



HAL
open science

La notion de poste de travail didactique et le développement des compétences en littératie

Pascal Dupont, Michel Grandaty

► To cite this version:

Pascal Dupont, Michel Grandaty. La notion de poste de travail didactique et le développement des compétences en littératie. Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements, 2015. hal-03631528

HAL Id: hal-03631528

<https://hal.science/hal-03631528>

Submitted on 5 Apr 2022

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.



Ouvrage collectif : Littératie : vers une maîtrise des compétences

La notion de poste de travail didactique et le développement des compétences en littératie

Résumé :

En France, l'augmentation de la proportion de lecteurs jugés en difficulté invite à rechercher des dispositifs innovants. Nous proposons, dans le cadre d'ingénieries coopératives, de mettre en place des postes de travail didactique en classe de français afin de développer les compétences en littératie et le rapport au savoir des élèves. Car les travaux sur la conscience disciplinaire¹ à la fin de l'école primaire française montrent que le rapport au savoir, en français qui apparaît comme la discipline la plus éclatée, est souvent problématique. Ainsi lorsque les contenus de savoir sont trop indistincts, ils deviennent comme invisibles, comme c'est le cas pour la compréhension en lecture ou l'oral. C'est le contrat didactique qui s'en trouve fragilisé alors car l'élève ne parvient pas à repérer le but réel de la tâche et les indicateurs de progrès potentiels. Le poste de travail pourrait être considéré comme un organisateur de la pratique (Bru, 2004) pour l'élève et pour l'enseignant car sa présence concrète permettrait de construire des significations communes par rapport aux apprentissages attendus. Il favoriserait aussi une focalisation potentielle des échanges verbaux portant sur la gestion du poste entre l'enseignant et l'élève. C'est un mode de fonctionnement qui suppose un engagement personnel et collectif et la capacité à moduler son action en fonction de l'évolution de la situation. Il s'agit, pour l'enseignant comme pour les élèves de s'approprier les ressources et les contraintes du poste. Cela implique aussi de prendre en compte les interactions entre pairs et avec l'enseignant.

¹ « On pourrait définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline. (Reuter, 2007/2010, p. 41).

La notion de poste de travail didactique et le développement des compétences en littératie

En France, on constate une augmentation de la proportion de lecteurs jugés en difficulté, proportion qui est passée de 14,9 % à 19,0 % en 10 ans selon les chiffres (décembre 2012) de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale (DEPP – MEN), augmentation qui est particulièrement marquée dans le secteur de l'éducation prioritaire. En effet, les écarts de performance en compréhension de l'écrit se sont creusés sur la dernière décennie, le pourcentage d'élèves en difficulté s'accroissant de quatre points (PISA, 2013). Ces résultats convergent avec ceux d'autres travaux menés par le DEPP sur l'évolution des compétences des élèves français. Ainsi le bilan (avril 2014) des Journées Défenses et Citoyenneté² de 2013 montre que 9,6% des participants rencontrent des difficultés en lecture et que 4,1% des jeunes peuvent être considérés en situation d'illettrisme. Ces constats invitent à rechercher et à promouvoir des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage innovants à partir d'ingénierie coopérative afin de développer les compétences en littératie de tous les élèves et d'améliorer leur rapport au savoir.

La notion de littératie engage à prendre en compte la diversité des pratiques langagières du parler-lire-écrire (Hébert et Lafontaine, 2010), les contextes socio-culturels (Street, 2009), la pluralité des rapports à l'écrit. Cette conception historico-culturelle ouverte conduit à considérer les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage comme un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques qui favorisent le développement individuel et du groupe (Dupont, 2014). L'école n'est pas alors seulement le lieu où les jeunes élèves développent en littératie des compétences cognitives selon le modèle de Goody (1977/1979), dit « autonome », dans lequel l'écrit est considéré comme une « technologie de l'intellect ». Elle est également un cadre d'activités dans lequel l'enseignant construit un milieu propice aux apprentissages, organise l'expérience sociale et culturelle des élèves, et leur offre l'opportunité d'y prendre part et de s'en emparer ce qui nécessite de porter une attention accrue aux médiations de l'enseignant et à la dynamique des échanges. C'est dans

² En France, cette journée est obligatoire pour les garçons et les filles de 17 à 18 ans et touche donc l'ensemble d'une classe d'âge. L'objectif de la Journée Défense et Citoyenneté est d'informer les jeunes Français sur leurs droits et devoirs en tant que citoyen pour les aider à mieux comprendre le fonctionnement des institutions de leur pays.

cette perspective que se situe notre proposition de mettre en place dans les classes, à partir d'ingénieries collaboratives, des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage innovants sous la forme de poste de travail didactique, notion dérivée des travaux en ergonomie.

1. Une approche ergonomique en didactique : cadre théorique et problématique

1.1 Intérêts et limites d'une approche ergonomique de l'activité

Alain Wisner (1995) souligne l'importance d'une analyse ergonomique du travail. Il faut noter, à l'heure où les travaux de la psychologie cognitive expérimentale concernant le domaine des processus scolaires d'apprentissage se sont développés, que l'approche ergonomique part d'une perspective anthropologique du fait cognitif. C'est-à-dire qu'il s'agit d'étudier les phénomènes en « situation réelle ». Car les aléas de la performance constatés résultent de plusieurs facteurs qui varient nécessairement : les exigences de la tâche, les attitudes opérationnelles, ou bien encore les séquences opérationnelles.

Il faut de nombreux facteurs de réduction du réel tels le retour d'indices ou d'informations fidèles pour atténuer cette variation constatée de performances. Dans une perspective anthropologique on peut aller jusqu'à postuler que c'est la variation de la performance qui est la règle, loin de l'utopie scientifique expérimentale. Le terme d'utopie peut paraître fort mais Schurmans (2006, p. 31) rappelle simplement que la posture expérimentaliste implique « l'extériorité du sujet » qui assure le fondement historique des sciences de la nature et elle se pose légitimement la question d'une exportation directe de cette posture épistémologique appliquée à l'étude de l'expérience et du langage ordinaire. Cette variation, qui est la règle, résulte du fait que toute activité humaine de travail comporte un volet créatif. L'ergonomie vise ainsi à étudier le travail lui-même et non pas la tâche d'un côté et le travailleur de l'autre. En sciences de l'homme, la psychologie cognitive expérimentale opère de façon inverse et vise à agir rationnellement sur l'environnement social, comme pour la nature, afin de l'organiser et d'en contrôler les désordres potentiels.

D'autre part, s'il est désormais évident, en psychologie cognitive expérimentale, qu'on peut modéliser des tâches techniques complexes et prévoir des itinéraires de comportements ; on ne peut accepter le postulat qui en découle : le fait que l'activité humaine puisse se réduire à la résolution de problèmes. En effet, au-delà, l'activité doit permettre de

construire l'accès au savoir et le problème en fonction de ses buts et de façon appropriée au contexte par l'élaboration de stratégies. L'ergonomie étudie donc la façon dont l'homme, dans le travail, constitue les problèmes de manière empirique : « Un comportement ne peut être prédit à partir de critères d'optimisation sans informations sur les stratégies et le savoir que les opérateurs possèdent ou acquièrent » (Wisner, 1995, p.135). Le corps y joue un rôle non négligeable.

Les variables (ce sont ces conditions secondaires au regard de la psychologie cognitive expérimentale dont s'occupe l'ergonomie) qui influent sur la constitution de problèmes sont de quatre ordres :

- La variabilité et prédictibilité de la tâche (aide à la décision) ;
- L'instabilité des équipes (importance de la cognition socialement partagée) ;
- La multiplicité des boucles rétroactives (interactions fonctionnelles et spatiales plus ou moins étroites entre partie distinctes du système : exemple de la discipline du français en classe)
- Ce qui concourt à des opinions : appréhension de la situation et de la tâche (vécu, diversité anthropologique).

En fonction de ces variables, l'ergonomie s'attache à étudier les comportements d'action sur l'outil (temps et mouvements sur une machine), les comportements de prise d'informations corporelles, les comportements vocaux et gestuels (caractère symbolique). À partir de ces observables l'ergonome reconstruit des épisodes et élabore une « histoire ». Le but est d'analyser l'activité afin de détecter des causes d'anomalies et de proposer des modifications à apporter à une situation critique. Il ne s'agit aucunement de comprendre les activités cognitives qui les expliqueraient. Sur le plan méthodologique, l'entretien dit « d'auto-confrontation » sert à éclaircir les faits observés et complète l'élaboration d'histoires à partir des épisodes décrits.

