

Prise en compte des interactions entre novices et élèves dans le cadre du stage en enseignement initial

Colloque du CRIFPE, Symposium 52

Soraya de Simone,
Daniel Martin
et Laetitia Mauroux



Introduction et problématique

- Prendre conscience des effets des relances en tant qu'étudiant·es-stagiaires sur les élèves
- Enregistrement audio et transcription dans le cadre d'un module de formation au secondaires 1 et 2 - MSENS31 • Concevoir, mettre en œuvre, évaluer et analyser des situations d'enseignement-apprentissage
- Soutenir la réflexivité des étudiant·es-stagiaires au service des apprentissages des élèves

QUESTIONS DE RECHERCHE

1. Quelles sont les opérations de pensées mobilisées dans les interactions langagières de novices à l'enseignement en classe?
2. Comment la parole est-elle distribuée dans les interactions langagières entre enseignant-e-s novices et élèves en classe?
3. Quel(s) impact(s) ces premiers résultats peuvent-il avoir sur le module de formation MSENS31 d'enseignant-e-s novices au secondaire I et II?

Cadrage théorique

- Analyse du discours dans le contexte de l'enseignement (Balslev, 2016; De Simone, 2016, 2019, 2021)
- Identification des processus de pensée et affectives dans les interactions en classe : processus cognitifs (Anderson et Krathwohl, 2001), métacognitifs (Efklidès, 2008) et affectifs (Vermunt et Verloop, 1999)
- Approches des communications en classe (Mercer et al., 2020; Scott, 1998; Scott & Amettler, J. 2007; Wegerif, 2013)

Méthodologie

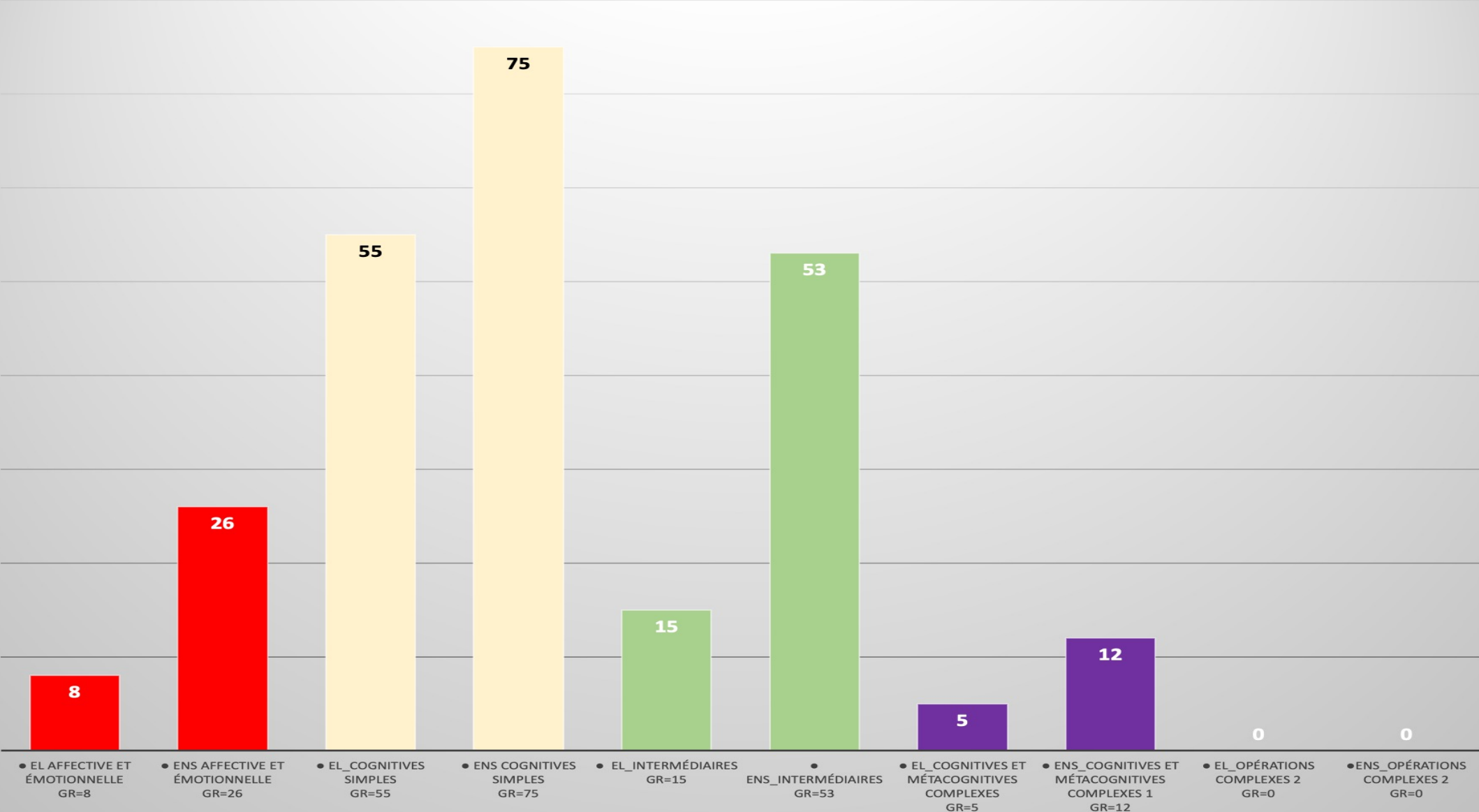
- Codification par :

