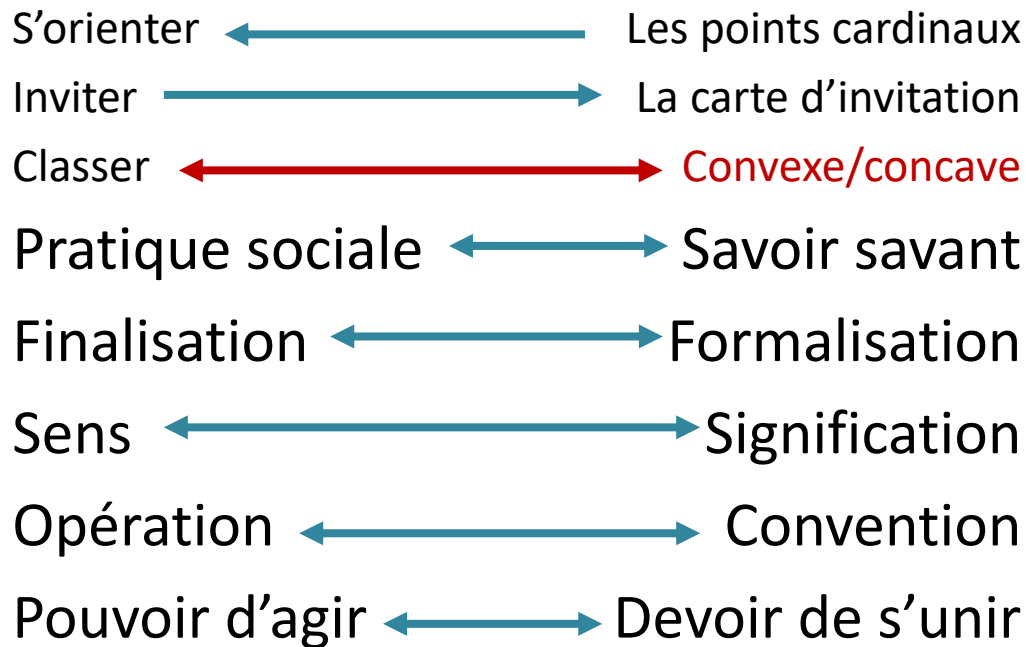
M : Comment on va faire pour que les parents viennent ? E : Heu... je sais pas. On va envoyer **une carte** On peut faire un dessin. Une carte avec le jour qui va ici. Il faut d'abord se préparer, **préparer** des choses. M : Tu as raison, il faut d'abord préparer des choses. On a dit tout ce qu'on pouvait préparer, vous avez dit qu'on pourrait alors donner une carte, avec le jour dessus. E : - Avant le jour qu'ils viennent, parce que sinon ils vont voir. - Moi, j'aime bien le thé noir. - On peut leur dire qu'on prépare un goûter. - Mais non ! Il faut pas leur dire, sinon ce sera plus un truc. M : Je pense qu'on est obligé de leur dire, sinon ils ne sauront pas quand ils viennent. Quelqu'un a parlé d'un dessin. Il faut qu'on fasse **une carte, quelqu'un sait comment c'est une carte** ? E : Heu... M : C'est une carte pourquoi ? **E : Une carte pour l'invitation** Pour le goûter.



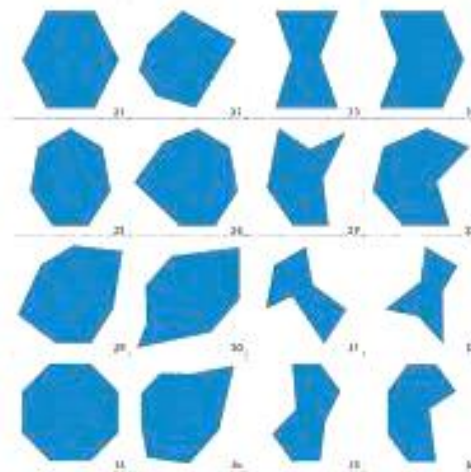
Les constats de la recherche

- **Variation 1** : le temps de **formulation intersubjective** du signifiant *invitation* (registre de l'enseignement, « faire le programme »).
- **Variation 2** : le taux d'**élaboration intrasubjective** de l'interprétant [*invitation* = prière de venir (en un lieu donné) (à un moment donné)] (registre de l'apprentissage, « atteindre les objectifs »).
- **Tension** : entre la logique de l'**exposé/formulation** (par le maître) et celle de la **découverte/élaboration** (par les élèves).
- **Paradoxe** : l'**inégalité** face au savoir scolaire (le concept d'invitation), résultat d'une **différence** dans la pratique sociale de référence (l'action plus ou moins secondarisée d'inviter).
- **Enjeu** : **éprouver** (intrasubjectivement) le sens des significations permettant de **partager** (intersubjectivement) le sens des expériences.

Entre deux seuils...



« Classez ces formes en deux familles... »



Références

- Bautier, E. & Rochex, J.-Y.** (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In Ch. Moro & R. Rickenmann (Ed.). Situations éducatives et production de signification (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Ferrière, A.** (1922). Qu'est-ce que l'école active ? In *L'école active*. Neuchâtel & Genève : Éditions Forum.
- Freymond, Y. (2005). *Première école, premières inégalités ? Conduite et analyse comparée d'un projet 'goûter' dans deux classes sociologiquement contrastées*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (mémoire de licence).
- Morand, B.** (1997). Les sens de la signification. Pour une théorie *a priori* du signe. *Intellectica*, 25(2), 229-279.
- Peirce, C. S. (1914/1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Rousseau, J.-J.** (1762/1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.

[Les caractères gras indiquent les textes entièrement ou partiellement disponibles sur **moodle.**]



Lectures obligatoires

