



HAL
open science

Lier formation académique et premières expériences de futurs praticiens Exemple d'un dispositif de mise en situation pédagogique en licence

Franck Bettendorff

► To cite this version:

Franck Bettendorff. Lier formation académique et premières expériences de futurs praticiens Exemple d'un dispositif de mise en situation pédagogique en licence. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Sep 2021, Paris, France. hal-03494534

HAL Id: hal-03494534

<https://hal.science/hal-03494534>

Submitted on 19 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Lier formation académique et premières expériences de futurs praticiens Exemple d'un dispositif de mise en situation pédagogique en licence

Résumé

A l'aube d'un choix de poursuite d'études à l'issue d'une première année de licence "*Portail éducation, socialisation et langage*", une partie des étudiants s'orientera en sciences de l'éducation et de la formation. Le dispositif d'enseignement présenté et analysé vise tout autant l'acquisition d'exigences académiques qu'affiner l'orientation future des étudiants. Il se propose de faire pour apprendre, en liant une démarche intellectuelle de sciences de l'éducation à une expérience d'action pédagogique. Les étudiants sont donc invités à problématiser un sujet dans le champ de l'innovation pédagogique à partir de connaissances enseignées en cours magistral. Ce faisant, il leur est demandé de concevoir une séance d'enseignement auprès de leurs pairs étudiants qui illustre ou mette en œuvre la question théorique qu'ils se posent. La contrainte imposée par le chargé de cours réside dans l'élaboration d'une séance qui produise un réel apprentissage pour les pairs. Conduisant ce travail par petits groupes, les étudiants sont ainsi placés en situation de penser et de faire conjointement. L'articulation des fonctions académiques et expérientielles de ce dispositif réside dans une succession d'étapes précises qui font s'articuler une démarche de conception top-down et une analyse down-top : une préparation écrite, une mise en situation, une analyse orale puis écrite, toutes objets d'évaluation. La contribution verra donc la description et l'analyse de l'activité conjointe des sujets à l'œuvre dans ces situations : étudiants-animateurs, étudiants-apprenants et chargé de TD. Elle mettra en évidence les liens entre faire et penser. Elle interrogera le changement de rôle de l'apprenant invité à prendre la place de l'enseignant dans le jeu didactique d'une mise en situation pédagogique (Sensevy, 2008).

Mots clef : étudiants, université, sciences de l'éducation, apprendre et enseigner, jeu didactique

Keywords: students, university, educational sciences, teaching and learn, didactic game

Lier formation académique et premières expériences de futurs praticiens Exemple d'un dispositif de mise en situation pédagogique en licence

Texte de la contribution

Introduction

Le dispositif dont traite cette contribution s'adresse à des étudiants de première année de licence inscrits dans un "Portail Education, socialisation et langage" de l'Université Lyon 2. Il s'agit donc pour eux d'une année d'orientation avant d'accéder à une seconde année de licence dans l'une des composantes du portail. Les sciences de l'éducation et de la formation en sont une des issues potentielles. Intégré à ce portail, le cours de travaux dirigés (TD) « *Études de cas et explorations bibliographiques : Innovation et créativité pédagogique* » contribue à faire découvrir aux étudiants les sciences de l'éducation et de la formation, leur permettant ainsi d'affiner leur choix ultérieur de formation.

Apprendre en enseignant

Dans le cadre de ce cours, nous avons mis en place une pédagogie en cohérence avec l'intitulé du TD. Les étudiants sont amenés à réaliser un travail réflexif de niveau universitaire mettant en œuvre leur créativité à travers la conception et l'animation d'une séance d'enseignement auprès de leurs pairs.

En tant que chargé de cours, nous avons trois objectifs principaux pour nos étudiants :

- à l'aide de notions issues de la littérature scientifique, élaborer une problématique didactique ou éducative en lien avec un projet de séance,
- formuler des relations argumentées entre des savoirs scientifiques d'une part, et un dispositif d'enseignement réellement mis en œuvre d'autre part,
- élaborer des premières relations entre des contenus d'apprentissage déterminés librement et leurs modalités de transmission.

