



# Activité des élèves et formation des enseignants

Apprendre de l'activité des élèves : quels dispositifs pour la formation des enseignants ?

## RÉSUMÉ

Cet article présente un dispositif collaboratif d'accompagnement-recherche-formation, élaboré dans un partenariat entre la DSDEN de Haute-Savoie (74) et l'Université de Genève. Ce dispositif a été mis en œuvre dans trois écoles dans le cadre du projet « Plus de maîtres que de classes ». La question qui a orienté la rédaction de l'article est celle des conditions permettant aux enseignants d'apprendre de l'activité de leurs élèves, dans le but de faire évoluer leur propre activité. Sont présentés :

- le concept pragmatiste d'enquête collaborative au principe de conception du dispositif ;
- la mise en œuvre du dispositif principalement à travers la co-construction (entre équipe enseignante et équipe de formation) d'objets d'enquête, le recueil filmé de données sur l'activité des élèves, la co-analyse de ces données.
- les apprentissages des enseignants et les conséquences transformatrices de ces apprentissages sur leur activité.

L'article se clôt par une discussion sur les effets contrastés (bénéfices et limites) de cette enquête collaborative, ainsi que, de manière plus générale, sur les enjeux propres à ce type de dispositif pour la formation continue des enseignants.

**Sylvie GUFFOND**

Académie de Grenoble

**Valérie LUSSI BORER**

Université de Genève, ERHISE

**Alain MULLER**

Université de Genève, LIFE

## MOTS CLÉS :

formation continue, analyse de l'activité, professeurs des écoles, accompagnement, enquête collaborative, Dewey

Notre contribution s'intéresse aux conditions qui permettent aux enseignants d'apprendre de l'activité d'apprentissage des élèves, dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement-recherche-formation<sup>1</sup> organisé au sein de trois écoles. Ce dispositif a été conçu et mis en œuvre grâce à un partenariat entre la DSDEN de Haute-Savoie (74) et l'Université de Genève autour du projet « Plus de maitres que de classes »<sup>2</sup>. La première partie de la contribution présente la conception du dispositif en lien avec le concept d'enquête collaborative de Dewey et dans une perspective de conception continuée dans l'usage. La seconde partie restitue la mise en œuvre du dispositif en illustrant comment les recueils de données portant sur l'activité des élèves et des enseignants servent successivement à la conception d'artéfacts pour la formation et à l'analyse in vivo de l'objet d'enquête co-construit avec les enseignants. Précisons d'emblée que notre objet n'est pas une recherche sur un dispositif de formation, mais une recherche dans un dispositif qui prend la forme d'enquête collaborative. En conclusion, nous questionnons l'intérêt d'un tel dispositif et les enjeux qu'il pose pour la formation continue des enseignants.

## UN DISPOSITIF DE FORMATION SOUS FORME D'ENQUÊTE COLLABORATIVE

### Principes de conception

Nous reprenons le concept d'enquête collaborative de Dewey (1993, 2010) à partir duquel nous déclinons un dispositif d'accompagnement-recherche-formation (Lussi Borer & Muller, 2016a). Notre double ancrage théorique dans l'analyse de l'activité et le pragmatisme de Dewey nous amène à concevoir des enquêtes visant à accompagner les enseignants dans leur développement professionnel dans le cadre d'environnements de travail en évolution (ici à travers le projet « Plus de maitres que de classes »). L'objet d'enquête

est défini en articulation étroite avec l'identification de préoccupations ou de problèmes professionnels propres aux enseignants et co-construit par l'équipe de formation constituée d'universitaires – chercheurs et facilitateurs de l'enquête – et de conseillers pédagogiques – formateurs –, conjointement avec celle des enseignants. L'enquête s'inscrit également dans des temporalités négociées et implique une transformation du rôle des formateurs qui fonctionnent davantage comme des accompagnateurs que comme des transmetteurs de savoirs.

Pour nourrir l'enquête, l'équipe de formation est chargée de concevoir des artéfacts (Rabardel, 1995) offrant des focales multiples et différentes à travers lesquelles l'activité des enseignants et des élèves est observée et analysée (Lussi Borer & Muller, 2016b). Ces artéfacts sont construits à partir de vidéos, d'entretiens et de traces d'activité des enseignants et des élèves et permettent : a) de se projeter dans l'activité d'enseignant ou d'élève via la vidéo, b) d'accéder aux expériences associées à l'activité recueillie à travers des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010), c) d'obtenir des informations ou images supplémentaires et/ou complémentaires (préparations des enseignants, travaux réalisés par les élèves, minutage de l'activité des élèves, photos de l'environnement de travail, etc.). Le choix, l'ordre et la sélection des éléments qui constituent ces artéfacts sont définis en fonction de l'objet d'enquête en fonction des buts poursuivis, à savoir enrichir les regards portés sur l'activité de l'enseignant et des élèves, apprendre de l'activité de ces protagonistes en classe et comparer différentes manières d'organiser l'enseignement pour faire apprendre les élèves. L'enquête est ainsi conçue comme un processus itératif au sein duquel l'équipe de formation a pour charge de : a) co-construire avec l'équipe d'enseignants un objet commun d'enquête en lien avec l'activité des enseignants et/ou des élèves, b) recueillir

1. Ce dispositif s'inscrit dans le courant des recherches collaboratives, au sein desquelles les démarches d'accompagnement, de recherche et de formation sont pensées conjointement (Desgagné, 1997 ; Lafortune, 2006 ; van Nieuwenhoven, Beusaert & Colognesi, 2018)