L'ergonomie porte donc essentiellement sur l'étude des dispositifs techniques et trouve ses limites dans des situations où le langage est donné par la situation mais dont la contextualisation est créée par le dialogue lui-même (Gumperz, 1992). On sort là du champ de l'ergonomie pour rentrer dans celui de l'ethnolinguistique et de la sociolinguistique (Goffman, 1974, 1991)

1.2 De l'approche ergonomique à la construction de postes de travail didactiques en classe

Notre objet d'étude porte sur « le poste de travail ». A notre connaissance, si les notions de « geste professionnel » ou de « genre professionnel » ont été récemment dérivées de l'ergonomie pour étudier l'activité en classe et décrire les comportements de l'enseignant (Bucheton et Dezutter, 2008), la notion de « poste de travail » n'a pas encore fait l'objet d'une importation dans le champ didactique. Le poste de travail pourrait être considéré comme un organisateur de la pratique (Bru, 2004) pour l'élève et pour l'enseignant car sa présence concrète permettrait de construire des significations communes par rapport aux apprentissages attendus. Il favoriserait aussi une focalisation potentielle des échanges verbaux portant sur la gestion du poste entre l'enseignant et l'élève. C'est un mode de fonctionnement qui suppose un engagement personnel et collectif et la capacité à moduler son action en fonction de l'évolution de la situation. Il s'agit, pour l'enseignant comme pour les élèves de s'approprier les ressources et les contraintes du poste. Cela implique aussi de prendre en compte les interactions entre pairs et avec l'enseignant. Le résultat du poste est un matériau transformé en un produit connu et identifié par l'élève avant de prendre son poste de travail (sur la durée, bien entendu), qui peut être soumis à des critères de qualité et donc à évaluation.

La notion de poste de travail que nous avons élaborée porte sur la variable « Variabilité et prédictibilité de la tâche (aide à la décision) » de l'approche ergonomique. Il s'agit de mettre en lumière le rôle particulier des « ostensifs », terme didactique qui caractérise ces temps où l'enseignant pointe explicitement le contenu de savoir pour l'élève. Ce pointage se fait à l'aide d'objets concrets (en maternelle, une marotte représentant un personnage qui parle dans le récit), de gestes (mimer un sentiment d'un personnage pour être imité par l'élève), de discours (proposer une répartition dans un dialogue), de traces écrites (schéma, dessin, etc.).

Le poste de travail permet d'introduire une plus grande prédictibilité de l'action et de limiter les variations. Nous définirons l'action comme « l'organisation singulière d'activités ordonnées autour d'une intention de transformation du monde – physique, mental, social -,

présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par des sujets qui y sont engagés et leurs partenaires » (Barbier, 2014, p. 24).

Dans le contrat didactique l'usage de l'ostension, très souvent en oeuvre dans l'enseignement du français, pose de manière récurrente le problème d'une trop grande distance par rapport au milieu, c'est-à-dire aux connaissances réellement proposées aux élèves et construites antérieurement par eux (par exemple en grammaire la notion de certaines classes grammaticales comme l'adverbe). Cela est en partie lié à l'illusion, sauvegardée par l'enseignant, d'une avancée collective de la classe ainsi que par la minoration des écarts de compétences dus aux facteurs familiaux. L'enseignant gère-t-il vraiment des « attentes différentielles » envers ses élèves ? Et cela transforme-t-il les attributions d'attente que chaque élève a envers son enseignant ?

L'un des enjeux du dispositif innovant du poste de travail didactique, est bien une maîtrise plus assurée des transactions didactiques. Chez Sensevy et Mercier (2007) les transactions didactiques subsument les interactions langagières. Tant pour les élèves que pour le maître, il s'agit dans une transaction didactique réussie de construire une culture partagée afin de percevoir à travers les interactions langagières une forme scolaire commune, un milieu au sens didactique du terme. L'élève parvient ainsi à comprendre ce qu'attend l'enseignant et donc à partager des inférences à propos de certaines activités qui lui sont proposées évitant ainsi des malentendus. Les transactions peuvent être alors considérées comme des jeux de langage qui s'expriment dans une forme de vie. L'action conjointe qui en découle est coopérative et coordonnée (Sensevy, 2011, p. 48-49). Elle est toujours un ajustement des acteurs dans l'action au sens de Barbier (2014). Chacun peut ainsi jouer son rôle dans la production de la connaissance.

Sur le plan praxéologique, nous pensons qu'il existe des postes de travail dans les classes mais que ceux-ci ne sont pas forcément totalement aboutis ou conscientisés ce qui ne permet pas d'exploiter complètement leurs potentialités, d'où le besoin de les définir plus précisément. Il s'agit de penser des situations d'apprentissage permettant une meilleure compréhension des tâches prescrites que les élèves ont à réaliser sans passer par l'abstraction ; et pour l'enseignant, de faciliter la présentation d'objets d'apprentissages complexes aux élèves et de faire porter son évaluation commune par l'enseignant et les élèves sur un produit réalisé.

1.3 Questions de recherche : des postes de travail didactiques dans l'enseignement du français

Le paradoxe des objets d'enseignement de l'école primaire dans la discipline du français c'est qu'ils sont soit trop visibles, soit indistincts. Lorsqu'ils sont trop visibles comme c'est généralement le cas dans le domaine de l'étude de la langue (grammaire, conjugaison, etc.), l'enseignant a tendance à les naturaliser. L'avancement du savoir dans la classe étant dû d'abord à l'enseignant (temps d'enseignement) mais tout autant aux élèves (temps d'apprentissage) l'enseignant a la tentation de percevoir ses élèves comme un groupe classe homogène, trahissant son utopie d'une avancée collective du savoir qui lui permet de rester dans les temps pour respecter sa programmation. Or, si les notions de nom et de verbe sont bien étudiées dès le cours élémentaire les travaux en psycholinguistique ont montré que la distinction nom/verbe s'opérationnalise chez l'enfant au CM1 (9-10 ans). Il en résulte qu'un certain nombre d'élèves français ne parviennent pas à donner du sens à cet enseignement, sur ce type de contenus de savoir.

Les travaux sur la conscience disciplinaire³ (Reuter, 2007/2010 ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, et Reuter, 2013) à la fin de l'école primaire française montrent d'autre part, que le rapport au savoir, en français qui apparaît comme la discipline la plus éclatée, est souvent problématique au regard d'une discipline comme les mathématiques assez bien identifiée de façon homogène par tous les élèves. Une enquête menée dans treize classes dans l'académie du Nord-Pas-de-Calais (Hassan, 2013) révèle qu'à la question « Qu'est-ce que tu apprends d'important en français ? », les élèves citent surtout la conjugaison, la grammaire et l'orthographe pour apprendre à écrire. Un peu moins de 15% des élèves évoquent la lecture ou l'acte de lire, tandis qu'un nombre excessivement bas d'élèves mentionne l'oral.

Ainsi lorsque les contenus de savoir sont trop indistincts, ils deviennent comme invisibles, comme c'est le cas pour la compréhension en lecture ou l'oral. C'est le contrat didactique qui s'en trouve fragilisé alors car l'élève ne parvient pas à repérer le but réel de la tâche et les indicateurs de progrès potentiels. Du côté de l'enseignant l'activité, en classe de français, est trop souvent plus prégnante que la tâche. Il sera plus facile de proposer une activité plus ou moins cadrée : dire, à l'oral, si on est pour ou contre telle chose, répondre à

³ « On pourrait définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline. (Reuter, 2007/2010, p. 41).

un questionnaire écrit après une lecture ; que de construire une séquence d'enseignement ou l'apprentissage est structuré par des tâches précises.

L'enjeu de notre présentation est double :

- Décrire la méthodologie d'une ingénierie coopérative pour promouvoir des dispositifs innovants rendant plus visibles les objets d'enseignement en français.
- Montrer les possibilités didactiques de mieux développer le rapport au savoir et les compétences en littératie en proposant un contrat didactique qui s'appuie davantage sur l'usage d'ostentifs en insérant à l'intérieur d'une séquence d'enseignement un dispositif particulièrement adapté au repérage de l'objet de savoir à travailler.