Élaborer un cadre théorique

Il est donc demandé aux étudiants non seulement de prévoir et mettre en œuvre des contenus et des modalités pratiques d'enseignement ou d'apprentissage (disposition de la salle, temporalité de l'apprentissage/enseignement, consignes, interactions enseignant-apprenant et apprenant-apprenant, etc.), mais aussi de se référer à un cadre de pensée théorique. Ce cadre est prioritairement didactique, c'est à dire s'insère dans le champ des travaux scientifiques portant sur l'enseignement/apprentissage (Sensevy, 2008, p. 39)

En termes triviaux, les étudiants ont à penser un pourquoi et un comment pédagogiques avant d'envisager un contenu à transmettre. Nous demandons aux étudiants de penser leur séance en référence à des auteurs si possible scientifiques. Nous pensons que se référer à des notions issues de disciplines comme la psychologie de l'apprentissage, la didactique, voire la sociologie de l'éducation leur permet de mobiliser des notions qui ont été travaillées par d'autres, dans une démarche scientifique, c'est à dire à l'épreuve du réel. Si tel est bien le cas, les catégories scientifiques n'en seront que plus aisées à manier et à observer dans des mises en œuvre pratiques. Citons quelques exemples de notions retenues par les étudiants dans leurs préparations : motivation extrinsèque/intrinsèque (Lieury et Fenouillet, 2019), déformaliser l'apprentissage scolaire et mise en confiance des apprenants (Frans, 2017), autodidaxie (Deslyper, 2013).

Ordonner une démarche intellectuelle

Toutefois, se référer à des notions scientifiques ne suffit pas pour rendre faisable la construction d'une séance d'enseignement qu'il sera possible d'analyser. Afin de garantir la continuité du processus : conception - pratique - analyse, nous proposons d'organiser théoriquement l'action. Cet exercice se réalise à travers l'élaboration d'une problématique didactique. Le sens et la portée de l'exigence de formulation d'une question orientant leur séance pourrait paraître un apprentissage ambitieux en première année de licence. Il convient donc de préciser ce que nous entendons par concevoir une problématique. La problématique a pour fonction de restreindre les possibles et d'organiser l'observation et l'analyse. Elle consiste en une première tentative de résolution/appréhension de la complexité des interactions dans l'acte enseignement/apprentissage. Un sujet problématisé avec précision devient donc en principe plus aisé à traiter théoriquement mais aussi pratiquement. Ainsi, centre de l'étape du processus de conception, l'élaboration des sujets en problématiques produit des résultats intéressants.

Exemples de problématiques rédigées par les étudiants (second semestres 2020/2021) :

-Comment la pédagogie participative influence-t-elle l'apprentissage ?

- La pratique peut-elle favoriser la compréhension de la théorie par la démonstration dans les apprentissages en cuisine ?
- En quoi l'auto-évaluation favorise-t-elle le développement des "savoirs-être" (motivation, organisation, détermination) utiles à l'apprentissage ?
- Comment la motivation extrinsèque favorise les apprentissages ?
- En quoi l'aspect ludique dans le jeu éducatif a-t-il un impact positif dans l'apprentissage ?
- Dans quelle mesure l'autodidaxie permet-elle d'apprendre ?
- Dans quelles conditions l'imitation et l'explication favorisent-elles l'accès au sens dans un énoncé de langue des signes ?
- Susciter de l'intérêt favorise-t-il l'apprentissage ?

Les sujets n'étant pas imposés, les formulations se révèlent hétérogènes. Les références quasi-systématiques au registre de l'"apprentissage" montrent que le thème du cours est bien perçu : faire apprendre à ses pairs en passant du rôle de l'apprenant à celui d'apprenti enseignant. Pendant une séance de classe d'un maximum cinquante minutes conduite par équipes, ils deviennent donc les professeurs ou animateurs selon les cas. Faisons remarquer au passage que les difficultés liées aux modalités distantes ou hybrides liées au contexte sanitaire n'ont fait obstacle ni à l'élaboration collective, ni à l'animation des séances.

Accompagnement par l'enseignant et exposition aux pairs

A ce stade du travail, le temps de l'élaboration et l'accompagnement par l'enseignant de TD prennent toutes leurs importances. Le temps : nous laissons l'espace nécessaire dans nos séances afin que les étudiants lisent et se concertent en groupe. A cet effet, la perspective de la séance à animer crée un enjeu élevé et une échéance temporelle précise. Nous relevons chez les étudiants des manifestations d'engagement très net. Des étudiants font part d'un réel investissement bibliographique, d'autres se concentrent davantage sur la préparation de leur séance. On peut tout à fait faire l'hypothèse qu'au-delà de l'évaluation, un enjeu narcissique se joue dans le "faire" ou "l'agir" envers les pairs. Dans l'action didactique, c'est de soi qu'on donne à percevoir. En effet, dans une classique situation d'évaluation, il s'agit pour une part de répondre à des attentes. A contrario, dans l'acte d'enseigner envers des pairs, les représentations et catégories mobilisées par les étudiants-enseignants prennent corps de façon visible.

