

# Coconstruire en partenariat des savoir-enseigner pour une école à visée inclusive

Mylène Ducrey Monnier, prof. associée HEP

Fernando Morales Villabona, chargé d'enseignement HEP

Aude Nerfin, enseignante primaire et détachée pour la conception de ME



# A l'origine du projet de recherche

- Le désir de confronter et de produire des connaissances sur l'évaluation des apprentissages
  - la formation d'un tandem (points de vue pragmatique et académique)
- L'obtention d'un fonds d'innovation de la HEP pour favoriser la participation des praticiens aux activités de recherche
  - la formation d'une équipe de recherche (point de vue scientifique)



# Double enjeu du développement d'une perspective inclusive

## 1. L'évaluation scolaire: tension entre inclure-exclure

- a. « Un des outils pédagogiques les plus puissants pour promouvoir des apprentissages efficaces. » (Broadfoot et al., 1999, p. 2)
- b. Un instrument qui contribue à l'échec scolaire, à l'exclusion des élèves et aux inégalités sociales (Merle 2005; Crahay, 2007; Butera et al., 2011)
- c. Des pratiques et des prescriptions en évolution (Vaud: CGE et DAAE, 2022) dans la perspective d'une école à visée inclusive



# Double enjeu du développement d'une perspective inclusive

## 2. Une recherche inclusive ...

- a. Le parti-pris d'une épistémologie alternative (Charmillot et Iglesias Fernandez, 2019)
- b. Être en recherche, se mettre en recherche  $\neq$  faire de la recherche (Les chercheurs ignorants, 2015)
- c. Savoirs scientifiques et savoirs d'expérience en articulation (Mialaret, 2011)

--> Nos données principales sont des expériences pratiques.



# Nos méthodes

- En tandem:
  - Le coenseignement : copr paration, coinstruction et co valuation (Murawski & Lochner, 2011).
- En équipe de recherche:
  - Analyse des traces de l'enseignement (planifications, tâches, grilles d'évaluation, production des élèves)
  - Des discussions enregistrées entre les trois personnes en recherche pour faire expliciter les raisonnements



# Résultats

Sur des questions « autoadressées », les points de vue:

- pragmatique : de la « praticienne expérimentée »
- académique : de la « formatrice »
- scientifique : du « chercheur »



# La praticienne expérimentée

**Qu'est-ce que ça « fait » – apporte, questionne – d'être en recherche AVEC sur ses pratiques d'évaluation ?**

- Légitimité, autorisation, lever des interdicts
- Conformité au prescrit et aux résultats des recherches scientifiques, mais frustration (deuil de la qualité)
- Implication des élèves = inclusion des élèves
- Développement professionnel par l'observation – enseignement et apprentissage
- Un décalage très inconfortable avec les habitudes et les collègues



# La formatrice

**Pourquoi ça ne change pas alors que l'évaluation-soutien d'apprentissage est promue de longue date en formation ?**  
***Comment faire pour faire ce que je dis de faire en formation ?***

- L'impasse du temps --> déconnexion théorie-pratique ?
- Des outils --> Quels outils ? (par exemple la PàR)
- La joie d'enseigner... dans un milieu professionnel agressé et agressif



# Le chercheur

**Qu'observe-t-on depuis l'extérieur ? En quoi y a-t-il de l'inclusion ?  
Quels savoirs en construction ?**

- Les conditions de la rencontre
- Le développement des connaissances
- La complémentarité

# "Deux mondes différents" : la richesse de la rencontre

M : Je pense qu'il y a beaucoup de méfiance parce que se mettre dans un processus comme ça, c'est déstabilisant. Alors, ce qui était bien avec toi, c'est que tu étais déjà déstabilisée avant (...) Du coup, avec les autres, ça déstabilisait des gens qui ne voulaient pas être déstabilisés, car ce n'est pas confortable. Toi, t'étais pas confortable. Du coup, on construisait des solutions. Ça répondait à un besoin pour toi et pour moi (...) Voilà, c'était une des raisons pour lesquelles je voulais venir sur le terrain, pour comprendre pourquoi il y a une telle méfiance. D'où elle vient...

A : C'est parce qu'on a l'impression que c'est deux mondes différents. Parce que vous êtes dans la théorie, qu'il y a un jargon très... quand je te lis, tu as un tas de références, ça peut paraître très expert

M : Ça paraît expert mais peut-être que sur le terrain ça paraît aussi facile, parce que ça (des écrits académiques) c'est facile à faire, parce que t'as pas des élèves devant toi. Et là, je suis aussi beaucoup plus sensible. Quand on a des élèves devant soi, avec des gamins comme ça, avec les bras croisés qui disent « non, j'ai pas envie de venir »... bah, c'est un autre métier, un métier qui est vachement complexe.