2. Enjeux méthodologiques

2.1 La méthodologie d'élaboration d'une ingénierie coopérative

Le rapport entre chercheur et praticien est aujourd'hui encore trop hiérarchique. Soit l'enseignant sert de champ d'expérimentation avec sa classe et est placé dans la situation du « phénomène observé », soit il participe à une ingénierie didactique (Artigue, 1988), c'est-à-dire qu'il modifie certains paramètres de la situation didactique à la demande et selon le projet du chercheur pour que ce dernier en apprécie les effets sur l'apprentissage. Sensevy et Mercier (2007, p. 209) proposent d'élaborer et de promouvoir un autre modèle de recherche : des ingénieries coopératives placées « sous la responsabilité conjointe des professeurs et des chercheurs, construisant ensemble des fins communes à un processus pensé comme collectif, au sein de dispositifs qui restent pour la plus grande part à inventer ». Donc, il s'agit d'intriquer plus avant les rôles et les responsabilités des enseignants et des chercheurs en didactique afin de produire un autre type de résultats de recherche. Cette réflexion est largement prospective et invite à l'interprétation. Nous assumons cette nouvelle perspective méthodologique et portons témoignage de notre conception d'un nouveau lien entre enseignant et chercheur. La production de connaissances didactiques doit être partagée. Comment ? Pour répondre à cette question, nous avons établi un canevas précis de la méthode utilisée pour construire des postes de travail didactiques avec un groupe d'enseignants professeurs des écoles, praticiens et chercheurs étant acteurs à parts égales de ce projet de recherche. Nous avons structuré cette démarche d'ingénierie collaborative en sept étapes, chaque étape pouvant comporter plusieurs réunions de travail.

Etape 1 : le chercheur établit la problématique de recherche et amène une acculturation des enseignants de l'équipe de recherche sur les contenus de savoirs à étudier et surtout sur la nature des obstacles didactiques à l'apprentissage de ces contenus par les élèves. Autant dire qu'une ingénierie coopérative s'inscrit sur un temps long, deux à trois ans de travail en équipe. On est à l'opposé d'une approche expérimentale qui, si elle n'a pas un enjeu longitudinal, s'inscrit dans un temps court pour une production de résultats. Une des premières étapes empiriques de notre projet a été de tenter de repérer pour chaque cycle des objets d'enseignement complexes, et de ce fait susceptibles d'être à l'origine de malentendus, qui se prêteraient à la programmation de « postes de travail » pour pouvoir être enseignés dans les trois cycles de l'école primaire.

Etape 2 : l'équipe de praticiens va s'emparer de ces éléments (contenus de savoir, obstacles à l'apprentissage, sens de l'action) pour mettre en œuvre une activité à partir de leur propre expérience professionnelle. Elle sera filmée.

Etape 3 : chercheur et praticiens vont visionner l'ensemble des vidéos et les analyser à travers un vecteur donné par le chercheur. Dans notre cas : Quelles sont les variabilités et les reproductibilités de cette activité d'un enseignant à l'autre ?

Etape 4 : à partir de ces analyses le(s) chercheur(s) détermine une organisation des paramètres reproductibles de l'activité. L'objectif est de créer un canevas commun qui va s'imposer à tous les praticiens. Ce canevas, formalisé par le chercheur, est bien le produit de l'activité de tous les praticiens concernés. Il est le résultat observable de leurs actions, une sorte de condensation de la pratique.

Etape 5 : chaque praticien se réapproprie l'activité à partir de ce canevas commun et reconstruit une activité qui est donc différente de celle de l'étape 2. Elle sera filmée et donnera lieu à une exploitation future en formation.

Etape 6 : les activités ainsi revisitées et filmées sont de nouveau analysées, mais au regard du canevas construit en étape 4. Cette analyse donne lieu à la construction de documents écrits accompagnant chaque activité filmée. L'évaluation d'une amélioration des apprentissages par les élèves est un moment important de cette étape (effets du dispositif). On s'intéresse dans l'étape 6 au produit réalisé et au rapport au savoir des élèves.

Etape 7 : le compte-rendu des résultats consiste à produire un document de formation comprenant les vidéos et les documents les accompagnant ainsi que qu'un document rédigé par le chercheur portant sur les contenus de savoir, les obstacles à l'apprentissage, le canevas de reproductibilité de l'activité sous la forme de postes de travail didactiques. Précisons que les formations continues mises en place à l'issue de l'ingénierie coopérative sont prises en charge par les enseignants ayant participé à la recherche⁴.

2.2 Les paramètres de construction d'un poste de travail didactique

Le premier semestre de travail entre les enseignants et les chercheurs correspondent aux étapes 1, 2, 3 et 4 de l'ingénierie coopérative : réunions préparatoire d'acculturation, repérages des contenus d'enseignement en français semblant propices à une présentation sous la forme de postes de travail didactiques, identification des obstacles des enseignants dans la présentation d'objets d'enseignement et de ceux des élèves dans la compréhension des enjeux de la tâche, mise en œuvre et analyse de premières activités pour inventorier les paramètres de construction des postes de travail didactiques. En maternelle, le choix des contenus d'enseignement par les enseignants s'est porté sur les conduites discursives raconter et expliquer et la dictée au maître. En cycle 2, les enseignants se sont intéressés aux notions de genre et de nombre ; l'un des obstacles d'approche de ces notions étant la distinction oral/écrit, l'oral fonctionnant sur un principe d'économie des marques d'accord alors que l'écrit est redondant. En cycle 3, les enseignants se sont attachés à la question de la fonction des conversations dans les récits. C'est ce dernier exemple que nous analyserons plus précisément ci-dessous. L'étape 4 a été centrée sur la définition des ostensifs nécessaires à la construction de postes de travail didactiques. L'équipe de l'ingénierie collaborative en a retenu six :

- Un espace de travail : Les postes de travail s'inscrit dans un dispositif spatio temporel (organisation de la classe et des groupes, lieu dédié, place du matériel, double temporalité du poste : dans la séquence et parce qu'il est récursif).
- Des outils de gestion du poste, des outils sémiotiques : Cette première distinction entre outil de gestion et outil sémiotique a été reconfigurée. On peut en effet considérer que les outils de

⁴ Les enseignants ayant participé à l'ingénierie coopérative sont : Balthazard Véronique, Boudières Danièle, Chourau Annie, Dary Cathy, Domec Nathalie, Guegano Jocelyne, Hanse Christine, Turpin Christelle.

gestion du poste sont également sémiotiques, c'est-à-dire qu'il donne rendent signifiante une situation donnée. Nous avons donc rangé sous la dénomination outils sémiotiques l'ensemble des outils en distinguant cette fois les outils de gestions des postes qui sont des artefacts matériels et les outils langagiers. Enfin, l'une des particularités des outils langagiers en contexte scolaire est qu'ils se dédoublent (Schneuwly et Dolz, 1998) et deviennent eux-mêmes objets d'apprentissage. Enfin ces outils sont associés à des schèmes d'utilisation contenus implicitement dans le poste lui-même.

- Des tâches techniques : Les tâches techniques, au sens de Chevallard (1999) sont des « façons de faire » que l'on peut décrire pour réaliser un type de tâche. Elles prennent toujours forme dans l'agir et ne se réduisent pas à des opérations cognitives.
- Des contraintes du poste : Les contraintes du poste naissent de la nature des outils et des tâches techniques. Elles conditionnent l'étayage souhaitable de l'enseignant.
- Un produit attendu : Le résultat du poste en est un matériau transformé en produit observable qui peut être soumis à des critères de qualité et donc à évaluation.