2. Un groupe de pilotage composé de chercheurs, de conseillers pédagogiques et ponctuellement d'inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) a accompagné ce partenariat durant trois ans (2013-2016). Il a conçu des formations continues pour trois équipes d'enseignants d'écoles pilotes (Guffond, Sonzogni, Lussi Borer & Muller, 2016) ainsi que des formations à destination des conseillers pédagogiques et des IEN du département de Haute-Savoie. Ce groupe est composé d'Anne Bergognoux, Sylvie Guffond, Christophe Licitri, Frédéric Marot, Luc Polato et Eric Sonzogni pour la DSDEN 74 (Christian Bovier, Directeur académique, Patrice Gros puis Christophe Dasseux, IENA) et de Marc Durand, Valérie Lussi Borer et Alain Muller pour le laboratoire CRAFT de l'Université de Genève.

et analyser des traces d'activité pour construire des artéfacts qui puissent enrichir l'enquête, c) favoriser la participation de chacun à l'enquête collaborative et la faciliter, d) assurer la co-analyse de l'objet d'enquête et formaliser son évolution dans une perspective de conception continuée dans l'usage. Les processus formatifs que l'équipe de formation cherche à générer sont principalement : a) la production de descriptions, d'interprétations et d'évaluations relatives à l'activité visionnée et la navigation entre ces différents niveaux de saisie de l'activité (Lussi Borer & Muller, 2014), b) les processus de projection dans l'activité visionnée et d'expérience fictionnelle (faire comme si j'étais à la place de celui que je visionne) (Flandin, Leblanc & Muller, 2015), c) les comparaisons et hybridations entre les activités visionnées (déconstruction de l'activité visionnée et importation d'éléments d'une activité d'enseignement dans une autre)

(Lussi Borer & Muller, 2018).

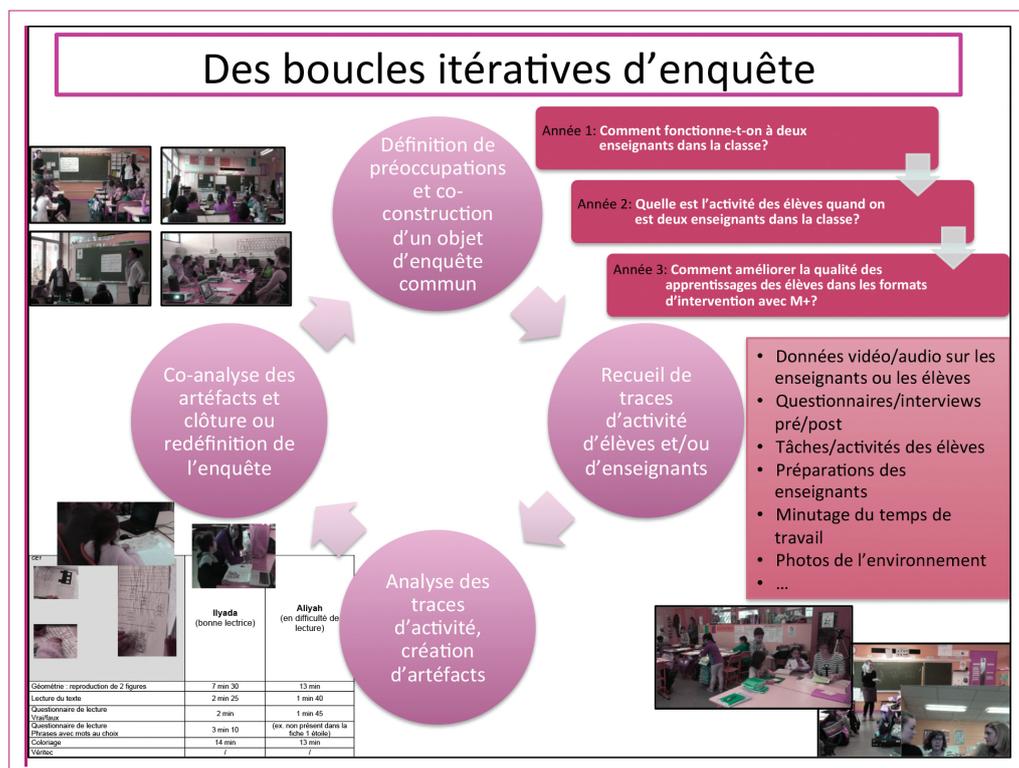
Enfin, la nature collective des enquêtes collaboratives assure un large panel de points de vue par rapport aux activités visionnées et analysées. Cela permet l'apport de pistes pertinentes et déontologiquement acceptables pour conserver, renforcer ou transformer les pratiques observées et évite de porter un regard unilatéral sur l'activité visionnée.

### Un exemple dans le cadre du projet « Plus de maitres que de classes »

Dans le cadre du partenariat sur le projet « Plus de maitres que de classes », le dispositif de formation représenté ci-dessous (voir figure 1) a été mis en place avec trois équipes d'enseignants d'écoles différentes en Réseau d'Education Prioritaire (REP) durant trois ans. Nous présentons ici les différentes étapes de l'enquête qui s'inscrivent dans des boucles itératives.

FIGURE N°1

### Le dispositif de formation proposant des boucles itératives d'enquête



### Etape 1 : Définition de préoccupations et co-construction d'un objet d'enquête commun aux équipes d'enseignants et de formation

La première étape est consacrée à définir les préoccupations de l'équipe d'enseignants qui ont émergé avec la mise en place du projet « Plus de maitres que de classes », préoccupations ensuite formalisées en objets d'enquête (objet de travail commun) qui ont évolué au fil des trois années<sup>3</sup>. La troisième année, la focale a été mise sur les apprentissages des élèves (stratégies de travail en autonomie et compréhension écrite). L'objet d'enquête a été ainsi formulé : « Comment améliorer la qualité des apprentissages des élèves dans les formats d'intervention avec le maitre supplémentaire (M+) ? » A cette étape, les dimensions de l'activité des enseignants et des élèves qui vont être documentées par les chercheurs et les conseillers pédagogiques sont également déterminées.