1. **opérations affectives et émotionnelles:** ressentir, se motiver, persévérer, se projeter, se sentir capable, fournir des efforts, renoncer, persévérer...
2. **opérations cognitives simples:** restituer, appliquer, valider, adhérer,...
3. **opérations cognitives intermédiaires:** comprendre, expliquer, reformuler...
4. **opérations cognitives et métacognitives complexes 1:** Analyser, évaluer, planifier, réguler, auto-réguler, auto-évaluer, ...
5. opérations cognitives complexes 2: secondariser, adopter une posture exotopique, se décentrer

- Méthode de catégorisation

Résultats (partie 2)

Occurrences des opérations affectives et de pensées issues des 4 transcriptions



Résultats (partie 2) - exemples de verbatims

"Ça joue? Ou j'ai perdu tout le monde? Vous me dites surtout. "

(Enseignant : maths, proportionnalité)

"Je ne comprends rien."

(Elève: maths, proportionnalité)

"Et puis quels verbes c'était, vous vous rappelez?"

(Enseignant: français, temps des verbes passé)

"Recevoir, peser, servir."

(Elève: français, temps des verbes passé)

"Alors pourquoi l'imparfait ici?"

(Enseignant : français temps des verbes passé)

"Et passé simple c'est un moment spécifique."

(Elève: français temps des verbes passé)

"Alors, je vous rappelle, dans le tableau, il faudra mettre ces quatre temps redit par Théo. Ensuite, dans les phrases, il faudra choisir que imparfait ou passé simple."