A : C'est un métier difficile quand même

M : Et auquel ces éléments-là (les savoirs théoriques) peuvent répondre mais c'est juste des tournevis (...) Donc quelque part on fabrique, en théorie, des outils à essayer de mettre en place mais c'est pas nous qui sommes aux manœuvres, à tourner ces tournevis, à arriver à la fin de la journée épuisés (...) ces éléments théoriques sont extrêmement réducteurs, y en a pas un qui tient compte de la complexité, de TOUTE la complexité, donc tu as des choses pour agir partiellement (...) je pense que le terrain peut reprocher ça à la HEP, aux formateurs, aux théoriciens (...) c'est pris comme ça, alors que c'est pas du tout simple et moi je suis contente d'avoir pu l'expérimenter dans la classe et j'aimerais bien pouvoir continuer à l'expérimenter parce que c'est... ça rend ces éléments (théoriques) plus modestes

# La parole se libère et "c'est pas un hasard"

M : Je ne sais pas à quel point on a contribué au fait que ces trois garçons entrent à la maison et écrivent un texte... on peut pas savoir

A : Ce qui est marrant c'est que ces trois garçons, c'est maintenant que ça sort et à mon avis, c'est pas un hasard (...) Je trouve que c'est plus valorisant d'avoir un retour de ses pairs (...) c'est beaucoup plus valorisant que d'avoir la note de l'enseignant. Moi, je lui aurais mis un 6 puis on l'aurait pas mis devant tout le monde, je suis sûre que ça aurait eu beaucoup moins d'impact sur (nom de l'élève) que tous ses pairs qui lui disent combien c'était bien ce qu'il avait fait

M : En même temps tu reconnais que le côté déclencheur spontané, il a un autre impact que si tu avais mis en place, dans la classe, un système où chacun doit présenter quelque chose, où il peut montrer de la valeur. Puis, du coup, tu dois quand même organiser ça et, comme tu disais, c'est artificiel

A : Ouais, mais peut-être que c'est un passage obligé

M : Ouais

A : Aussi, je pense que si les autres ont pu faire de très beaux retours à (nom de l'élève), c'est parce que on a fait tout ça de manière artificielle avant et qu'ils savent exactement qu'ils doivent comprendre pourquoi c'est bien, argumenter et ils ont les outils pour pouvoir comprendre pourquoi ce texte est bon et pas l'inverse. Oui, je me dis que finalement c'est obligatoire de passer par là

# Reconnaitre les savoirs, inclure l'une dans le monde de l'autre

M : Je pense qu'il y a une chose qu'on peut montrer dans notre outil, c'est l'idée que l'outil, il est quelque chose de fixe ou de permanent (...) la grille d'évaluation devient un outil pour les élèves (...) On a une grille qu'on pourrait établir au tout début de la 7ème

A : Oui, qui reste fixe

M : Qui reste fixe, qui a peut-être des tiroirs qui s'ouvrent et qui se ferment, d'une fois à une autre, et qui constitue quelque part un contrat pour l'enseignant en disant « c'est ça que tu vas apprendre » puis un outil pour l'élève qui se rend compte que... c'est plus difficile la prise de conscience du côté de l'élève, MAIS qui va faire que, au bout d'un moment, il va se rappeler qu'il y a une certaine structure dans les textes, il y aura du discours direct ou indirect quel que soit le récit

A : Et moi, tu vois, je le présenterais du coup différemment, avec des couleurs pour que les élèves visuellement retiennent aussi, pour que ça soit plus aéré et puis... je sais pas, comme tu dis, dans la présentation il y a quelque chose qui reste fixe et très vite visible (...) moi, je trouve que le support d'apprentissage aide à mieux retenir

# Perspectives

- ✓ Une recherche inclusive et émancipatrice
- ✓ Des apprentissages professionnels et du sens
- ✓ Des preuves fondées sur la connaissance de la pratique
- ✓ Les savoirs circulent et produisent des effets grâce à la porosité de nos sphères d'activité et d'engagement
- ✓ Une piste pour développer la double expertise du personnel enseignant de la haute école et, de manière complémentaire, pour la formation continue des enseignants

# Bibliographie

- Broadfoot, P. et al. (ARG). (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge University, School of Education.
- Butera, F., Buchs C. et Darnon C.(dir.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Charmillot, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2019) L'insolence comme forme de réflexion scientifique, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N° 25 / 2019 / pp. 49-65
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: de boeck
- Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Rennes: Presses de l'EHESP
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (2011). Savoir théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF
- Murawski, W., et Lochner, W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D. et Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie, *Éducation et didactique* [En ligne], 12-2, pp. 111-125