### Etape 2 : Recueil de traces d'activité d'élèves et/ou d'enseignants

Ces recueils ont compris de multiples traces d'activités telles que :

- des observations d'enseignants ou d'élèves suivies d'entretiens individuels ou collectifs ;
- des observations filmées d'enseignants ou d'élèves suivies d'autoconfrontations d'enseignants et/ou d'élèves : l'enseignant ou l'élève visionne le film de son activité et peut l'arrêter quand il le souhaite pour exprimer ce qu'il perçoit, ressent, vit ; l'autoconfronteur (un chercheur ou un conseiller pédagogique) peut faire de même (Theureau, 2010) ;
- des observations filmées d'enseignants ou d'élèves suivies d'autoconfrontations croisées d'enseignants : soit les deux enseignants présents conjointement dans la classe visionnent ensemble l'activité des élèves avec un autoconfronteur qui fait émerger des points de débats professionnels, soit deux duos (M+ et enseignant) visionnent les films de leur activité en classe et en débattent (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) ;

- des questionnaires sur les attentes, objectifs, anticipations des enseignants par rapport aux activités ou tâches prévues ;

- des préparations des enseignants, matériel proposé aux élèves, tâches réalisées par les élèves ;

- des photos de tableaux noirs/TNI, d'affichages, de la disposition de la classe, etc. ;

- un chronométrage de l'activité de l'enseignant et/ou des élèves (sélection d'élèves de différents niveaux).

### Etape 3 : Analyse des traces d'activité et création d'artéfacts

Cette étape rassemble dans un premier temps l'équipe de formation autour de l'analyse des traces d'activité recueillies afin de créer les artéfacts (pour un exemple, voir l'étape 3 dans la partie 2). Cette analyse croisée vise à conjuguer les différentes expertises : les chercheurs apportent les outils conceptuels issus du champ de l'analyse du travail, du pragmatisme et de la vidéoformation ; les conseillers pédagogiques amènent leurs divers champs d'expertise didactique ou pédagogique ainsi que leur connaissance de l'institution, du fonctionnement des équipes d'enseignants et des formats d'animations pédagogiques. Dans un deuxième temps, la première version de l'artéfact est soumise au M+ et/ou au directeur (experts des besoins, des dynamiques et des relations interpersonnelles au sein de l'école) qui y réagissent par rapport aux critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité pour l'équipe d'enseignants (Tricot et al., 2003). Ce faisant, ils contribuent à co-construire les artéfacts qui seront finalement proposés à l'équipe d'enseignants. En fonction des éléments présents dans les artéfacts et de ceux jugés nécessaires pour mener l'enquête, des apports didactiques ou pédagogiques sont prévus et confiés aux conseillers pédagogiques.

### Etape 4 : Co-analyse des artéfacts et clôture ou redéfinition de l'enquête

Lors de cette dernière étape, l'équipe d'enseignants et l'équipe de formation mènent l'enquête en co-analysant les artéfacts. L'enquête évolue

*3. La première année, l'enquête s'est focalisée sur les modalités de fonctionnement à deux enseignants dans la classe. La deuxième année, l'intérêt s'est déplacé sur l'activité des élèves et l'objet d'enquête est devenu « Quelle est l'activité des élèves quand on est deux enseignants dans la classe ? ».*

grâce :

- aux co-analyses des observations filmées et des autoconfrontations portant sur l'activité des enseignants et des élèves que présentent les artefacts ;
- aux échanges, débats et/ou controverses sur les pratiques observées/filmées, sur les travaux d'élèves ;
- aux apports complémentaires de l'équipe de formation.

### DES APPRENTISSAGES À PARTIR DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

Dans cette seconde partie, nous illustrons comment nous menons l'enquête avec ses moments de recherche dans ce dispositif de formation. Comme le montre Dewey, dans une enquête collaborative, les participants ne poursuivent pas forcément les mêmes visées (Zask, 2004, p. 148) : les enseignants visent à mieux comprendre les effets de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves, les conseillers pédagogiques souhaitent s'appropriier de nouveaux outils de formation pour faire évoluer les pratiques enseignantes et les chercheurs à saisir les apprentissages et le développement professionnel des enseignants dans le cadre d'un dispositif de formation particulier. Si leur visée n'est pas la même, ils doivent cependant se mettre d'accord sur un objet d'enquête commun, à investiguer simultanément ensemble et chacun de leur côté car c'est de cette enquête menée de façon collaborative qu'ils pourront ensuite tirer chacun les apprentissages qu'ils recherchent.

Nous allons donc tenter de documenter maintenant les différents moments de recherche qui sont menés durant l'enquête et les apprentissages qu'ils permettent pour chacun des participants. Les données servant à alimenter les moments de recherche sont issues de l'activité des élèves et des enseignants. Elles servent successivement

à la conception d'artefacts pour la formation et à la co-analyse de ceux-ci. S'y ajoutent encore celles prises par les chercheurs qui documentent l'activité des participants à l'enquête durant la co-analyse.

Pour faciliter la compréhension de ces moments de recherche internes au dispositif de formation, nous allons reprendre et illustrer une démarche d'enquête en boucles itératives telle qu'elle a été contractualisée et mise sur pied avec une équipe d'enseignants d'école en REP. Lors de la troisième année du projet (en 2015-2016), l'équipe d'enseignants a souhaité investiguer l'organisation de l'enseignement avec le M+ afin de favoriser au mieux les apprentissages des élèves. L'organisation retenue (en classes de CP et de CE1) était la suivante : l'enseignant et le M+ accompagnaient chacun un petit groupe de 3 élèves en fluence<sup>4</sup>, le restant de la classe travaillant en autonomie. Les chercheurs et conseillers pédagogiques ont documenté l'activité de 6 élèves (2 élèves jugés « faibles », 2 « moyens » et 2 « forts » par les enseignants) durant le temps de travail en autonomie.