Sur l'accompagnement du chargé de TD : il consiste à laisser les étudiants choisir leur cadre théorique, à les soutenir dans la formulation des problématiques sans imposer de sujets, à recevoir leurs questions, doutes, hésitations. Lors des bilans de fin de TD, des étudiants ont exprimé que dans ce cours, ils ont fait "*des recherches*" pour "*choisir un sujet*". Certains ont verbalisé : "*nous construisons nous-mêmes notre savoir*" ou "*nous analysons notre façon d'apprendre*" ou "*on est acteur de notre apprentissage*" tout en reconnaissant des débuts hésitants : "*on est un peu perdus au début*".

Articulation savoirs et méthodes

Puisqu'il s'agit d'enseigner, la définition d'un contenu de savoir est donc incontournable. Or, comme le précise Sensevy (2008, p. 48) les contenus déterminent l'action. Les contenus enseignés imposent des contraintes au jeu didactique. Autrement dit, si les réflexions sur la problématique et sur les contenus sont en principe à distinguer, les deux termes demeurent malgré tout interdépendants. Cette dépendance réciproque varie selon l'organisation interne des savoirs ou savoir-faire en jeu. Les contenus déterminent pour une part la question que l'on va élaborer à leur sujet. Par exemple, dans le cas de l'enseignement de la technique de réalisation des sushis, les rapports entre explication, démonstration et pratique vont dépendre du type de tâche à réaliser (rouler ou découper un rouleau de préparation), comme des savoir-faire techniques visés (couper de façon nette le rouleau de riz).



Découpe du rouleau. Il convient d'humidifier le couteau afin de procéder à des coupes nettes.



Démonstration d'une technique de réalisation des sushis :

Par exemple encore, le sujet sur la motivation extrinsèque verra les étudiants définir un contenu sur les troubles du spectre autistique. Il s'agira d'approfondir des éléments de leur cours magistral de psychologie en proposant un déroulement progressif à partir de questions de plus en plus complexes et précises sur les trois autismes abordés : le syndrome de Rett, le symptôme de Kanner, l'autisme Asperger. Les étudiants-apprenants devront interroger un cas d'élève à l'école primaire pour détecter un autisme et préciser de quel autisme il pourrait s'agir.

Ci-dessous, les trois fiches synthèses données aux participants en dernière partie de séance :

AUTISME: SYMPTÔME DE KANNER OU AUTISME INFANTILE

Qu'est ce que c'est?

- Développement anormal manifeste **avant 3 ans**
- les interactions sociales réciproques, la communication et le comportement stéréotypé, restreint et répétitif
- **retard mental prononcé**
- la phobie, des troubles du sommeil ou de l'alimentation.
- plus souvent chez les garçons que chez les filles
- L'espérance de vie: 54 ans en France

Quelles solutions?

- Les thérapies/psychothérapies
- méthode comportementale: l'ABA / TEACCH
- l'intégration dans les cursus scolaires.

AUTISME D'ASPERGER

Principalement observé chez les garçons

Taxé à un 52 est offert de ce syndrome

Facilité parfaite de langage mais des problèmes comportementaux

- **Caractéristiques restreintes**
 - Ils peuvent parler d'un sujet spécifique pendant des heures
 - **ils évitent les contacts physiques et visuels**
- **Compétences de langage très élevées et précises** (pas de second degré)
 - Répétition que peu d'objets de leur intérêt
 - problèmes de flexibilité (ex: monnaie...)
 - difficulté d'employer le "je"
- **Intelligence élevée**
 - ils peuvent avoir une maîtrise parfaite: mathématiques, informatique, langues et autres connaissances précises
- **CAUSES**
 - Prédisposition génétique
 - aucun gène récessif est identifié en relation avec le syndrome
 - Troubles du système nerveux central
 - Stress environnementaux (pollution, pesticides...)
- **SYMPTÔMES**
 - Difficulté d'organisation
 - Prévalence de l'hémiparésie gauche (langage, logique...) sur l'hémiparésie droit (émotions, empathie, créativité...)

Plus de traitement → approche multidimensionnelle pour réduire les symptômes (éducation et thérapie...)