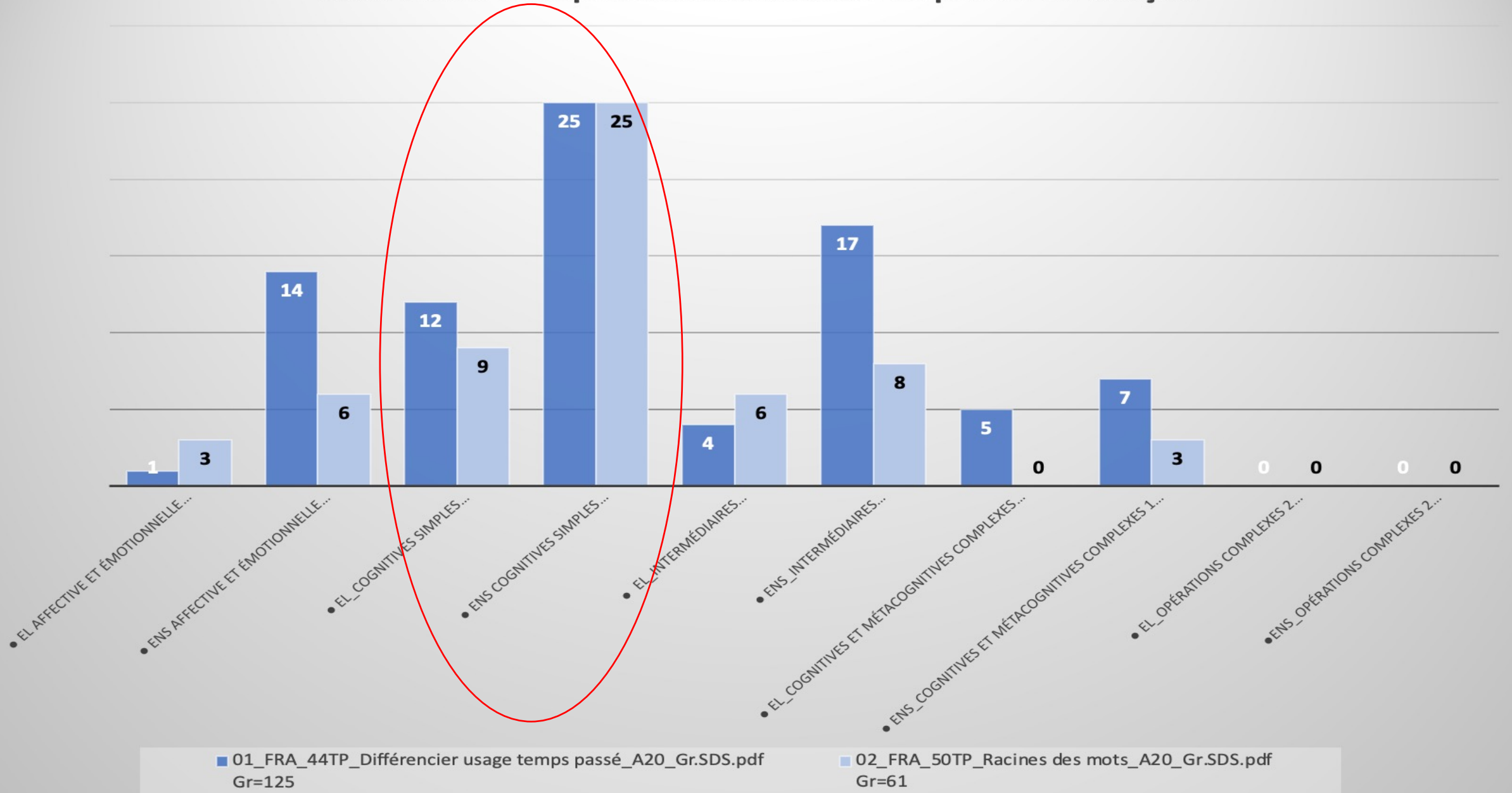
(Enseignant, français, temps des verbes passé)

"Parce que depuis des heures, ça dure depuis longtemps. Etait trempé, c'est de la description."

(Elève, français, temps des verbes passé)