#### Identifier les traces à recueillir

La première étape d'enquête a consisté à définir quelles traces étaient nécessaires pour documenter la pertinence de l'organisation retenue. Si l'équipe d'enseignants n'a pas estimé nécessaire de documenter l'accompagnement de petits groupes en fluence (en arguant de la progression des élèves en décodage par rapport aux résultats des évaluations des années précédentes où cet accompagnement n'avait pas eu lieu), elle souhaitait par contre questionner la pertinence du travail en autonomie des autres élèves durant ce temps. Pour ce faire, les traces d'activité suivantes ont été choisies et recueillies :

- en amont d'un temps de travail en autonomie, les enseignants ont renseigné des questionnaires sur leurs attentes précises par rapport au déroulement du temps de travail (exemple : « Qu'est-ce que nous

4. Selon la méthode *Fluence de lecture CP/CE* développée par M. Pourchet et M. Zorman aux Editions de la Cigale.

**Dans une enquête collaborative, les participants ne poursuivent pas forcément les mêmes visées.**

recherchons en mettant une partie des élèves en autonomie durant ce temps ? » ou « Quelles sont les tâches prévues en autonomie, quels sont les objectifs de chacune (plutôt apprentissage/répétition/occupationnel/... ; si apprentissage, lequel ? ») ;

- ont été analysés les questionnaires de littérature (compréhension écrite autonome) et les textes qui les accompagnent concernant le conte « Hansel et Gretel ». Ceux-ci sont différenciés en fonction du niveau de lecture (une étoile = lecteur faible, deux étoiles = lecteur moyen et trois étoiles = lecteur avancé). Le constat fait est que la différenciation entre les textes est avant tout quantitative : les lecteurs faibles ont moins de texte à lire que les lecteurs avancés. Cette diminution a été opérée en enlevant des bouts de phrases ou des phrases complètes dans le texte original<sup>5</sup> ;
- six élèves sélectionnés comme représentatifs de différents niveaux d'apprentissage ont été filmés durant le temps d'activité « en autonomie » dans quatre classes ;
- le temps accordé à chaque activité faite en autonomie par les élèves

sélectionnés ci-dessus a été minuté (voir figure 2) ;

- les tâches réalisées par les élèves ont été reproduites (voir figure 3) ;
- ces tâches ont été le support d'entretiens d'autoconfrontation des élèves à leur propre activité (vidéos), entretiens menés après le temps de travail par un chercheur ou un conseiller pédagogique en dehors de la classe. Les entretiens visaient à documenter deux dimensions : d'abord comprendre ce que signifie travailler en autonomie pour les élèves et ensuite, comprendre comment les élèves s'y sont pris pour réaliser les différentes tâches prévues durant le temps de travail en autonomie. Ces films et autoconfrontations ont donné accès à l'expérience vécue par les élèves durant le temps de travail en autonomie (sens de cette forme de travail, organisation face aux différentes activités,...) ainsi qu'aux raisonnements des élèves sur les différentes activités réalisées, aux difficultés qu'ils ont rencontrées et à la manière dont ils y ont fait face.

5. Par exemple, la phrase « Le pauvre homme était inconsolable depuis qu'il avait abandonné ses enfants dans la forêt. Quant à sa femme, elle était morte. » figurant chez les lecteurs avancés devient « Leur mère était morte. » chez les lecteurs faibles.

**FIGURE N°2**  
Les activités réalisées par deux élèves et leur minutage

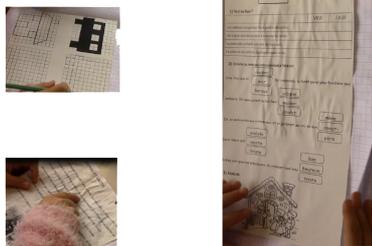
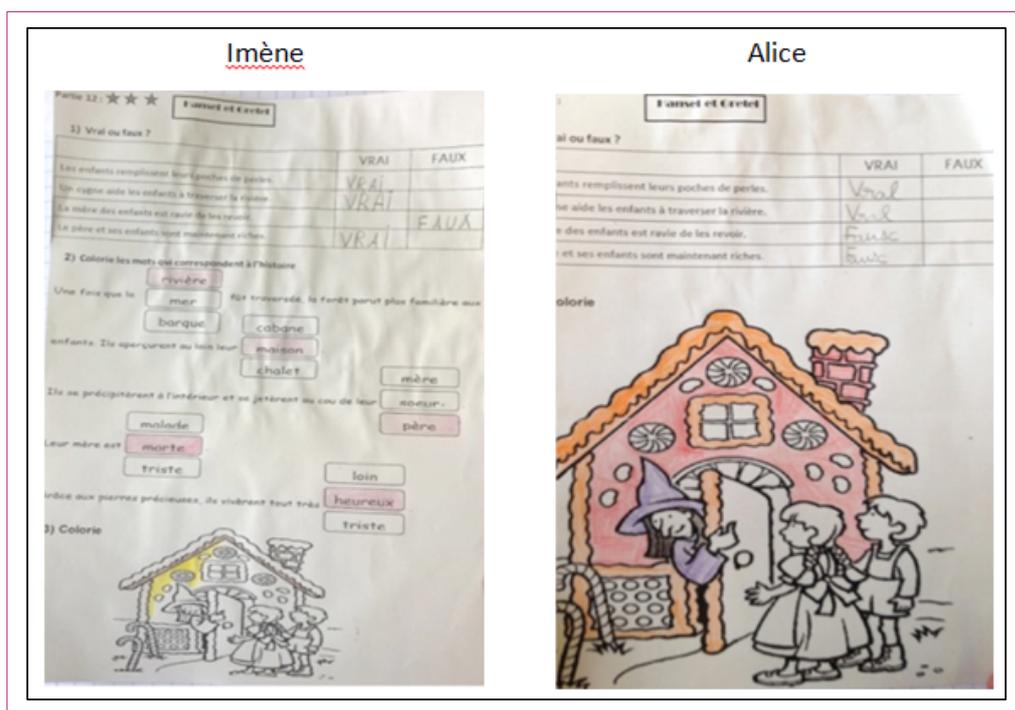
CE1	Imène (bonne lectrice)	Alice (en difficulté de lecture)
		