LE SYNDROME DE RETT

40 à 50 nouveaux-nés chaque année en France

- Déficience intellectuelle sévère + progressive (Régression entre 6 et 24 mois)
- Troubles déglutition / dénutrition
 - Stéréotypie
 - Scoliose
- Spasticité (= contractures/raideurs involontaires)
 - Faibles interactions sociales
 - Troubles cardiorespiratoires

Mutation gène MECP2 sur le chromosome X

Espérance de vie d'une dizaine d'années

Touche uniquement les femmes

Recherche active sur la thérapie génique = une perspective de guérison

Ces quelques exemples témoignent également de l'engagement des étudiants dans leur mise en situation à travers la préparation de matériel, de supports papiers, numériques, de questionnaires en ligne, etc. Par les choix qu'elle nécessite, la mise en pratique suscite donc une réflexion sur le lien entre des savoirs ou savoir-faire et leur transmission. Elle produit une opération de didactisation des savoirs, c'est à dire la transformation des savoirs en savoirs enseignables. Par exemple, les trois fiches ci-dessus sur les types d'autismes ont été le produit d'une opération de traduction et synthèse de leur cours magistral de psychologie en savoirs enseignables à des pairs étudiants.

L'anticipation des résultats par l'observation

A partir des sujets choisis, le chargé de TD demande aux étudiants de réaliser un écrit préparatoire qui inclut la problématique choisie, un déroulement prévisionnel de la séance (des modalités précises) et une grille d'observation. La grille d'observation représente en quelque sorte l'anticipation des résultats de la séance. La forme n'en est pas imposée mais elle vise à informer la problématique. D'un point de vue expérimental, elle sert principalement à faciliter le travail d'analyse de la séance en donnant aux étudiants un outil d'observation. Les séances étant préparées par groupe de trois à cinq étudiants, une répartition des rôles est imposée. Des étudiants prendront le rôle d'animateurs alors que d'autres seront observateurs. La grille d'observation a donc une fonction pratique tout autant que celle d'outil intellectuel : elle sert en effet aux étudiants-observateurs à organiser leur observation pendant la séance.

Par exemple, pour la problématique concernant la participation dans l'apprentissage, l'observation a porté sur les prises de paroles durant les travaux de groupes. Les étudiants ont distingué le nombre de prises de paroles de chacun des apprenants des contenus des prises de paroles. C'est ainsi qu'ils ont été amenés à différencier les étudiants-apprenants selon leur participation. Une évaluation finale a été envisagée pour mettre en rapport le nombre de prises de paroles et la nature des prises de paroles avec les résultats à l'évaluation individuelle. Dans le cas précis de cette mise en situation, la participation orale a été monopolisée par quelques étudiants-apprenants, ce qui a invisibilisé les étudiants-apprenants silencieux. Le retour réflexif sur la séance a ainsi permis de mettre au jour la difficulté posée par la gestion des prises de parole spontanées, ainsi que le statut à leur donner dans l'enseignement. A savoir : si la participation de quelques-uns ne permet pas à l'enseignant de savoir si tous apprennent, quel rôle lui conférer ? Par ailleurs, cette mise en situation a permis de comprendre que si des apprenants ne participent pas oralement, cela ne signifie pas non-plus qu'ils n'ont pas d'activité intellectuelle. Cette dernière réflexion a mis en évidence la diversité de l'activité des apprenants dans le processus d'apprentissage, qui ne se limite pas aux prises de parole. Ce type de découverte par les étudiants n'est possible que si le processus de la conception - mise en œuvre - observation - analyse laisse la possibilité de l'erreur ou au moins de la mise en acte des représentations initiales de ce qu'est apprendre ou enseigner. Les représentations initiales se retrouvent potentiellement dans l'écrit préparatoire selon qu'il est plus ou moins étayé par des lectures scientifiques adéquates.

L'écrit préparatoire, comme la problématique, fait l'objet d'une relecture par le chargé de TD qui peut demander des aménagements avant de le valider. Cet écrit peut éventuellement faire l'objet d'une notation selon les priorités de l'équipe pédagogique de la composante.

La mise en situation et l'oral

La séance se déroule sous le contrôle des étudiants-enseignants pendant que les étudiants-observateurs ont pour consigne de ne pas interagir avec eux. Les séances et les supports d'observation réalisés sont très variables. L'observation consiste par exemple à relever au fil de la séance des productions écrites, des interactions verbales spontanées ou dirigées, recueillir des évaluations de début ou de fin de séance, voire les avis des étudiants-apprenants. Le recueil d'information se réalise soit en présence dans la salle de cours, soit à l'aide de supports numériques lors des cours hybrides ou distantiels. Les étudiants disposent d'un temps de concertation entre l'animation de leur séance et l'évaluation qui suit. Ils déterminent eux-mêmes la durée de cette concertation selon ce qui leur semble nécessaire pour conduire un retour réflexif.