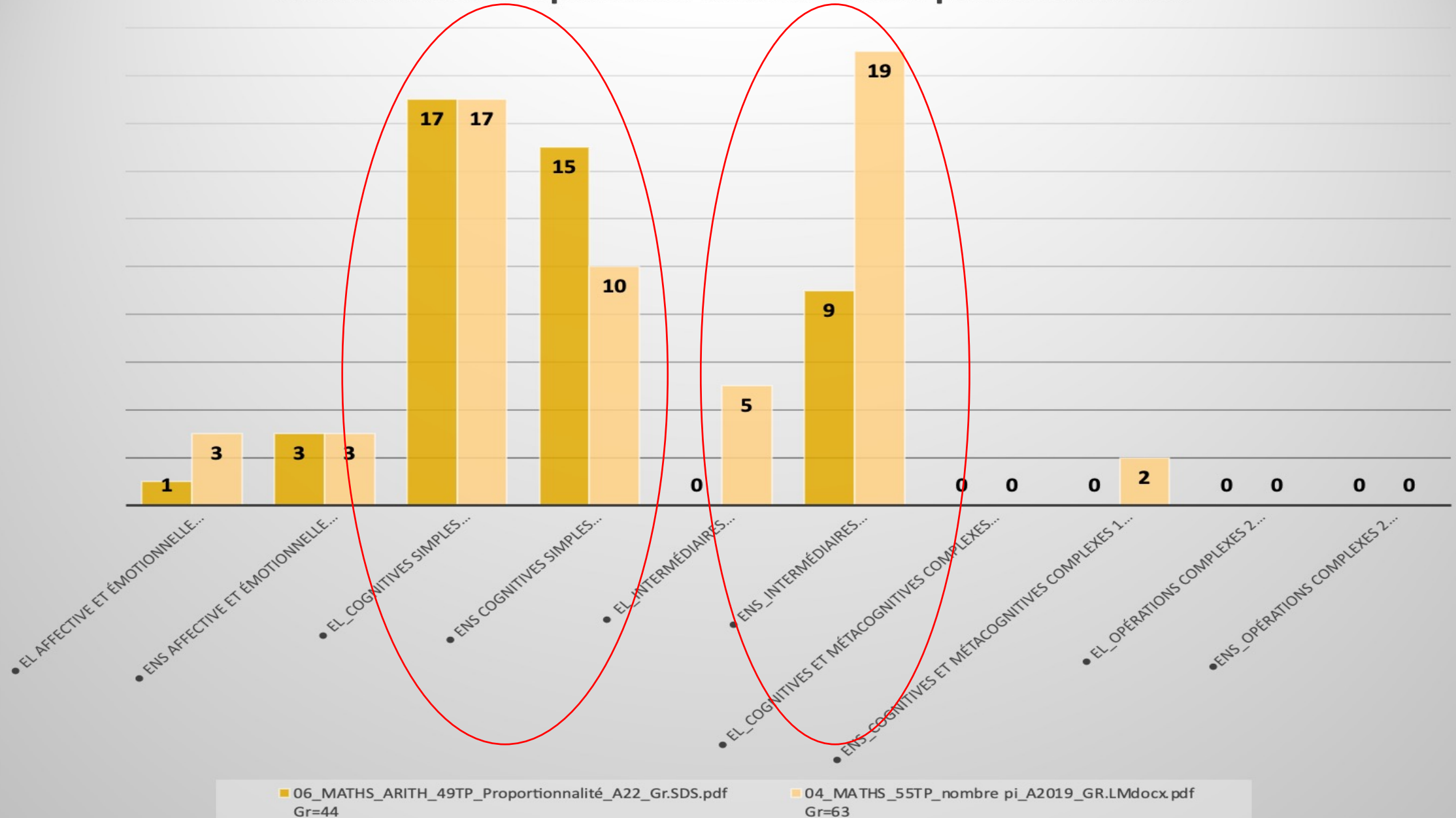
Résultats (partie 2)

Occurrences des opérations affectives et de pensée en français