Géométrie : reproduction de 2 figures	7 min 30	13 min
Lecture du texte	2 min 25	1 min 40
Questionnaire de lecture Vrai/faux	2 min	1 min 45
Questionnaire de lecture Phrases avec mots au choix	3 min 10	(ex. non présent dans la fiche 1 étoile)

FIGURE N°3  
Les tâches en lien avec la compréhension écrite réalisées  
par deux élèves



### Analyser les traces à des fins de construction d'artéfacts et de conception de formations

Le premier temps d'analyse des traces recueillies a confronté l'équipe de formation à leur richesse et à leur nombre. Pour pouvoir exploiter au mieux leur potentiel formatif, l'équipe de formation a choisi d'organiser le temps de co-analyse en deux fois deux séances pour investiguer l'activité des élèves et mieux épérer les apprentissages réalisés (ou pas). Les artéfacts produits pour les deux premières séances visaient à nourrir l'enquête sur « les apprentissages des élèves propres à la capacité de travailler en autonomie » et ceux produits pour les deux dernières sur « les apprentissages des élèves relatifs à la tâche de compréhension écrite proposée en autonomie ». La même organisation a été adoptée pour les deux fois deux séances : le premier temps de co-analyse était mené en autonomie par l'équipe d'enseignants de l'école, suivi d'un deuxième temps de co-analyse avec les chercheurs et conseillers pédagogiques. Le premier

temps permettait aux enseignants de co-analyser les artéfacts compilant les traces d'activité dans l'espace plus sécurisant du sous-groupe habituel de travail (CP ou CE1), ceci afin que la présence des chercheurs et conseillers pédagogiques ne constitue pas un frein à l'expression ou à l'exposition des difficultés, comme aux débats sur celles-ci. Le second temps visait à mettre en commun, en grand groupe (CP et CE1 plus chercheurs et conseillers pédagogiques), les éléments relevés à partir de la co-analyse en sous-groupes et à poursuivre l'analyse à l'aide d'apports théoriques amenés par les conseillers pédagogiques et de grilles de lecture de l'activité apportées par les chercheurs.

**Artéfact construit pour les séances 1 et 2 : analyser les apprentissages des élèves relatifs au travail en autonomie**  
L'artéfact construit pour enrichir l'enquête visait à permettre aux enseignants de mettre en relation : a) leurs attentes sur la manière dont les élèves devaient gérer les différentes tâches en autonomie (à travers la restitution des réponses au

questionnaire), b) l'organisation et le travail des 6 élèves filmés (à travers les fiches réalisées et leur minutage), c) la signification du travail en autonomie pour ces 6 élèves (à travers le montage des interviews des élèves portant sur leur compréhension de ce qu'est « le travail en autonomie »).

### Artéfact construit pour les séances 3 et 4 : analyser les apprentissages des élèves relatifs à la compréhension écrite réalisée en autonomie

L'artéfact construit pour enrichir l'enquête visait à permettre aux enseignants de mettre en relation : a) les apprentissages visés par les enseignements (à travers la restitution des réponses au questionnaire), b) les tâches réalisées par les élèves en relation avec le temps passé sur chacune (production et minutage de l'activité des élèves), c) les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves (autoconfrontation des élèves à leur activité ou au film de leur activité).

Détaillons maintenant les observations, analyses et échanges qui ont eu lieu durant ces différents temps d'enquête.

### Analyses et apprentissages réalisés par l'équipe d'enseignants et de formation

#### Analyse des deux premières séances

Les séances 1 et 2 portent sur l'analyse des apprentissages des élèves relatifs au travail en autonomie.

- Séance 1 : co-analyse en sous-groupes autonomes

Les enseignants ont analysé l'artéfact en deux sous-groupes (un sous-groupe CP et un sous-groupe CE1) autonomes (sans formateur) à l'aide des consignes suivantes. Les enseignants lisent toutes les réponses de leurs collègues aux questionnaires individuels portant sur leurs attentes relatives à l'activité des élèves durant le temps d'autonomie. Ils réalisent une synthèse (partagée ensuite avec toute l'équipe d'enseignants) où figurent les activités proposées en autonomie qui, selon eux, fonctionnent et pourquoi elles fonctionnent, mais aussi les activités proposées en auto-

nomie qui, selon eux, questionnent et pourquoi elles les questionnent.

A partir de l'artéfact comprenant des questionnaires, des fiches des élèves filmés, le minutage des activités et des extraits d'entretiens d'élèves portant sur ce que représente le travail en autonomie pour eux, les enseignants prennent la mesure de l'écart entre ce qu'ils avaient prévu et le travail réalisé par les élèves. Dans leur synthèse, ils mentionnent les tâches/consignes/outils qu'ils souhaitent conserver et ceux qu'ils veulent transformer.

Les premières analyses produites par les sous-groupes d'enseignant montrent que les activités qu'ils relèvent comme fonctionnant bien en autonomie sont des activités déjà connues, pour lesquelles les élèves savent comment s'y prendre et qui vont les mettre en réussite, et qui sont différenciées en anticipant les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ce qui questionne avant tout les enseignants est la difficulté de « calibrer les activités » : entre des activités occupationnelles d'un côté et des activités complexes de l'autre. Du point de vue de l'équipe de formation, celle-ci considère que ces analyses mettent en évidence une controverse de métier propice à faire évoluer l'enquête collaborative.

- Séance 2 : co-analyse à partir des synthèses réalisées par les sous-groupes et d'apports amenés par les formateurs, vers une redéfinition de l'enquête collaborative.