En effet, à la suite de la mise en situation, arrive un moment important en vue de l'analyse : l'oral à proprement parler. Cet oral se structure selon un canevas fixe, annoncé à l'avance et dont la fonction est de sécuriser les échanges et favoriser l'élaboration individuelle puis collective. La parole est donnée premièrement aux animateurs dans un esprit de bienveillance. Il s'agit de leur permettre de dire à la fois leur ressenti, mais aussi leur lecture de la séance au regard de leur problématique. Les

étudiants qui ont animé font parfois référence à un stress avant ou pendant la séance. Cette première prise de parole leur permet d'effectuer une transition entre la position d'enseignant, active par définition, et une posture plus réflexive. La réflexion s'amorce réellement avec la seconde étape, lors de la prise de parole des observateurs. Les étudiants ayant observé ont la consigne de tenter une première analyse de la séance. C'est surtout avec eux que le traitement intellectuel de l'action s'amorce. Ils sont encouragés à mobiliser leur grille d'observation en lien avec leur problématique et leur cadre théorique. Vient ensuite le tour des étudiants-apprenants. La parole est donc donnée à la salle de classe. Les étudiants-apprenants sont invités à proposer le cas échéant d'autres lectures que les animateurs et observateurs, afin d'enrichir la discussion. Ces trois premiers temps de prise de parole sont dirigés par le chargé de cours qui ne les commente pas. Les échanges entre étudiants n'y sont pas non plus autorisés afin de ne pas déclencher de débat sur des expressions personnelles, pour une part non négligeable chargées d'émotions, et de favoriser une prise de parole individuelle. L'oral se termine avec un échange orienté par les questions du chargé de cours. Les questions visent soit à faciliter l'analyse en lien avec la problématique ayant présidé à la construction de la séance, soit à mettre au jour des phénomènes intéressants et parfois inattendus. Lors de ces échanges les étudiants sont invités à dépasser l'autojustification de leur séance pour aller vers des propositions d'interprétations argumentées. Le chargé de TD conclut les échanges par un temps de synthèse des apports de la réflexion collective qui s'est déroulée. Cette synthèse peut faire l'objet d'un résumé écrit. Tous les étudiants sont encouragés à prendre des notes sur ce qui est dit lors de l'oral car ces notes vont contribuer à enrichir leur analyse écrite. Les échanges qui ont suivi la mise en situation, comme les questions de l'enseignant et la synthèse qui émerge deviennent ainsi les bases d'éléments de cours pour l'ensemble du groupe. Ces éléments de cours ne sont pas déterminés à l'avance par le chargé de TD, mais émergent de l'expérience. C'est en ce sens que les mises en situations pédagogiques dans le cadre d'un cours de travaux dirigés constituent des activités d'enseignement inversé à part entière (Trémion, 2019). Elles visent tout autant à s'essayer à l'enseignement, à développer un regard analytique sur l'enseignement ou l'apprentissage, qu'à généraliser des observations dans un processus d'élaboration down-top, qui deviennent ainsi des savoirs ayant fait au préalable l'objet d'une expérience. Ce que nous appelons retour réflexif ou analyse serait délicat pour des étudiants de première année de licence si ce processus n'était pas conduit par le chargé de TD dans un esprit de bienveillance et de guidage. Les questions posées aux étudiants ne sont pas d'abord des questions à visée d'évaluation de connaissances, mais des indications pour aider et diriger leur réflexion. A ce stade des études, il est principalement attendu des étudiants qu'ils s'engagent dans une interprétation argumentée. Ils ont à dépasser les jugements et formulations appréciatives ou globalisantes : "*c'était bien*", "*ils ont bien appris*" ou "*ils ont beaucoup participé*", pour aller vers des interprétations plus construites, étayées si possible par des lectures scientifiques.