Résultats (partie 2)

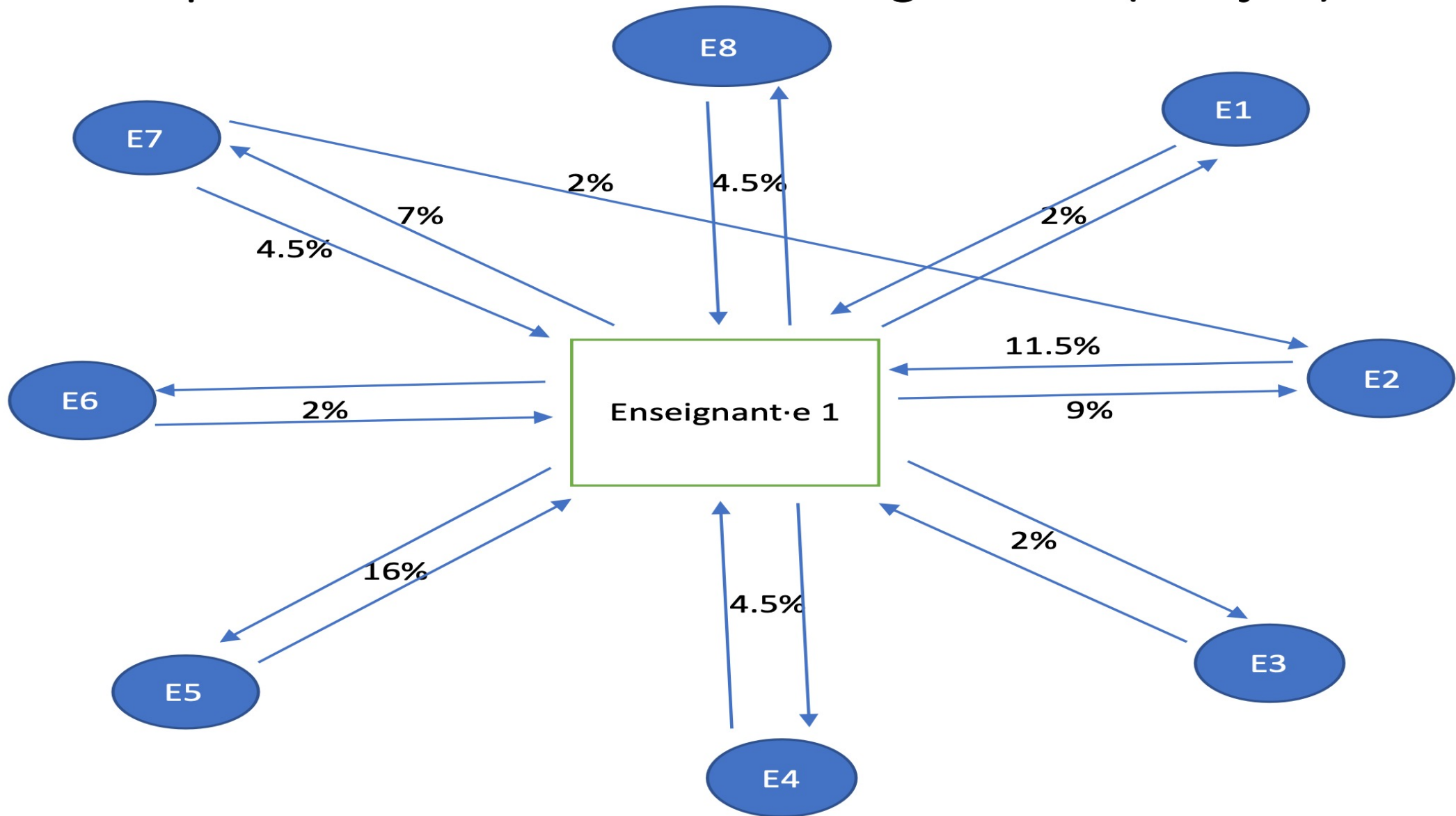
Occurrences des opérations affectives et de pensée en maths