Pour alimenter le second temps collectif de co-analyse autour de la controverse dégagée, l'équipe de formation a repris et mis en débat les questions identifiées dans les synthèses issues de la séance 1 :

- un élève qui est en réussite apprend-il ? Si oui, quoi ? Qu'est-ce qu'« être en réussite » veut dire ?

- jusqu'à quel point peut-on différencier : entre différenciation et individualisation ?

- comment organiser les regroupements des élèves et les aides : travail individuel, en binôme, en groupe, accès à des élèves tuteurs/référents ?

- un élève peut-il apprendre lorsqu'il ne peut avoir recours à l'enseignant ?
- comment l'enseignant a-t-il accès aux apprentissages réalisés durant le travail en autonomie ?
- le temps de travail en autonomie déconnecte l'enseignant des élèves ; comment reconnecter l'enseignant et les élèves ? L'enseignant réinvestit-il le travail fait en autonomie dans la classe ? Si oui, comment ?
- quel est le statut de l'erreur dans le travail en autonomie ?
- est-ce que la différenciation doit se faire uniquement en amont des activités en autonomie ?
- faire travailler les élèves en autonomie, est-ce un choix de format pédagogique ou un choix par défaut ?

Les formateurs ont également repris les constats faits par les enseignants concernant les représentations du travail en autonomie chez les élèves filmés : les bons élèves sont capables d'expliquer ce qu'est « travailler en autonomie » alors que ce n'est pas le cas des élèves en difficulté qui arrivent au mieux à expliquer la tâche à réaliser ou la règle (« un temps de travail où on ne doit pas déranger l'enseignant »). Les enseignants ont ainsi mené l'enquête sur les apprentissages et outils nécessaires aux élèves pour travailler en autonomie et sur la présence d'un enseignement effectif et explicite des compétences nécessaires au développement de cette autonomie. Enfin, les conseillers pédagogiques ont amené un apport conceptuel complémentaire sur l'autonomie (Meirieu<sup>6</sup>) ainsi que des exemples filmés d'activités en autonomie fonctionnant dans des classes similaires du département, afin de permettre la mise en perspective et la comparaison de différentes pratiques.

#### **Apprentissages issus des deux premières séances et conception continuée dans l'usage, du point de vue de l'équipe de formation**

Les objectifs de l'équipe de formation étaient d'une part de permettre aux enseignants de lire l'activité de leurs élèves et de la mettre en lien avec leurs intentions et d'autre part,

de dégager un consensus sur ce qui leur semble à conserver dans les pratiques mises en œuvre et ce qui serait à transformer.

Les résultats de recherche<sup>7</sup> portant sur les apprentissages faits par les enseignants montrent que le premier objectif semble atteint dans la mesure où les synthèses des sous-groupes d'enseignants font état de tous les constats relevés par l'équipe de formation lors de l'analyse des traces d'activité des élèves et des enseignants au moment de la construction de l'artéfact pour les séances 1 et 2. Les enseignants ont pu lire et analyser les traces d'activité des élèves présentées par l'artéfact pour débattre puis préciser les difficultés et obstacles rencontrés par les différents élèves filmés durant leur temps de travail en autonomie. Les questions qu'ils se posent à l'issue des synthèses sont propices à faire évoluer les enjeux pédagogiques restés implicites jusqu'alors. Toutefois, si le travail en sous-groupes autonomes s'est révélé favorable à cette lecture, le temps de co-analyse avec l'équipe de formation n'a pas permis d'atteindre le deuxième objectif, à savoir le dégagement d'un consensus autour des pratiques à favoriser et à développer/transformer au sein de l'école. Les échanges entre les enseignants ont mis à jour deux positions sur la conception du travail en autonomie qui ne se sont pas avérées conciliables : entre les enseignants qui ne conçoivent pas que les élèves puissent apprendre sans l'aide de l'adulte (et qui minimisent au maximum les temps de travail en autonomie qu'ils n'envisagent que « par défaut ») et ceux qui considèrent que la capacité à travailler sans l'adulte est l'objectif ultime de la mission de l'enseignant et qui organisent la plus grande partie de leur enseignement sous ce format. Dans ce débat confrontant deux modèles d'identité professionnelle divergents, tant en termes d'apprentissage des élèves que de modalités d'enseignement, les formateurs se sont retrouvés démunis et les apports conceptuels comme

6. <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formatio-nautonomie.htm>

7. Les résultats proviennent de l'analyse des synthèses produites par les enseignants lors de la séance 1 et des verbatims produits par les enseignants lors de la séance 2. Pour plus d'information sur la méthodologie de recherche, qui n'est pas au cœur de cet article, voir Muller & Lussi Borer, 2016.

les pistes d'activités concrètes peu utiles pour générer un consensus sur des pratiques à développer collectivement dans l'école, non à des fins d'uniformisation, mais pour viser une cohérence du parcours d'apprentissage des élèves.

#### Analyse des deux dernières séances

Les séances 3 et 4 reproduisent la même organisation que les séances 1 et 2 (travail en sous-groupes autonomes suivi d'un temps de co-analyse réunissant équipe d'enseignants et de formation) mais ont porté sur l'analyse des apprentissages des élèves relatifs à la compréhension écrite réalisée en autonomie.

- Séance 3 : co-analyse en sous-groupes autonomes

Les enseignants ont travaillé à l'aide des consignes suivantes : ils identifient les objectifs d'apprentissage figurant dans les questionnaires adressés aux enseignants relativement à la compréhension écrite durant le temps de travail en autonomie. Ils analysent les copies des élèves et le temps consacré à cette tâche. Ils visionnent les entretiens d'autoconfrontation des élèves à leur activité de réponse au questionnaire de compréhension écrite, puis ils dégagent et mettent par écrit (dans une synthèse qui est ensuite débattue avec l'équipe d'enseignants et de formation) ce qui les fait réagir par rapport aux stratégies et difficultés des élèves qu'ils analysent en regard des objectifs d'apprentissage et de la tâche proposée (pour rappel le questionnaire adressé aux enseignants et le texte « Hansel et Gretel »). Ils sélectionnent enfin les moments des entretiens d'autoconfrontation qui leur paraissent les plus marquants et dont ils souhaitent poursuivre l'analyse durant la séance rassemblant l'équipe d'enseignants et l'équipe de formation.