L'analyse écrite de la séance

La dernière étape du processus d'apprentissage mis en œuvre dans ce TD réside dans la production d'une analyse écrite individuelle ou collective par groupe de travail¹. Cet écrit vise à mettre en relation une observation ou une expérience d'apprentissage avec un contenu scientifique. Deux alternatives sont suggérées aux étudiants : soit l'analyse de la mise en situation, soit l'analyse d'un apprentissage effectué individuellement ou collectivement durant le TD. Les étudiants doivent problématiser leur travail. Comme nous l'avons déjà évoqué dans cette contribution, nous pensons que formuler une problématique aide à structurer un propos visant à mettre en relation expérience et théorie. Nous appelons ici expérience, le fait d'avoir été étudiant-apprenant, étudiant-enseignant ou étudiant-observateur et d'avoir pris des notes lors de cette expérience, de la façon la plus factuelle et détaillée possible. Cette dernière étape reste sans doute la plus difficile à mettre en œuvre. Il ne suffit pas en effet d'avoir agi ou observé une situation didactique, d'avoir émis quelques idées à la suite lors de

¹ selon les options prises collectivement entre chargés de TD en concertation avec les enseignants de cours magistral à partir des modalités officielles de contrôle de connaissances.

l'oral ou tout simplement écouté pour devenir capable de rédiger une analyse structurée à partir d'une expérience. La mise en œuvre de cette analyse fait l'objet de nombreuses questions de la part des étudiants. Nous répondons partiellement aux attentes, en indiquant ou montrant à partir des oraux, des exemples de structure d'analyse, sans aller jusqu'à donner des analyses complètes. Nous partons du principe que le raisonnement dépend des objets et qu'il n'est pas possible d'indiquer une forme reconductible à volonté. Le faire conduirait d'après nous à rendre impossible le transfert de certaines compétences visées comme organiser un raisonnement et une démarche d'observation à partir d'une problématique. Cela conduirait à leurrer les étudiants sur l'objectif d'apprentissage. Puisque les étudiants ont été placés en activité de recherche dès le début de ce cours, il semble cohérent de les maintenir dans cette posture jusqu'au terme du processus. Nous insistons donc auprès d'eux principalement sur l'objectif d'apprentissage : organiser et structurer la pensée, avec la contrainte de l'étayer avec au moins une lecture scientifique. Enfin, choisir une expérience se fonde sur le principe que ce choix sera le moteur d'une réflexion dans laquelle l'étudiant trouvera un intérêt. L'action et l'expérience d'apprentissage constituent le mobile et le support de la pensée. L'étudiant est ainsi convoqué à entrer, au point où il en est et à partir d'une expérience vécue, dans l'écriture universitaire.

Bilan de l'expérimentation

Cette année², notre correction des travaux écrit révèle que sur 79 copies corrigées : 36 témoignent d'une bonne compréhension de l'analyse argumentée d'observations, 21 d'une compréhension partielle et 22 d'une compréhension faible ou insuffisante. Pour ces dernières, les limites les plus fréquemment rencontrées se manifestent principalement sur l'observation qui reste parfois partielle ou appréciative. Le propos n'est alors pas en mesure de se saisir de l'observation en tant que telle, mais construit un raisonnement qui ne prend pas assez en compte la réalité de la mise en situation. Il s'agit souvent de propos s'auto-justifiant manquant de référence scientifique et sur lequel l'étudiant a un travail important à faire.

Pour terminer cette contribution et donner à voir le chemin parcouru par quelques-uns, relevons quelques propos d'étudiants extraits de leurs écrits individuels :

“Nous avons donc également dû apprendre grâce à nos lectures, comment susciter l'intérêt. Je souhaite exercer le métier de professeur des écoles, donc cette mise en situation fût très enrichissante pour moi. Dans un premier temps parce que pouvoir me mettre dans la peau d'un « enseignant » quelques minutes est déjà une première expérience, mais aussi car de nombreux professeurs rencontrent un problème face à leurs élèves, qui « est tout simplement de susciter leur intérêt pour le thème ou l'activité que l'on va aborder » (Ronsset). J'ai donc eu la possibilité de m'expérimenter sur la façon de susciter l'intérêt auprès des élèves.”

“Ainsi, pour bien définir les termes essentiels de notre sujet et pour cibler notre champ de recherche, nous avons étudié plusieurs textes portant sur l'enseignement de cette langue. Ce travail de documentation fut nécessaire pour une meilleure projection et conceptualisation de notre séance.”

“En définitive, si nous retraçons notre séance et que nous nous autoplçons en tant qu'objet d'apprentissage, l'autoévaluation est doublement productive. En effet, elle permettra d' « apprendre à apprendre », tout en enrichissant ce concept de soi, qui renforcera à son tour l'art d'apprendre sur soi. Plus nous sommes conscients de nos compétences, plus nous sommes enclins à les utiliser et à les améliorer.”