Ces différents paramètres ont été ensuite formalisés et commentés dans une grille de construction et d'analyse d'un poste de travail didactique :

| Poste de travail | | Compétences |
|--|-------------------------|--|
| Contenus de savoir | | |
| Place des séances poste dans la séquence d'enseignement | | n° des séances |
| Espace spatio-temporel | Temps | Récurtivité |
| | Organisation matérielle | Lieu dédié Place du matériel |
| Tâches techniques | | Les tâches techniques ne se réduisent pas à des opérations cognitives mais contiennent bien des opérations techniques (associer, dessiner, agencer, etc.). |
| Outils sémiotiques de construction des | Outils matériels de | L'outil de gestion soutient l'activité. Il est associé à des schèmes d'utilisation. |

| | | | |
|-----------------------------|------------------|---|--|
| significations | gestion du poste | | |
| | Langagiers | Possibilité de dédoublement de l'outil langagier en objet d'apprentissage. | |
| Contraintes du poste | | Les contraintes naissent de la nature des outils et des tâches techniques (passer du dessin au schéma, ordre des tâches, de l'utilisation des outils). Type de guidage Homologie des séances «poste » : se repérer dans une classe de situations d'apprentissage. | |
| Produit attendu | | Le produit est différent de l'objectif d'apprentissage (différence entre j'ai fini et j'ai fait). | |
| Commentaires | | Pour qu'il y ait poste, il faut qu'il y ait mise en mémoire (mode d'emploi tacite). Un sage familier des outils du poste. | |

Tableau 1. Grille commentée de production et d'analyse d'un poste de travail didactique. Sources : Auteurs.

La construction d'un poste de travail didactique doit donc répondre à un certain nombre de questions tournant autour de la notion d'ostensifs :

- Comment est structuré l'espace de travail ?
- Quels vont être les outils de gestion du poste ?
- Quels vont être les outils sémiotiques convoqués par l'activité ?
- Quelles sont les contraintes du poste ?
- Quelle est la tâche technique précise que l'élève doit essayer de reproduire ?
- Quel est le produit attendu et observable du travail ?

2.3 La méthodologie de l'étude des effets de postes de travail didactiques

Suite à l'étape 4 de l'ingénierie collaborative qui a permis l'élaboration d'une grille

commune formalisée, des séquences d'enseignement sur les objets d'apprentissage choisis par cycle ont été construites. Ces séquences ont été mises en œuvre et analysées afin de mesurer les effets du dispositif innovant des postes de travail didactiques. Pour ce faire, nous nous sommes inscrits dans une démarche comparatiste.

Dans une séquence d'apprentissage préétablie, à savoir un ensemble de séances solidarisées par un objectif d'apprentissage commun, nous introduisons dans certaines séances des postes de travail didactiques pour piloter l'activité. Il s'agit de modifier, en amont, certaines variables qui remanient le contexte d'enseignement afin de focaliser l'analyse de séances enregistrées sur leur impact. Nous contrastons cette séquence d'enseignement en la comparant avec une séquence de même nature qui ne contient pas de postes de travail didactiques réalisée dans une classe « témoin » de la même école et donc qui comprend une population identique d'élèves. Ce que nous cherchons à mesurer en premier lieu, à partir d'une évaluation commune des élèves des deux classes comprenant un questionnaire⁵, c'est si l'introduction de postes de travail didactiques a pour effet d'améliorer le rapport au savoir des élèves, c'est à dire une meilleure perception de l'objet d'apprentissage, des tâches à effectuer et de leurs finalités.

Cette notion de rapport au savoir (Charlot, 1997, 1999) est en rupture avec les théories attribuant les difficultés ou la réussite des élèves à leurs seules caractéristiques sociales ou ne prenant pas en compte les façons d'agir, de parler, de penser des élèves à l'école à propos du savoir. Bautier, Charlot et Rochex (2000, p. 180) la définissent comme « le rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme des objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage. » Elle vient étayer la conception historico-culturelle de la littératie dans la mesure où elle donne un poids important non seulement aux objets d'enseignement et d'apprentissage mais également aux contextes dans lequel ils sont situés et aux sujets. Notre démarche de recherche est qualitative puisque le recueil de données repose sur les évaluations des élèves des deux classes et leurs réponses au questionnaire.

Pour recueillir des données, l'équipe de l'ingénierie collaborative a recherché à traduire dans son orientation didactique le rapport des élèves aux processus, produits et situations d'apprentissage par la formulation de critères. Cinq critères ont été retenus que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

⁵ Le questionnaire a pris la forme d'un entretien oral avec les élèves de l'école maternelle (cycle 1).

| Dimensions du rapport au savoir | Critères | Rapport au savoir envisagé comme ... |
|---|-------------------------|--|
| Processus : l'acte d'apprendre | Accès au savoir | Les élèves ont-ils accès directement au savoir en jeu ? Ou bien le savoir est-il médiatisé par des activités ? |
| | Autonomie de la pensée | Quel est le degré de dévolution de la tâche aux élèves ? Cette dévolution a-t-elle lieu ? |
| Produits : savoirs compétences acquises et objets | Sens des apprentissages | Les élèves comprennent-ils l'utilité du savoir ? A-t-il pour eux une utilité externe ? |
| | Incorporation du savoir | Le savoir demeure-t-il extérieur aux élèves ou bien est-il incorporé ? |
| Situations d'apprentissage | Travail scolaire | Y a-t-il confusion ou distinction entre les exercices à effectuer et leurs objectifs ? |

Tableau 2. Critères d'évaluation du rapport au savoir des élèves. Sources : Auteurs.

Ce sont ces critères qui serviront à leur tour à composer le questionnaire donné aux élèves. Ce questionnaire a été inclus dans l'évaluation de la séquence afin que les élèves puissent bien associer les questions aux apprentissages en cours.

3. Étude des effets d'un poste de travail didactique en cycle 3.

Bien que notre ingénierie coopérative ait portée sur l'ensemble des trois cycles de l'école primaire française, nous ne présenterons dans le cadre de cette contribution que l'analyse du poste de travail mis en œuvre en cycle 3 pour illustrer les étapes 5, 6 et 7 de notre ingénierie. Les enseignants, en fonction de ce qu'ils savaient de la conscience disciplinaire des élèves de la discipline français, ont décidé de ce centrer sur l'acte de lire et les liens entre oral et compréhension. Notre hypothèse est que l'évaluation commune des élèves des deux classes, avec et sans poste, devrait permettre de constater si le rapport au savoir des élèves de la classe avec poste s'en trouve modifié.

3.1 Un contenu d'enseignement invisible dans la discipline français : le dialogue dans le récit.

Les romans de littérature de jeunesse actuels commencent couramment in medias res, incipit qui prend souvent la forme d'un dialogue entre différents personnages. Le lecteur est placé au cœur de l'action sans explication préalable, ce qui pose des obstacles à la compréhension puisqu'il est amené à réévaluer la portée d'échanges en fonction de ce qu'il va apprendre au fur et à mesure de sa lecture, rétroactivement. Les dialogues sont surtout perçus par les élèves comme des éléments du récit qui rendent vivant les personnages ce qui est incontestable mais trop peu. Ils croient en maîtriser l'écriture parce qu'ils pensent que transcrire de l'oral suffit à construire un dialogue. Les dialogues d'un roman s'insérant dans un récit, ils peinent parfois à tisser des liens et faire des inférences entre conversation des personnages et déroulement du récit. Bref, ils portent peu d'attention au rôle des dialogues dans la construction sémantique d'un récit et à la dynamique de leur cohérence. De leur côté, les enseignants s'attachent plus communément à leur présentation formelle et à leur grammaire (temps du discours, système des pronoms, etc.) qu'aux obstacles à la compréhension qu'ils posent et qu'à leur lecture à haute voix qui concourt à mettre en valeur leur structure, des effets de sens et leur interprétation personnelle. Le dialogue dans le récit apparaît bien comme un contenu d'enseignement invisible tant pour les enseignants que pour les élèves alors qu'il est un élément clé pour la compréhension d'un roman de littérature de jeunesse. Suite à ces constats, le projet de classe qui a été choisi par les enseignants de cycle 3⁶ s'est intitulé « Faire vivre une conversation » et porte sur la lecture cursive d'un roman. Les objectifs d'apprentissage des enseignants ce sont centrés sur les fonctions du dialogue dans le récit (caractérisation des personnages, progression de l'information), la transposition d'une séquence narrative en séquence dialogale (situation d'énonciation spécifique dans le dialogue et repérage de ses marques), l'oralisation du texte (compréhension du système d'énonciation, des relations entre les personnages et de leurs intentions).