Les synthèses font état des constats suivants :

- les exercices de compréhension ne sont pas réussis par les élèves en difficulté malgré la différenciation. On peut relier ceci à leurs difficultés de lecture (à la fois sur la technique de lecture et la compréhension) ;

- même si les élèves plus à l'aise en lecture réussissent le travail écrit, les entretiens d'autoconfrontation montrent une compréhension parcellaire et fragile de l'histoire qu'ils ont pourtant lue aisément. Lire de façon fluide ne suffit pas à bien comprendre. Autre chose est à enseigner et à mettre en œuvre ;

- les stratégies mises en œuvre par les élèves et qu'ils formulent dans les autoconfrontations ne sont pas visibles à travers la correction de la fiche de l'élève ni par le film de son activité. Ainsi, certains élèves ont produit une fiche avec peu d'erreurs alors qu'ils montrent de grandes difficultés à déchiffrer ou une compréhension erronée. Le résultat du travail de l'élève ne suffit donc pas pour juger de sa compréhension, il faut voir l'élève en train d'agir ou de parler de ce qu'il fait pour comprendre ses stratégies.

- Séance 4 : co-analyse à partir des synthèses réalisées par les sous-groupes et d'apports amenés par les formateurs, vers une redéfinition de l'enquête collaborative

Pour alimenter le second temps collectif de co-analyse, l'équipe de formation a repris les questions identifiées par les sous-groupes dans leurs synthèses :

- que peut-on proposer sur la forme du travail de compréhension en CE1 (que ce soit en autonomie ou non) pour qu'il y ait réellement activité de compréhension ?

- peut-on travailler la compréhension d'un texte écrit avec tout le monde ?

- quelles modalités d'organisation avec le M+ permettraient de travailler la compréhension de manière efficace avec tous les élèves ?

Ils sont également repartis du constat fait par les sous-groupes sur l'impossibilité d'appréhender les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves si l'on n'a pas accès à leur verbalisation.

Enfin, les conseillers pédagogiques ont conçu des apports didactiques sur l'enseignement de la lecture-compréhension comprenant :

- l'analyse didactique des textes et

tâches proposées aux élèves pour en relever les composantes et les écueils, en apportant des éléments de réponse aux questions suivantes : la différenciation proposée au niveau des textes à lire est-elle pertinente ? Est-elle aidante ou source d'obstacle ? Qu'y a-t-il à comprendre dans cette histoire ? Le travail proposé permet-il d'accéder à ces éléments ? Qu'est-ce que les élèves ne comprennent pas ?

- un retour sur les résultats de l'enquête « lire et écrire au CP » pilotée par l'IFÉ, revenant notamment sur « Qu'est-ce que comprendre ? » (Goi-goux, 2016) ;

- des pistes de formation sur « Comment la compréhension peut et doit s'enseigner ? », sur des propositions concrètes de scénarios, de démarches et sur des gestes professionnels à développer.

### **Apprentissages issus des deux dernières séances et conception continuée dans l'usage, du point de vue de l'équipe de formation**

Les objectifs de l'équipe de formation étaient d'une part de permettre aux enseignants d'accéder aux stratégies d'apprentissages développées par leurs élèves et de les mettre en lien avec leurs propres intentions d'enseignement. D'autre part, il s'agissait d'analyser sur le plan didactique, la nature des difficultés liées aux objets de savoirs mobilisés dans la tâche de compréhension écrite réalisée en autonomie, et de proposer des pistes concrètes pour concevoir et différencier autrement cette tâche.

Les résultats de recherche portant sur les apprentissages des enseignants montrent à nouveau que le premier objectif semble atteint, dans la mesure où les synthèses réalisées par les sous-groupes restituent les constats et enjeux relevés par l'équipe de formation au moment de la construction de l'artéfact pour les séances 3 et 4. Les enseignants ont identifié l'écart entre les stratégies d'apprentissages qu'ils visaient et celles réellement mises en œuvre par les élèves. Par exemple, ils se

sont aperçus qu'une élève en difficulté de lecture, qui avait répondu juste à 3 items sur 4 dans le questionnaire « vrai-faux » sur le texte, était incapable de décoder et de comprendre celui-ci. Elle avait ainsi mis en œuvre une stratégie de reconnaissance de similitudes de mots et de phrases entre le texte à lire et le texte des propositions du questionnaire pour décider si les propositions étaient justes ou fausses. Ils ont aussi constaté qu'une élève très bonne décodeuse pensait que la sorcière et la mère des enfants étaient en fait le même personnage, car elles étaient toutes les deux décrites comme méchantes (erreur d'interprétation de l'implicite ou surinterprétation, compréhension partielle : îlots de compréhension décrits par Golder & Gaonac'h, 2004).

Les questions que les enseignants se sont posées à l'issue de la séance 3 en autonomie convergent avec les enjeux didactiques restés implicites jusqu'alors. Notons cependant que l'accès aux stratégies efficaces des élèves a fortement mis à mal les tâches proposées que les enseignants avaient mis du soin à construire – et qui étaient issues de matériel repris et adapté d'un site web fréquemment utilisé – et que ce « choc de la réalité » a découragé l'équipe d'enseignants. Même si le hiatus entre le travail prévu et celui réalisé peut induire un intérêt supplémentaire à engager une réflexion poussée sur cet enseignement, les questions de l'outillage des enseignants et de leur accompagnement dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques (accompagnement évoqué ci-après) sont cruciales.