“En effet, lors de la première partie après avoir expliqué les consignes, nous avons demandé si tout le monde les avaient comprises. Après avoir reçu plusieurs oui sur Team's et à l'oral dans la salle, j'ai commencé à lire ma liste. A ce moment-là, j'ai été interrompue par des élèves qui me disait qu'il n'avait pas compris la consigne. J'ai donc réexpliqué les consignes de la même façon, en utilisant les

² Seconde année de mise en œuvre du dispositif

mêmes mots que lors de la première explication. Je pense que dès le début le simple fait demander si les consignes ont été comprises ne suffisait pas. En effet tout pouvait paraître clair en apparence mais ne l'était pas vraiment. Certains élèves ont peut-être pris les informations contenues dans la consigne sans pouvoir se l'approprier. Dans un deuxième temps, le fait que je répète à l'identique une consigne non comprise est aussi une erreur. A la suite de notre oral, nous avons pu échanger avec le professeur et les autres élèves sur cette question de la compréhension des consignes. Nous avons notamment évoqué que la reformulation lors de la première explication comme de la deuxième aurait pu être une solution à ce problème de compréhension. Je me suis donc intéressée à la notion de reformulation des consignes en lisant des écrits scientifiques.”

“Pour élaborer notre mise en situation, il semblait nécessaire de définir quelques notions en nous basant sur quelques lectures scientifiques. En effet, l'enseignement, l'apprentissage et le jeu sont des concepts importants qu'il est essentiel de clarifier afin de mieux appréhender notre animation. Après avoir compris toutes ces notions, nous avons réalisé deux jeux, plus précisément deux quiz composés de questions à choix multiple ou unique, dont un qui se joue de manière collective et l'autre sous forme individuelle qui sera proposé via un site internet « Kahoot.it ».”

“Travaillant sur le thème de la pédagogie participative et dans le cadre du contexte sanitaire, notre classe était divisée en deux : une partie des élèves était en distanciel via le logiciel Teams et une partie d'entre eux était donc en présentiel. Ces deux parties n'avançant pas au même rythme, nous nous sommes donc retrouvées face à certaines complications pour avoir une classe harmonieuse où tout le monde pouvait participer et écouter les autres, tout en respectant le rythme de chaque élève. Ainsi lors de notre séance, les groupes en présentiel ayant terminé leur préparation quelques minutes avant les groupes en distanciel se sont retrouvés sans travail. Aussi, au début des corrections des questionnaires, la réactivité des élèves en présentiel a empêché les élèves en distanciel de vraiment prendre part dans la classe et de participer, ralentis par les contraintes numériques qui s'imposaient à eux. Ayant été témoin des difficultés pour gérer les différents rythmes d'apprentissages des élèves, il m'est donc apparu évident d'étudier ce problème en particulier. Nous pouvons ainsi nous demander quels sont les moyens mis à disposition de l'enseignant et de l'élève afin de gérer la diversité des rythmes d'apprentissages ?”

“Cependant, dans l'article de Lafont (2002), on voit qu'il existe deux types d'apprentissage en rapport avec la démonstration : tout d'abord la démonstration explicite, vu précédemment, qui consiste uniquement à montrer l'action à réaliser avec des indices verbaux, mais aussi l'imitation/modélisation interactive. A travers cet apprentissage, contrairement au précédent, l'enseignante va entrer en interaction avec l'élève. Au lieu de seulement montrer la tâche à faire et laisser exécuter l'élève, le professeur va ici s'adapter au travail de l'élève, en augmentant les détails importants, éliminer les parasites ou encore faire une démonstration différente pour que l'élève comprenne mieux. Dans le cours sur l'apprentissage de makizushi, l'enseignante une fois sa démonstration faite, n'a pas effectué le suivi de ses élèves en réalisant à nouveau une démonstration en fonction des difficultés de chacun ce qui aurait pu favoriser davantage la compréhension des élèves.”

“Enfin, cet oral était pour moi très enrichissant, sur le point personnel. En effet, je souhaiterais être professeur des écoles plus tard, et cet oral m'a permis le temps d'une mise en scène de voir ce qu'est le rôle et la place d'un enseignant face à une classe. [...] De plus, Céline Baronnier, dans son écrit déclare : “qu'y a-t-il de différent dans ces cours qui ait pu susciter l'intérêt du groupe classe ?”. Et effectivement lors de notre élaboration d'oral nous nous sommes posé cette question.”