3.2 Le poste de travail didactique « Faire vivre une conversation »

Le roman sur lequel porte la séquence de la classe « avec postes » et de la classe

⁶ Cours Moyen 1^{ère} année et cours Moyen 2^{ème} année qui scolarisent des élèves de 9 à 11 ans.

« sans poste » s'intitule *Le jour où j'ai raté le bus*⁷. Ce roman met en scène un adolescent de quatorze ans, Benjamin, qui souffre d'un retard psychomoteur. Il est écrit selon un principe de double narration : une narration interne en « je » et un narrateur omniscient. Deux récits s'entrecroisent exprimant ainsi les points de vue de l'adolescent et des adultes qui l'entourent, les intentions des uns et des autres étant parfois difficiles à déchiffrer. La séquence complète réalisée en classe est constituée de 17 séances (Annexe 1). Elle comprend un poste de travail didactique « Faire vivre une conversation » situé aux séances 1, 3, 7, 11, 14, 16.

Nous rendons compte de ce poste de travail à partir des différents paramètres de construction et d'analyse d'un poste de travail didactique présenté supra. Les compétences en littérature visées sont issues des programmes officiels français du cycle 3 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008), le contenu d'enseignement considéré étant le dialogue dans le récit et son rôle dans la construction sémantique d'un roman.

- Les compétences visées sont du domaine du langage oral, de la lecture, de la littérature et du vocabulaire :

- Langage oral : Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication.
- Lecture : Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation. S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement. Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.). Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).
- Littérature : Adapter son comportement de lecteur aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide, etc. Lire une oeuvre intégrale ou de larges extraits d'une oeuvre longue. Raconter de mémoire une oeuvre lue ; citer de mémoire un court extrait caractéristique.

⁷ Luciani, J-L. (2003). *Le jour où j'ai raté le bus*, Paris : Rageot Poche.

- Vocabulaire : Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits).

- **L'espace spatio-temporel du poste** : Le poste de travail didactique est réparti sur six séances qui ont lieu dans la salle polyvalente afin de pouvoir jouer avec la voix et le corps. Selon les ateliers les élèves travaillent en groupe dont la taille dépend du nombre de personnages en jeu (de 2 à 5). Il y a en permanence un groupe d'observateur qui donne son avis sur ce que les productions réalisées apportent en termes de compréhension et d'interprétation du texte. Pendant ces ateliers les élèves disposent des textes, de fiches outils, de leurs écrits de travail, d'un répertoire de gestes, mouvements et expressions élaboré en EPS.

- **Les tâches techniques du poste sont classées suivant les six séances :**

- Séance 1 : Retrouver et surligner les paroles des personnages dans les dialogues du récit pour pouvoir les oraliser.
- Séance 3 : Mettre sa voix et son corps en jeu pour faire vivre une conversation entre des personnages – Retrouver et surligner les informations données dans les phrases incises ou le récit pour dire le texte – Adapter les déplacements, les attitudes, l'expression vocale (prononciation, rythme, accentuation, intensité) aux informations surlignées.
- Séances 7 et 11 : Faire vivre une conversation à partir de paroles rapportées au style indirect - Retrouver et surligner ces paroles – Retrouver et surligner les informations données sur la psychologie des personnages, leurs intentions, leurs émotions, leur registre de langue habituel.
- Séances 14 et 16 : Imaginer et faire vivre une conversation à partir d'éléments du récit – Utiliser les informations recueillies au cours de la lecture pour les caractériser (registre de langue et registre corporel, intentions et émotions).

Les outils de gestion du poste

- Séance 1 : Connaissances syntaxiques du fonctionnement des séquences dialogales (ponctuation, phrases incises, verbes introducteurs de la parole).
- Séance 3 : Repérage et classement des informations données dans les phrases incises (geste, attitude, ton, déplacement) – Constitution d'un répertoire vocal et gestuel pour traduire ces informations dans le jeu dramatique.
- Séances 7 et 11 : Repérage et interprétation des différentes informations nécessaires pour comprendre la littérature : distinction entre auteur, narrateur, personnage – chronologie et spatialisation des événements, structure du récit, énonciation directe et indirecte, niveau de langue caractérisant les personnages.
- Séances 14 et 16 : Repérage et formulation d'informations explicites et implicites pour imaginer un dialogue. Utilisation dans une activité de création des outils présentés précédemment pour caractériser les personnages.

Les contraintes du poste : Les élèves doivent passer d'informations explicites à des informations implicites et à l'interprétation à l'aide de différents écrits de travail (questionnaires de compréhension, tableaux, listes organisées, annotation de photocopies du texte, répertoires corporels et vocaux). Ils ont à faire des choix de gestes, de tons, d'expressions pour créer des personnages crédibles en fonction de ce qu'en dit le récit. Ils ont à traduire dans des séquences dialogales des informations contenues dans le récit pour en faire valoir leur compréhension et leur interprétation.

Le produit attendu : Faire vivre une conversation en faisant comprendre aux observateurs qui parle à qui ? Comment ? Et dans quel but ? et en traduisant vocalement et corporellement des intentions et des émotions pour incarner des personnages conformes ou plausibles par rapport à ce qu'en dit le récit.

3.3 Les effets du poste de travail didactique intégré dans une séquence d'enseignement

Pour apprécier les effets du poste de travail didactique, une même évaluation a été donnée aux élèves de la classe « avec poste » et sans « poste ». Cette évaluation est constituée de quatre parties, le questionnaire sur le rapport au savoir étant réparti dans chacune d'elles. L'équipe de recherche collaborative s'est attachée à rendre accessible aux élèves, dans le

cadre d'activités et de tâches scolaires ordinaires les critères définis sous la forme de questions appréhendables par les élèves. Le tableau suivant met en regard les différentes dimensions du rapport au savoir avec le questionnaire élève :

| Critères | Rapport au savoir envisagé comme ... | Questionnaire élève |
|-------------------------|--|--|
| Accès au savoir | Les élèves ont-ils accès directement au savoir en jeu ? Ou bien le savoir est-il médiatisé par des activités ? | Dans cet exercice, qu'est-ce que tu avais à faire ? Qu'est-ce que tu avais à apprendre ? |
| Autonomie de la pensée | Quel est le degré de dévolution de la tâche aux élèves ? Cette dévolution a-t-elle lieu ? | Qu'est-ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? |
| Sens des apprentissages | Les élèves comprennent-ils l'utilité du savoir ? A-t-il pour eux une utilité externe ? | Tu as appris à identifier des personnages. À quoi cela te sert-il en classe ? |
| Incorporation du savoir | Le savoir demeure-t-il extérieur aux élèves ou bien est-il incorporé ? | Tu viens de lire et de travailler sur un roman : « Le jour où j'ai raté le bus », à quoi cela peut-il t'être utile à toi ? |
| Travail scolaire | Y a-t-il confusion ou distinction entre les exercices à effectuer et leurs objectifs ? | À quoi sert de caractériser les personnages par leurs paroles ? |

Tableau 3. Dimensions du rapport au savoir et questionnaire élève. Sources : Auteurs.

L'évaluation commune donnée aux deux classes a articulé exercices et questionnaire. Elle a été divisée en quatre parties distinctes. (Annexe 2).

4. Analyse comparée de l'évaluation avec la classe « poste » et la classe « sans poste »

Les deux classes dans lesquelles ont été évalués les élèves appartiennent à la même école⁸. Il s'agit de deux classes à double niveau : CM1 et CM2⁹, avec un effectif quasi semblables (22 élèves dans la classe avec poste, 21 élèves dans la classe sans poste). Les réponses aux questions des élèves ont été listées lorsqu'il s'agissait de questions fermées et

⁸ École primaire Maurice Bécane à Toulouse.

⁹ Cours Moyen première année et Cours Moyen deuxième année qui sont les deux dernières années de l'école primaire.

catégorisées lorsqu'il s'agissait des questions ouvertes du questionnaire relatif au rapport au savoir, la comparaison des évaluations se faisant sur les classes entières.