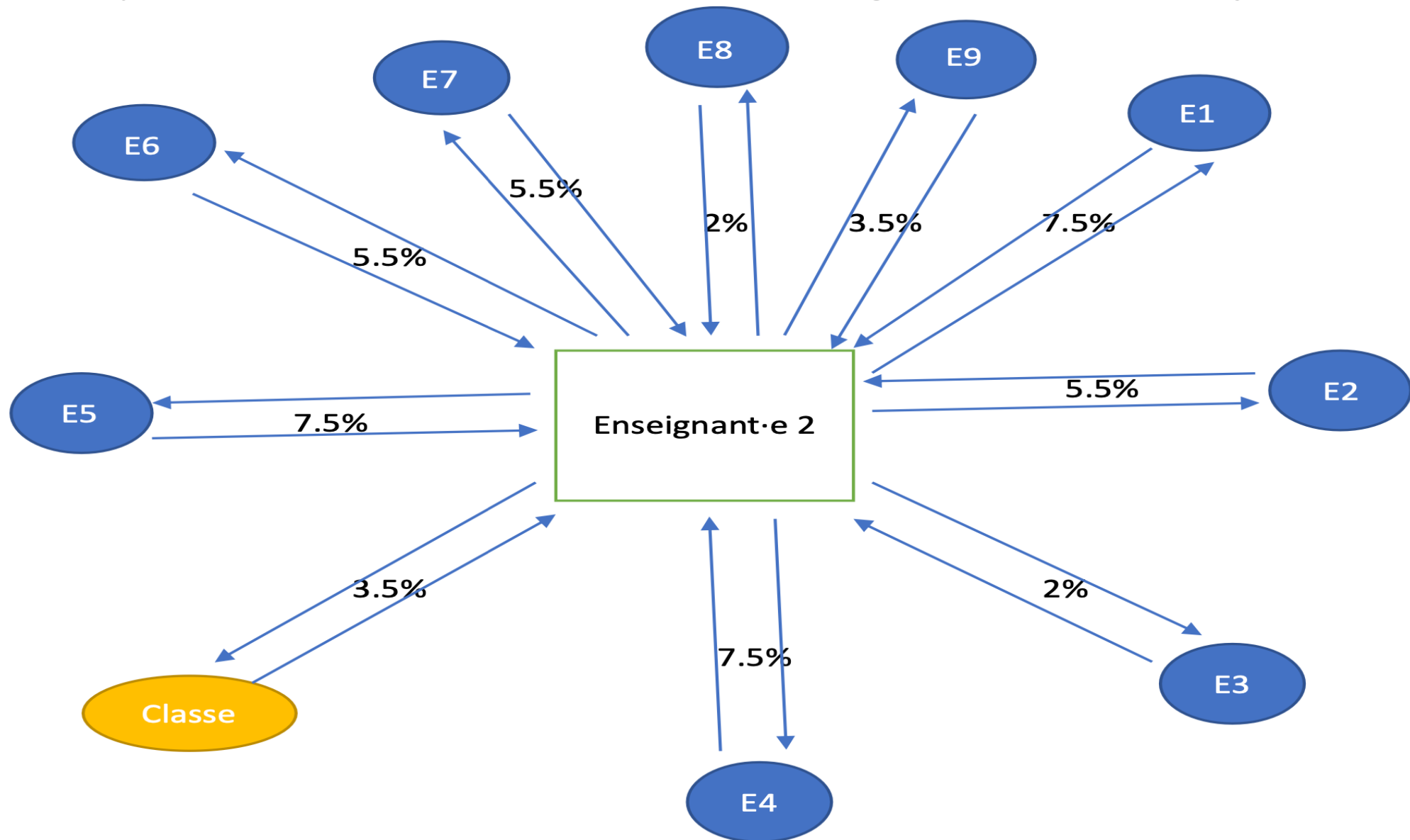
Approches des communications en classe

	Interactive	Non-interactive
Dialogique	Interactive et dialogique	Non-interactive et dialogique
D'autorité	Interactive et d'autorité	Non-interactive et d'autorité

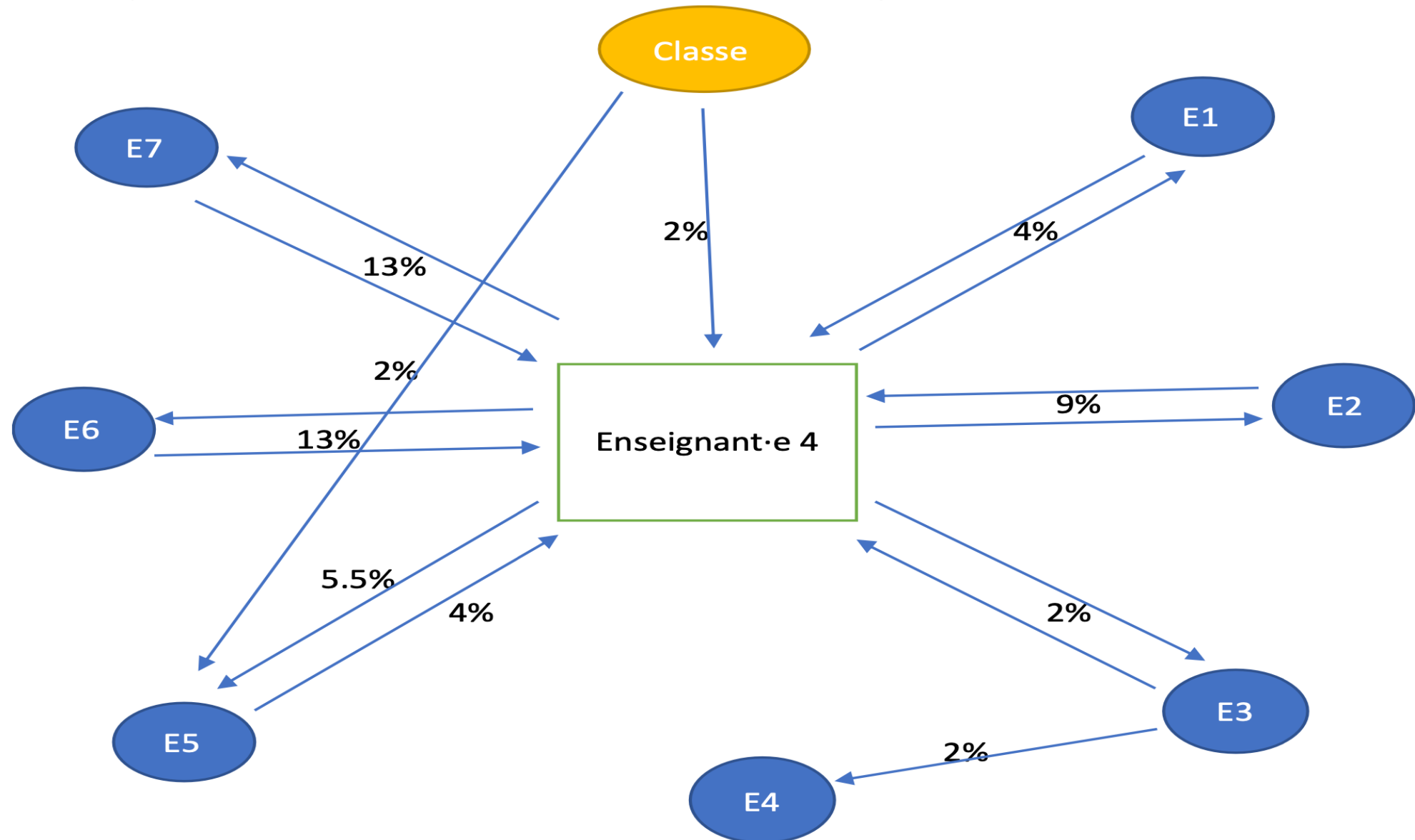
Tours de parole dans la classe de l'enseignant·e 1 (français)