“Nous avons donc décidé de diriger notre mise en situation dans ce sens, afin d'observer si le plaisir du jeu, corrélés aux interactions dans le groupe, et la compétition dans les deux jeux favorisaient ou non les apprentissages. En faisant ceci, nous nous sommes rendu compte lors du débat à la fin de notre mise en situation, que la compétition dans le jeu avait pu être mal vécu par certains étudiants et qu'elle n'était pas toujours propice aux apprentissages. C'est pourquoi cela m'a

amené à me pencher sur la question de la compétition dans l'apprentissage en me demandant : En quoi la compétition est-elle un facteur favorable ou défavorable dans l'apprentissage des étudiants ?”

“Tout au long des séances dans la cadre du TD en études de cas et explorations bibliographiques, j’ai eu l’occasion d’assister et de participer à plusieurs mises en situation comportant le thème de l’apprentissage. Ce que j’ai observé et qui m’a particulièrement intéressé, c’est le fait que plusieurs groupes, partant de l’atelier sushi au quizz de culture général, venaient inclure une récompense au bout du jeu ou de l’activité à réaliser. [...] Je me suis donc interrogée, grâce à mes observations et mes lectures, à l’intérêt de la récompense dans l’apprentissage.”

“En ce qui concerne le TD d’Étude de cas du second semestre, il m’a beaucoup plus dans l’ensemble. Effectivement, l’organisation et la méthode de travail diffèrent des autres TD. C’est très innovant et original. Ce TD m’a appris à apprendre différemment, c’est-à-dire qu’il m’a appris de nouvelles notions en pratiquant, à travers l’enseignement et l’observation. Il m’a également appris à construire un travail de groupe différemment et en particulier savoir analyser celui-ci. Mon opinion personnelle est que davantage de TD doivent mettre en avant la pratique, selon les domaines et à travers l’approche socio-constructiviste.”

En conclusion

Ces extraits de travaux d’étudiants témoignent d’un engagement intellectuel puisque presque tous ces extraits font référence à des lectures scientifiques ou des recherches documentaires qui ont permis soit de concevoir la séance, soit de l’interpréter. Des extraits soulignent aussi l’intérêt de faire pour apprendre “il m’a appris de nouvelles notions en pratiquant” ou “m’a permis le temps d’une mise en scène de voir” ou “J’ai donc eu la possibilité de m’expérimenter”. Toutefois, notre dispositif vise un “faire” spécifique. Il vise à se mettre “dans la peau d’un « enseignant »”, c’est à dire à expérimenter le rôle de l’enseignant dans le jeu didactique (Sensevy, 2008). Cette expérience est sans doute utile à de futurs professeurs des écoles afin de mesurer “ce qu’est le rôle et la place d’un enseignant face à une classe”. Nous soutenons que prendre la place de l’enseignant n’est pas utile qu’à ceux qui se destinent à cette profession. D’une part, lors de la préparation et lors de l’oral, il est question de la transposition de savoirs en savoirs enseignables, or si ces savoirs portent sur des contenus universitaires, à l’instar du groupe qui a choisi de travailler sur l’autisme, travailler les contenus de leurs cours magistraux permet de réaliser des opérations intellectuelles importantes de hiérarchisation, de sélection et de reformulation. D’autre part, en première année de licence, le fait de travailler à « apprendre à apprendre » sur des contenus de niveau universitaire est sans doute bénéfique à la poursuite du cursus. Nous terminerons cette contribution en reprenant les éléments qui donnent à cette expérimentation son statut universitaire. Ce sont sans doute les exigences de lecture scientifique et de problématisation en vue de la préparation, de la construction de la grille d’observation et en vue de l’analyse qui font des mises en situation didactiques une expérience qui devient support de savoirs. En effet, le dispositif mis en place en première année de licence illustre que faire en soi ne suffit pas à l’apprentissage. Il convient en outre qu’elle soit associée à une opération de conceptualisation dirigée, en l’occurrence dans notre dispositif : le processus de préparation - mise en situation - analyse, qui transforme les représentations de l’acte d’enseignement, des contenus enseignés, voire de soi en train d’apprendre. Il s’agit donc non pas seulement de faire, mais de faire pour apprendre.

Bibliographie

G. Sensevy, « Le travail du professeur pour la théorie de l’action conjointe en didactique. Une activité située ? », *Recherche et formation*, n° 57, Art. n° 57, avr. 2008,

V. Trémion, « Étude de représentations sur les innovations en classe inversée à l'université », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. N° 63, n° 1, p. 11-21, 2019.