4.1 Partie 1 de l'évaluation

- Consignes de l'exercice : En ce qui concerne le classement des extraits s'apparentant le plus au roman « Le jour où j'ai raté le bus », il y a une dispersion plus grande des réponses dans la classe sans poste (les quatorze extraits sont cités) alors que dans la classe avec poste les interprétations semblent plus partagées et faire consensus (neuf extraits cités). La classe avec poste a majoritairement fait porter ses choix sur des extraits présentant une vision positive du handicap qui traitaient des relations dans la famille et de la quête du bonheur. Les choix de la classe sans poste renvoient à une représentation plus négative du handicap notamment à travers des extraits qui évoquent les difficultés d'accepter le handicap. On retrouve aussi une dispersion des justifications dans la classe sans poste où les arguments b) et c) ont prévalu et des justifications plus convergentes dans la classe avec poste où il y a une présence importante des arguments e) et f). On peut faire l'hypothèse que le poste de travail a permis une meilleure compréhension de la complexité des situations et des relations entre les personnages grâce aux ateliers de mise en voix et de création de dialogue pour dévoiler les intentions des personnages.

- Le rapport au savoir :

« Dans cet exercice, qu'est-ce que tu avais à faire ? »

Les quatre éléments suivants ont été pris en compte pour catégoriser les réponses des élèves : la question a-t-elle été reprise complètement ou partiellement, les choix ont-ils été évoqués et argumentés, la réponse comprenait-elle un retour sur le roman lu. Une catégorie autre a été créée pour rendre compte des réponses qui ne comportaient aucun de ces éléments.

| | Les quatre éléments | Reformulation incomplète, pas d'argumentation | Reformulation incomplète, pas de références au roman | Reformulation incomplète, pas de référence au roman | Autre |
|--------------|---------------------|---|--|---|-------|
| Classe poste | 10 | 10 | 0 | 0 | 2 |
| Sans | 4 | 2 | 6 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|
| poste | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|

Tableau 4. Questionnaire élève, critère « Accès au savoir », question 1. Sources : Auteurs.

Il y a peu de référence au roman dans la classe sans poste, les élèves ont apparemment considéré cette consigne davantage comme une activité que comme un tâche. La classe poste semble avoir mieux perçu le sens de l'évaluation.

« Qu'est-ce que tu avais à apprendre ? »

Les trois éléments suivants ont été pris en compte pour catégoriser les réponses des élèves : la perception de l'enjeu d'apprentissage, à savoir la compréhension, les références au roman lu, la mise en réseau de ce roman avec les thématiques présentes dans les quatrièmes de couverture des autres romans proposés. On trouve aussi des réponses faisant référence à des activités scolaires décontextualisées « lire », « répondre à des questions », à la thématique du handicap ou des absences de réponse.

| | Les trois éléments | Pas de mise en réseau | Pas de références au roman | Pas d'enjeu d'apprentissage | Activités scolaires décontextualisées | Thème du handicap | Pas de réponse |
|------------|--------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-------------------|----------------|
| Poste | 7 | 7 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Sans Poste | 0 | 1 | 4 | 6 | 8 | 2 | 0 |

Tableau 5. Questionnaire élève, critère « Accès au savoir », question 2. Sources : Auteurs.

La classe avec poste manifeste une perception plus nette de l'enjeu d'apprentissage contextualisé : montrer sa compréhension du roman en s'appuyant sur le texte lu. Le poste de travail didactique semble entraîner un gain sur différents plan : en termes de distinction tâche/activité, d'un plus grand engagement dans la tâche, d'une meilleure visibilité du contenu d'enseignement, de la construction de significations communes.

4.2 Partie 2 de l'évaluation

- Consignes de l'exercice : L'identification des personnages est mieux réussie dans la classe avec poste (16 réponses complètes) que dans la classe sans poste (11 réponses complètes). De même, les listes d'attributs des personnages sont plus complètes dans la classe avec poste. 12 élèves ont relevé l'ensemble des attributs des personnages contre 5 dans la classe avec poste.

Mais la différence de compétences entre les deux classes est surtout marquée par le repérage des paroles dans le récit et des verbes introducteurs qui sont mieux relevés dans la classe avec poste.

Le rapport au savoir :

| Qu'est-ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? | Avec poste | Sans poste |
|---|------------|------------|
| Plusieurs paramètres sont pris en compte : identification des personnages, ponctuation, verbes, ton, gestes | 12 | 5 |
| Seul le repérage des dialogues est évoqué | 3 | 6 |
| Autre | 2 | 5 |
| Pas de réponse | 5 | 5 |
| Tu as appris à identifier des personnages. À quoi cela sert-il en classe ? | Avec poste | Sans poste |
| Décrire, reconnaître, comprendre le dialogue, l'histoire | 10 | 11 |
| Jouer une scène | 10 | 1 |
| Autre | 1 | 2 |
| Pas de réponse | 1 | 7 |

Tableau 6. Questionnaire élève, critères « Autonomie de la pensée » et « Sens des apprentissages », Sources : Auteurs.

Le fait de pouvoir se représenter les personnages et le produit (le dialogue dans le récit) a sans doute été facilité pour les élèves de la classe avec poste par les ateliers de jeu dramatique. Le poste de travail didactique semble avoir amélioré l'identification du contenu d'enseignement. Les élèves font le lien entre compréhension et l'apprentissage par corps (jouer une scène).

4.3 Partie 3 de l'évaluation

Consignes de l'exercice :

Les élèves avaient ici à appairer des dialogues aux différents personnages du roman. Contrairement aux évaluations précédentes, on constate ici une meilleure performance de la classe sans poste : 13 élèves sur 21 ont donné une réponse globale partiellement erronée contre 18 sur 22 dans la classe avec poste. Le poste de travail didactique n'a donc pas eu ici d'influence directe sur la réussite des élèves.

Rapport au savoir :

| À quoi sert de caractériser les personnages par leurs paroles ? | Avec poste | Sans poste |
|---|------------|------------|
| | | |

| | | |
|--|---|---|
| Référence à un meilleur repérage dans l'histoire : les reconnaître sans qu'on ait besoin de les nommer Réponse argumentée | 6 | 1 |
| Référence à une meilleure compréhension : comportement, attitude, psychologie Réponse argumentée | 6 | 3 |
| Référence à un meilleur repérage du dialogue, savoir qui parle | 3 | 5 |
| Référence à une meilleure compréhension non argumentée | 1 | 2 |
| Référence à une meilleure identification sans argumentation (les reconnaître) | 2 | 3 |
| Référence à une activité scolaire ou à l'évaluation (réussir l'exercice) | 1 | 3 |
| Pas de réponse ou réponse incompréhensible | 3 | 4 |

Tableau 7. Questionnaire élève, critère « Travail scolaire », Sources : Auteurs.

On relève davantage de réponses argumentées dans la classe poste, et davantage de réponses renvoyant à l'exercice à effectuer (savoir qui parle, réussir à faire l'exercice) dans la classe sans poste. La classe avec poste semble mieux distinguer l'exercice des objectifs visés par l'enseignant.

4.4 Partie 4 de l'évaluation

La partie 4 de l'évaluation portait uniquement sur le rapport au savoir sans s'adosser à des exercices et concernait l'incorporation du savoir par les élèves. La question posée était la suivante : Tu viens de lire et de travailler sur un roman : « Le jour où j'ai raté le bus » de J-L. Luciani, à quoi cela peut-il t'être utile à toi ? Les élèves devaient écrire un bref paragraphe pour y répondre.

| | | Avec poste | Sans poste |
|---|--|------------|------------|
| Référence au thème du livre Classe sans poste : soit | Très explicitée : certains arguments proposés en évaluation 1 sont repris (difficulté familiale, capacités des handicapés à être autonomes, à devenir des héros, etc.) | 3 | 1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| réflexion proche du lieu commun « les handicapés sont comme nous », « il faut les aider... » soit le roman a été perçu comme ayant une visée éducative « Si je me perds, je dois... » | Peu explicitée : les handicapés ne sont pas différents de nous | 3 | 3 |
| | Réflexion personnelle sur le handicap : il faut aider les handicapés, les comprendre, etc.) | 2 | 1 |
| | Visée éducative du roman : ce que je dois faire si je me perds | 0 | 5 |
| Référence au jeu dramatique Plus présente dans la classe poste mais pas majoritaire. | Et à ce qu'il permet : ressentir des émotions, se mettre à la place des personnages... | 4 | 1 |
| | Référence seule | 2 | 0 |
| Référence à des activités scolaires Surtout présent chez les CM2 de la classe poste Perception d'une visée à long terme. | Énumération des activités pratiquées pendant la séquence. | 2 | 5 |
| | Projection dans le futur : utilité en 6 ^{ème} , choix de livres, etc. | 3 | 0 |
| | Activités non explicitées : lire, répondre, etc. | 3 | 5 |
| Pas de réponse | | 3 | 0 |

Tableau 8. Questionnaire élève, critère «Incorporation du savoir», Sources : Auteurs.