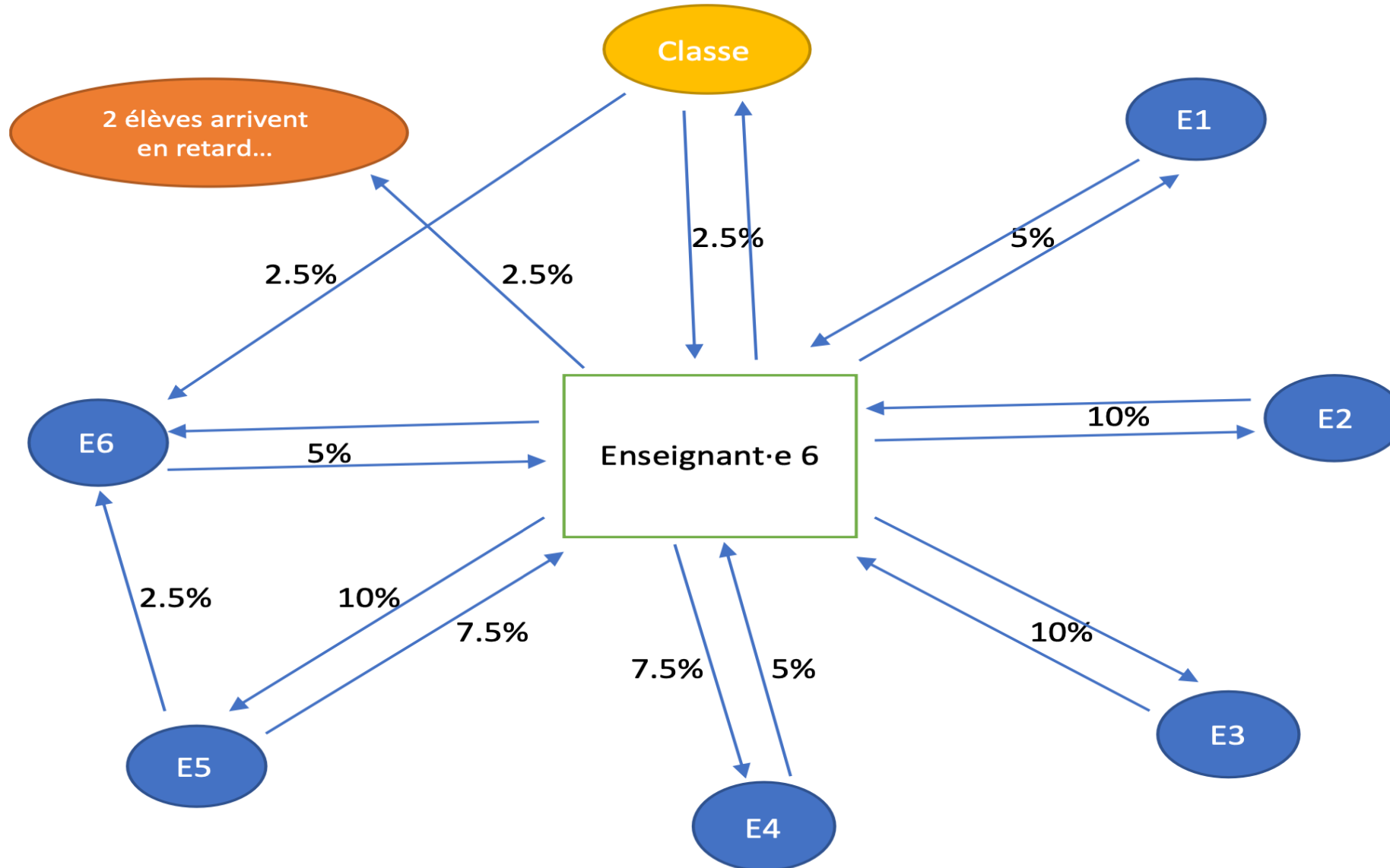
Tours de parole dans la classe de l'enseignant·e 2 (français)