Lors de la séance suivante avec l'équipe d'enseignants, les formateurs ont donc visé à outiller à la fois conceptuellement et concrètement les enseignants sur des tâches plus propices à enseigner la compréhension écrite. Toutefois, cette seule séance paraît bien insuffisante pour qu'ils se sentent suffisamment armés et envisagent de reconfigurer leur enseignement de la compréhension écrite. Ils disent se sentir submergés devant l'ampleur du travail

didactique nécessaire pour faire évoluer les tâches proposées aux élèves. Ainsi, le bilan de la quatrième et dernière séance est mitigé : si les prises de conscience des écueils liés aux tâches proposées ainsi que des évolutions nécessaires pour un enseignement ambitieux de la compréhension écrite ont bien été réalisées par les enseignants, l'outillage conceptuel et pratique n'a pas été suffisant pour leur donner les moyens d'honorer ces nouvelles ambitions. Un accompagnement en didactique plus complet (pour accompagner et sécuriser la reconfiguration de la tâche) et sur une plus longue durée s'avère sans doute nécessaire pour que de nouvelles pratiques puissent se développer dans l'école.

### CONCLUSION : DES ENQUÊTES COLLABORATIVES SOURCES D'APPRENTISSAGES À DÉVELOPPER

Cette contribution montre comment il est possible d'outiller et de nourrir la capacité d'enquête des enseignants afin de leur permettre d'apprendre des stratégies d'apprentissage des élèves. Constat est fait que la construction d'artéfacts basés sur des données liées à la documentation minutieuse et filmée de l'activité d'apprentissage des élèves couplée aux intentions d'enseignement des enseignants permet à ceux-ci d'identifier les écarts entre objectifs et activité réelle, ainsi que les obstacles qui sont en jeu, que ce soit du côté des modalités d'apprentissage ou des savoirs proposés aux élèves. Toutefois, il apparaît qu'apprendre à analyser l'activité d'apprentissage des élèves peut mettre à mal l'estime professionnelle des enseignants, si cet apprentissage n'est pas accompagné par des formateurs capables ensuite de co-construire, avec les équipes d'enseignants, des moyens et supports d'enseignement adaptés aux difficultés rencontrées par les maîtres pour traiter les besoins des élèves.

Un tel dispositif itératif d'enquête alimente une conception différente de la formation continue.

Ce résultat, mis à jour par notre recherche-formation portant sur l'accompagnement du développement professionnel des enseignants à même les lieux de travail, questionne à la fois l'espace-temps mis à disposition par l'institution pour la formation continue, mais aussi la formation des formateurs, notamment des conseillers pédagogiques. En effet, en France, si ces derniers possèdent des compétences pédagogiques et/ou didactiques qu'ils sont en charge de transmettre aux équipes d'enseignants, ils ne sont pas spécifiquement formés à l'accompagnement professionnel d'adultes pour lequel d'autres outils (notamment ceux issus de l'analyse du travail et de la vidéoformation) sont nécessaires. Par ailleurs, un tel dispositif itératif d'enquête alimente une conception différente de la formation continue où les objets s'inscrivent dans une expérimentation accompagnée dans les classes, sur une durée qui permette de les retravailler dans un collectif et non seulement individuellement. Cette conception est exigeante car elle demande plus d'implication de la part des enseignants, les confronte à la réalité des apprentissages des élèves tout en mettant en évidence la richesse et les limites des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les classes. En contrepartie, elle s'inscrit dans la vision d'une professionnalisation reposant sur les compétences développées par les enseignants, les considérant comme les experts de la gestion des difficultés scolaires au quotidien qu'il s'agit d'outiller pour analyser et réguler au mieux les stratégies d'apprentissage des élèves en regard des choix didactiques et pédagogiques effectués ■

## BIBLIOGRAPHIE

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 371-393.

Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Paris : Folio.

Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 179-198). *Raisons éducatives* N°2015/19. Bruxelles : De Boeck.

Golder, C. & Gaonac'h, D. (2004). Lire et comprendre, psychologie de la lecture. Paris : Hachette.

Goigoux, R. (dir.) (2016). Lire et écrire, *étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Repéré le 05/06/2017 à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>

Guffond, S., Sonzogni, E., Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). *Accompagner par la recherche : une gageure ? Trois années de partenariat recherche-formation en Haute-Savoie (74)*. Centre Alain-Savary, Institut Français de l'Éducation-Ecole normale supérieure : Lyon. Repéré le 05/06/2017 à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/accompagner-par-la-recherche-une-gageure-trois-annees-de-partenariat-recherche-formation-en-haute-savoie-74>

Lafortune, L. (2006). *Accompagnement - recherche - formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202. Repéré le 05/12/2017 à [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/5\\_files/2006-5-Lafortune.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/5_files/2006-5-Lafortune.pdf)

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016a). L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.), *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Paris: PUF.

Lussi Borer, V., Muller, A. (2016b). Designing a Collaborative Video Learning Lab to Transform Teachers' Work Practices. In P. G. Rossi & L. Fedeli (Eds.). *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 68-89). IGI Global.

Lussi Borer, V. & Muller, A. (2018). Analyse de l'activité, environnements de formation et développement professionnel. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel. In C. Gaudin, S. Moussay, S. Flandin & S. Chaliès (Eds.), *Vidéoformation et développement de l'activité professionnelle enseignante. Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?* Paris : L'Harmattan, p. 95-116.

Muller, A. & Lussi Borer, V. (2016). Initier une enquête collaborative orientée activité : travail du formateur et des formés. *Travail et Apprentissage*, 1 (17), 58-80.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Tricot, A., Plébat-Soutjis, F., Camps, J.F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In Actes de la Conférence « Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain », Strasbourg, 391-402.

Van Nieuwenhoven, C., Beusaert, S. & Colognesi, S. (Ed.). (2018). *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. In B. Karsenti & L. Quéré (Dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*. Bruxelles : De Boeck.