La dimension du rapport au savoir relative à l'utilité personnelle du savoir est plus difficile à analyser avec de jeunes enfants qui se projettent moins que les adolescents dans une vie sociale ou professionnelle. Néanmoins, nous pouvons constater que la classe sans poste se réfère davantage aux activités scolaires alors que seuls les CM2 de la classe poste les évoquent ce qui peut être dû à leur passage prochain au collège. Dans la classe poste, nous remarquons une plus grande mise à distance du thème du handicap l'appréhendant dans sa complexité et en s'éloignant d'une vision compassionnelle, ce qui peut être la marque d'une réflexion citoyenne.

En conclusion

Il y a deux intérêts majeurs de cette recherche qui sont de nature exploratoire. Il s'est agi d'une part d'introduire la notion de poste de travail en didactique du français, et d'autre part d'éprouver une nouvelle voie méthodologique de recherche et d'analyse des pratiques :

l'ingénierie coopérative. Par ailleurs, nos premiers résultats ont permis d'évaluer les effets d'un poste de travail didactique sur le rapport au savoir et les compétences en littératie. Ainsi, en classe, ce que permet de viser le poste de travail didactique ce n'est pas directement le bien-être de l'enseignant ou de l'élève (notion de pénibilité) mais l'efficacité productive de l'élève à travers sa bonne perception de la tâche à réaliser, ce qui revient en partie au même. Penser certaines activités en termes de poste permettrait d'identifier des situations concrètes où l'élève est au travail. Sur le plan des apprentissages, il s'agit de réduire les possibles malentendus et de tenir compte des difficultés d'interprétation des tâches prescrites par les élèves, à savoir, comment rendre concrètes les tâches d'apprentissage, faire basculer une tâche d'apprentissage de l'implicite à l'explicite, la rendre « visible » pour l'élève. Du point de vue de l'enseignant, le poste permet, avant d'évaluer le travail de l'élève, d'évaluer d'abord la gestion du poste. Cette chronologie l'amène à considérer la compétence et non pas seulement la performance de l'élève ce qui est une façon de prendre en compte les compétences du socle¹⁰.

Au vu de nos premiers résultats¹¹, il apparaît que les postes de travail didactiques :

- sont des moments de réussite pour les élèves, même les plus en difficulté, contribuent à la mise en place d'une culture commune de la classe et réduisent l'hétérogénéité.
- permettent de sécuriser le parcours d'apprentissage des élèves dans les étapes de construction des savoirs et de renforcer leur confiance ce qui a un impact sur les performances des élèves.
- donnent la possibilité de jalonner une séquence d'apprentissage et de mettre au centre des enseignements la question de l'appropriation des savoirs ce qui favorise le développement des compétences en littératie.
- éclairent le contrat didactique et réduisent les malentendus notamment en permettant de mieux distinguer tâches et activités et de mieux percevoir les enjeux d'apprentissage.
- sont reproductibles car formalisables.

Enfin, suite à ces analyses, une série d'interrogations demeurent liée au temps d'observation et de recueil de données (le second semestre) qui n'a pas permis encore

¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Socle commun des connaissances et des compétences. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.*

¹¹ Ces résultats ont été corroborés par un mémoire de master 2, Rosoli, A. (2014). *Littératie : la lecture à haute voix.*

d'accumuler suffisamment de données, d'où des questions en suspens : quelle est la durée de « vie » d'un poste de travail didactique (son obsolescence programmée) ? L'utilité d'un poste de travail didactique dépend-elle uniquement de « l'invisibilité » d'un objet de savoir ou de sa place dans la chronologie des apprentissages ? Ce sont sans doute des pistes de recherche précieuses à continuer d'approfondir pour permettre d'envisager la réussite de tous les élèves.

Bibliographie

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n°3, Grenoble, La pensée sauvage, p. 281-308

Barbier, J.M. (2014). *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir, dans Van Zanten, A. (Dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, p. 79-89.

Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche, dans Marcel, J.F. (Dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 280-299.

Bucheton, D. et Dezuttler, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, n°1, Grenoble, La pensée sauvage, p. 221-266.

Cohen-Azria C., Lahanier-Reuter D., et Reuter Y. (Dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Collection Paideia, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation. (2012). Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire, *Éducation & formations*,

82.<http://cache.media.education.gouv.fr/file/82/32/5/DEPP_EetF_2012_82_Conditions_scolarisation_facteurs_reussite_scolaire_237325.pdf>, consulté le 23 juin 2014.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation. (2014). Journée Défense et Citoyenneté 2013 : des difficultés en lecture pour un jeune français sur dix, *Note d'information*, 12. <<http://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2013-des-difficultes-en-lecture-pour-un-jeune-francais-sur-dix.html>>, consulté le 23 juin 2014.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, p. 163-169.

Dupont, P. (2014). Littératie et aide aux apprentissages, Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage, *Spirale* 53, p. 45-60.

Goffman, I. (1967). *Les rites d'interaction*, Paris, Édition de Minuit.

Goffman, I. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Édition de Minuit.

Goody J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Édition de Minuit.

Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding, dans Duranti, A. et Goodwin, C. (Dir.), *Rethinking context*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 229-252.

Hassan, R. (2013). Français : configuration et conscience disciplinaire, Cohen-Azria C., Lahanier-Reuter D., et Reuter Y. (Dir.), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Collection Paideia. Rennes : Presse Universitaire de Rennes, p. 47-60.

Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). (Dir.). *Littératie et inclusion, outils et pratiques pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Socle commun des connaissances et des compétences. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*. <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Les programmes de l'école élémentaire*. <<http://www.education.gouv.fr/cid38/horaires-et-programmes.html>>, consulté le 23 juin 2014.

OCDE. (2013). Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves, Résultats du PISA par pays, France, *Note par pays*. <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>>, consulté le 23 juin 2014.

Reuter, Y. (2007/2010), (Dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

Schurmans, M-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*, Genève, Carnet des sciences de l'éducation – FPSE.

Sensevy, G., et Mercier, A. (2007) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élève*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck.

Street, B.V. (2009). Ethnography of writing and reading. D.R. Olson & N. Torrance (Dir.), *The Cambridge handbook of literacy*, New York, Cambridge University Press, p. 329-345.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*, Toulouse, Octarès éditions.