Tours de parole dans la classe de l'enseignant·e 4 (maths)



Tours de parole dans la classe de l'enseignant·e 6 mathématiques



Quelques constats (1)

- Pas ou très peu d'interactions directes entre élèves
- Les enseignant·e·s interagissent avec une proportion variable d'élèves de la classe (entre 35% et 89%)
- Entre 45% et 70% des interactions n'ont lieu qu'avec trois élèves
- Schéma interactionnel dominant: Question de l'enseignant·e – Réponse d'un·e élève – Validation ou invalidation de la réponse par l'enseignant·e ou (rarement) demande de validation aux autres élèves
- Le discours interactif-d'autorité domine dans les quatre extraits
- La dimension dialogique est absente dans trois extraits et est à peine ébauchée dans l'un d'entre eux

Quelques constats (2)

- Enseignante 1 (VG --> français --> usage des temps verbaux)
 - Les questions de l'enseignant·e sont des questions de restitution ou d'application avec ou sans justification
 - En cas de difficulté d'un élève à trouver ou justifier la bonne réponse, c'est l'enseignant·e qui explique, qui justifie
- Enseignante 2 (VP --> français --> racines des mots)
 - Les questions de l'enseignant·e sont des questions de restitution, d'application ou visant à faire émerger ou développer les idées des élèves (en faisant parfois « dialoguer » ces idées)

Quelques constats (3)

- Enseignante 4 (VG maths --> aire d'un secteur de disque)
 - Les questions de l'enseignant·e sont des questions de restitution, d'application avec ou sans justification ou des questions visant à faire émerger, développer ou justifier une idée
 - Quelques élèves posent des questions (« Du coup on ne doit rien calculer? »)
- Enseignante 6 (école de la transition maths --> arithmétique commerciale)
 - Les questions de l'enseignant·e sont des questions de restitution, d'application ou des questions « sondagières » (« Qui préfère la méthode 1 / la méthode 2 / transition la méthode 3? »)

Discussion

Pistes pour améliorer le dispositif de formation

- Visée: diversifier les pratiques des enseignant·e·s novices
- Présenter et analyser en cours des vidéos de pratiques de novices et d'expert·e·s variant les approches de communication en classe
- Travailler sur les pratiques effectives des enseignant·e·s novices
 1. Demander aux stagiaires d'enregistrer et de transcrire un moment d'enseignement en début de semestre
 2. Analyser en séminaire la transcription 1
 3. Préparer dans la seconde partie du semestre un moment d'enseignement intégrant la dimension dialogique et métacognitive
 4. Analyser en séminaire la transcription 2
- ...

Repères bibliographiques

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1^{re} éd.). Pearson.
- Efklides, A. (2008). Metacognition : Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Eds.). (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. London & New York: Routledge.
- Phillipson, N. & Wegerif, R. (2017). *Dialogic education. Mastering core concepts through thinking together*. Abingdon: Routledge.
- Scott, Ph. (1998). Teacher Talk and Meaning Making in Science Classroom: a Vygotskian Analysis and Review. *Studies in Science Education*, 32(1), 45-80.
- Scott, Ph. et Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: striking a balance between 'opening up' and 'closing down' classroom talk. *School Science Review*, 88, 1-7.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic Education for the Internet Age*. Abingdon: Routledge.