Annexe 1

La séquence d'enseignement comprenant le poste de travail didactique

« Faire vivre une conversation » réparti sur six séances

| Séances | Activités | Compétences | Objectifs |
|--|--|---|--|
| 1. Littérature | Poste de travail 1 : Exploration du paratexte, imaginer le dialogue entre le personnage de l'illustration et un de ses camarades. | Décrire des illustrations. Émettre des hypothèses de lecture et d'anticipation. Respecter la forme du geste réel. | Créer un horizon d'attente par rapport au roman et au personnage principal. |
| 2. Littérature | Émission d'hypothèses sur le personnage, lecture silencieuse du 1 ^{er} chapitre, identification du narrateur, repérage d'éléments de description. Validation des hypothèses et débat sur la compréhension des habitudes du narrateur. Lecture magistrale des chapitres 2 & 3. | Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) | Repérer qui est le narrateur. Engager le débat de compréhension : Les habitudes de l'enfant sont assez étranges, pourquoi ? (nature du handicap, son origine.) Engager le débat sur le regard « des autres » sur l'enfant handicapé : compassion, intolérance... |
| 3. Oral | Poste de travail 2 : mettre en scène une conversation entre trois personnages (chapitre 4 : « Un réveil raté ») | Repérer les informations du texte pour improviser une conversation. Distinguer les réactions des personnages face à une même situation. | Identifier ce chapitre comme étant l'élément perturbateur dans un récit qui s'apparente à un conte. |
| 4 : Lecture Maîtrise de la langue | Entraînement au repérage des différents éléments des séquences dialogales, | Repérer les paroles des personnages dans un récit. Caractérisation de certaines personnes (déplacements, attitudes) | A partir d'un corpus élaboré, identifier les différents éléments des séquences dialogales, les phrases incisives, la ponctuation. |
| 5 : Littérature | Questionnaire de lecture sur le chapitre 5 visant à mettre en évidence le changement de narrateur. | Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). | Identifier ce chapitre comme un obstacle dans la quête menée par le personnage principal. Aborder la notion de point de vue, percevoir la construction alternée du récit. |
| 6 : Lecture vocabulaire | Repérer les informations données dans les phrases incisives (gestes, attitudes, émotions). | Utiliser à bon escient des termes renvoyant à des notions abstraites. | A partir d'un corpus élaboré, lister et classer les verbes introducteurs de dialogue, les mots qui traduisent des sensations, des émotions. |
| 7 : Littérature Oral Vocabulaire | Poste de travail 3 : Caractériser les personnages en utilisant les informations données dans le récit, repérer les indications de jeu. Traduire les pensées par un jeu de scène. Distinguer pensées et dialogues. (Chapitre 6). | Identifier les différents personnages d'un récit. Les caractériser par une mise en voix et une gestuelle. Faire percevoir leurs intentions. | Consolider la notion d'obstacle (ambiguïté opposants/adjutants) Permettre aux élèves de s'interroger sur l'attitude de certains face au handicap. Aborder la notion de niveau de langue. |
| 8 : Littérature Vocabulaire | Rechercher les désignations de Benjamin, les noter sur un tableau : comment se désigne-t-il ? Comment est-il désigné par les autres ? (Chapitre 7). | S'appuyer sur différents termes désignant un personnage pour comprendre un texte narratif. Utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (sentiments, émotions) | Montrer que les différents désignateurs des personnages apportent des informations notamment sur leur psychologie. |
| 9 : Lecture Vocabulaire | Explorer et structurer le champ lexical des émotions (corpus de textes). | Utiliser à bon escient des termes renvoyant à des notions abstraites | A partir d'un corpus élaboré, lister et classer les mots qui traduisent |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| | | (sentiments, émotions). | des sensations, des émotions. |
| 10 : Lecture Vocabulaire | Identifier différents registres de langue. Reprise sur d'autres corpus d'extraits mettant en scène des personnages archétypiques. | Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé.) | Percevoir l'importance des choix lexicaux dans les écrits littéraires. |
| 11 : Oral | Poste de travail 4 : « La chaîne téléphonique ». Imaginer un dialogue en respectant le registre de langue, en traduisant les émotions du narrateur. (Chapitre 8). | Respecter la cohérence des dialogues et la logique d'enchaînement des informations. | Consolider les notions de narrateur, de changement de point de vue. |
| 12 : Littérature | Travail de groupe sur les chapitres 9, 10, 11, 12, 13. Identifier les différents narrateurs et préparer un résumé Reconstituer collectivement la chronologie (simultanéité) Trace écrite : refaire le fil de la journée pour Benjamin et ses parents. | Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). | Repérer la construction de l'histoire (le schéma narratif). S'interroger sur : la quête de Benjamin, les motivations des autres personnages (Système des personnages) Consolider les notions de narrateur, changement de point de vue. |
| 13 : Littérature | Lecture par les élèves des chapitres 14, 15, 16 et compléter le tableau chronologique Lecture magistrale des chapitres 17 et 18. Discussion et interprétation de ce chapitre. (Les sentiments de Benjamin.) | Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). Comprendre la chronologie des événements. Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à celle des autres de manière argumentée. | Percevoir l'aventure du personnage principal comme une épopée initiatique où il révèle ses capacités. (notion de « héros ») |
| 14 : Lecture Oral | Lecture magistrale du chapitre 19 Poste de travail 5 : « Une rencontre accidentelle » Créer des personnages, imaginer leur conversation. | Insérer une partie dialoguée dans un récit qui permette de le récapituler. Sélectionner les informations pertinentes à mettre en mémoire. | Percevoir ce chapitre comme préparant le dénouement. (structure du récit) Permettre aux élèves de récapituler le récit de la quête du narrateur en focalisation interne. |
| 15 : Lecture | Présentation par un groupe d'élèves du chapitre 20: « Les retrouvailles » Discussion autour de l'attitude des différents personnages. Expliciter leurs réactions. Lecture magistrale du dernier chapitre (21). Interprétation collective des deux dernières phrases du héros. | Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à celle des autres de manière argumentée | Mettre en évidence du dénouement (structure du récit). Montrer à quel point le personnage principal a évolué au cours de ce roman d'initiation. |
| 16 : Oral | Poste de travail 6 : De retour en classe, Alexandre relate à son professeur et à ses camarades les | Changer de système d'énonciation pour transformer un récit en dialogue. | Evaluer la compréhension du roman. Réinvestir les connaissances sur le point de vue. |

| | | | |
|---------------|---|---------------------------|--|
| | aventures de son frère. Improviser la conversation : un élève jouant le rôle d'Alexandre face à ses camarades. | | Permettre un débat sur le regard « des autres » sur l'enfant handicapé . |
| 17 : Écriture | Rédaction d'un dialogue à partir du roman de Marie-Aude Murail « Simple ». | Rédiger un court dialogue | Réinvestir les compétences travaillées dans la séquence. |

Annexe 2

Évaluation commune à la classe avec poste et la classe sans poste

Partie 1 : Évaluation de la compréhension globale du roman et du critère « accès au savoir ».

- Consignes de l'exercice : Choisis parmi ces quatrièmes de couverture (quatorze extraits) les trois récits qui s'apparentent le plus au roman « Le jour où j'ai raté le bus. »

Classe-les du plus proche au moins proche et choisis un ou plusieurs arguments pour justifier ton choix.

J'ai choisi le livre parce que :

- a) : parce qu'il parle d'un enfant handicapé
- b) : parce qu'il montre que les enfants différents sont mal acceptés par les autres.
- c) : parce qu'il montre qu'il est difficile d'avoir un enfant handicapé dans une famille.
- d) : parce qu'il montre que les enfants différents peuvent devenir des héros.
- e) : parce qu'il montre qu'un handicap peut permettre de se tirer de situations difficiles.
- f) : parce qu'il montre que certaines rencontres aident à grandir

Comment as-tu pu faire ce choix ?

- Questionnaire rapport au savoir :

Dans cet exercice, qu'est-ce que tu avais à faire ?

Qu'est-ce que tu avais à apprendre ?

Partie 2 : Évaluation de l'identification des personnages et des critères « sens des apprentissages », « autonomie de la pensée ».

- Consignes de l'exercice : à partir de la lecture d'un roman de Marie-Aude Murail

« Simple » répond aux questions suivantes :

Qui sont les personnages de cette scène ?

Que sais-tu sur eux ? (Nom, âge, description)

Surligne leurs paroles d'une couleur différente.

Entoure les verbes qui introduisent les dialogues.

- Questionnaire rapport au savoir :

Tu as appris à identifier des personnages. À quoi cela sert-il en classe ?

Qu'est-ce qui te paraît important pour lire ou jouer cette scène ?

Partie 3 : Évaluation de la caractérisation des personnages et du critère « travail scolaire ».

- Consignes de l'exercice : Voici des personnages du roman « Le jour où j'ai raté le bus » : le psychologue, le capitaine du ferry, Mme Dagrier, Benjamin, le jeune au skate, Mme Galestrain, le directeur de saint Thys. Écris le nom de celle ou celui qui a pu prononcer les paroles suivantes.

- Questionnaire rapport au savoir :

À quoi sert de caractériser les personnages par leurs paroles ?

Partie 4 : Évaluation de la réception du roman et du critère « incorporation du savoir ».

Cette partie de l'évaluation ne comprenait que le questionnaire rapport au savoir. Il était attendu que les élèves s'appuient sur leur compréhension et leur interprétation du roman pour répondre.

- Questionnaire rapport au savoir :

Tu viens de lire et de travailler sur un roman : « Le jour où j'ai raté le bus » de J-L. Luciani, à quoi cela peut-il t'être utile à toi ?

