

T2 Consigne de travail : Écriture du récit projectif

« Le récit projectif dialogués est le texte dans lequel vous racontez comment vous **imaginez l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu disciplinaire**. En ce sens, le récit projectif est un **texte narratif**, mais d'événements qui se produiront ou pourraient se produire dans un avenir pas si lointain. Mais le récit est également **explicatif-argumentatif** car vous y rendez compte **des raisons et des motifs des décisions prises**. Pour argumenter, on fait appel aux savoirs assimilés pendant la formation, aux expériences passées, à nos trajectoires d'élèves du secondaire, etc. Le récit comprend également la voix des élèves. À la manière d'un **scénario de film**, vous imaginez comment vos **élèves réagiraient à vos propositions**, ce qu'ils diraient et **quels dialogues vous auriez avec eux**. Le récit projectif est comme une carte des actions possibles, mais c'est aussi un **outil pour réfléchir à votre activité d'enseignement, pour penser à l'activité et pour vous penser dans l'activité**. Étant donné qu'il s'agit d'un **texte réflexif construit de manière collaborative**, le récit projectif **n'est pas un texte fini**, puisqu'il est toujours possible d'y revenir et de l'enrichir. »

T3 Consigne de travail : Interaction autour des récits projectifs dialogués

« Interaction autour des récits projectifs dialogués

Étant donné que **les récits projectifs sont des textes inachevés et personnels qui sont rendus publics au sein d'une communauté de praticiens**, l'objectif de cette tâche est de lire chacun des textes partagés dans le groupe et d'**établir un dialogue professionnel autour des actions projetées**. Ces interactions doivent être une **source de changement et de transformation ainsi qu'un enrichissement de la planification**. La **diversification des points de vue** devrait nous permettre d'**approfondir nos réflexions sur les activités projetées**.

Tout le monde doit lire les écrits des membres du groupe et faire des commentaires ou poser des questions. Les réactions ne doivent pas seulement être évaluatives ou appréciatives, mais doivent transmettre une vision critique de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Quels types de commentaires ou de questions dois-je poser sur les récits de mes camarades ?

- Questions sur **le sens ou les objectifs d'une action** ou d'une activité,
- Questions sur **le déroulement détaillé des actions** pour atteindre un objectif,
- Proposition **d'activités ou d'actions alternatives**,
- Raconter sa propre expérience en relation avec l'activité proposée,
- Questions sur **les caractéristiques des élèves, de l'école ou du matériel** à utiliser,
- Recommandation de **lecture ou référence à des auteurs ou théories** susceptibles d'apporter des éléments nouveaux ou des solutions à une situation donnée,

L'auteur des récits doit réagir aux interventions de ses pairs et modifier les séquences proposées si nécessaire. En cas d'introduction de modifications, **ne pas effacer ou modifier ce qui a été écrit précédemment**. Pour ce faire, vous pouvez utiliser la fonction **barrée** de Word, puis **expliquer les raisons pour lesquelles l'activité a été modifiée et proposer la nouvelle activité**. »

Exe 1-HEP-IN23_MaximeP

Discipline : Histoire

École : Établissement des Bxxxx - classe 10G1

Contenu à enseigner :

Thématique

L'Europe à la rencontre du Monde → L'exploitation de l'Amérique (esclavagisme, conversions forcées, choc microbien)

Objectif didactique

Développer le savoir à partir de sources historiques

Contexte de la classe :

La classe 10G1 est composée de 19 élèves. Un élève refait son année et ne suit qu'un cours d'histoire sur deux en raison d'un programme scolaire parallèle aux cours (Mattas). Les élèves considèrent pour la plupart l'Histoire comme une branche ennuyante selon un sondage réalisé en début d'année. C'est une classe calme qui ne pose pas de problèmes de gestion de classe. L'enjeu est d'aller les chercher et de les captiver. Après deux premiers mois plutôt difficiles (motivation en classe), le lien avec les élèves est en train de se créer. [...] Je considère que la relation que j'ai avec eux sera le pilier central qui permettra de remplir les objectifs d'enseignement.

Leçon

Avant le cours, l'appel sera réalisé. L'objectif du cours est de travailler sur trois sources historiques afin de mettre en lumière les trois supplices subis par les populations amérindiennes lors de l'exploitation de l'Amérique par les Européens. Les sources en Histoire servent trop souvent à illustrer uniquement le savoir appris. L'objectif est ici de travailler ensemble sur des sources pour faire émerger le savoir (ce que font notamment les historiens).

Enseignant

Bonjour à toutes et tous, asseyez-vous. Comment allez-vous ?

Les élèves répondent en général oui ou non, (environ 4-5). Il est fréquent qu'un/e élève réponde "non". Je questionne alors l'élève en lui demandant ce qui ne va pas. [...]

Je projette alors les trois sources au tableau. L'objectif est ici de les lire ensemble puis d'en discuter afin de faire émerger les problèmes que rencontrent les Amérindiens. Le dialogue s'ouvre après la consultation/lecture des deux premières sources (doc. 24 et 25).

Enseignant : Après avoir lu cette source, de quel mal souffraient les Amérindiens ?

Angee : De maladies.

Enseignant : Exactement. Peux-tu donner la description de la maladie en question ici ?

Angee : Ils souffraient de pustules.

Enseignant : Exactement.

Ici, je désigne quelqu'un au hasard et je cible en général des élèves qui ne parlent pas d'eux/elles-mêmes. Le schéma est très souvent le même, la première réponse est « je ne sais pas » et je dois alors trouver un moyen de leur faire dire quelque chose qui apporte une plus-value au cours. Lors des phases d'échange en commun, l'équilibre réside souvent dans l'alternance de questions posées aux élèves qui lèvent la main et à ceux/celles qui ne s'expriment jamais volontairement.

Enseignant : Ivan, quelles étaient les conséquences pour les personnes qui attrapaient cette maladie ?

Ivan : Je ne sais pas.

Enseignant : Alors peux-tu nous relire la toute première phrase s'il te plaît.

Ivan : Les pustules qui recouvraient les gens étaient horribles à voir ; beaucoup de gens en mourraient.

Enseignant : Stop. Merci ! Donc, on a ici l'information que beaucoup de gens mourraient de la pustule. Je vous laisse à toute la classe 1 minute pour relire la source et me dire quelles étaient les conséquences de cette maladie car la source nous donne d'autres informations. J'interrogerais ensuite quelqu'un au hasard pour me donner ces informations.

1 minute de travail individuel

Enseignant : Voilà, Daniel, peux-tu nous donner quelques informations de plus ?

Daniel : Je n'ai pas trouvé.

Enseignant : Sais-tu ce que tu veux savoir en lisant ce texte ?

Daniel : Non

Enseignant : Je parlais des conséquences de la maladie. Donc par exemple, je te donne un autre exemple. Si j'ai la grippe, les conséquences peuvent être : un mal de cou, une fatigue générale, de la toux, le nez qui coule, des sueurs froides et certaines personnes peuvent en mourir, par exemple les personnes âgées. C'est donc les différents symptômes possibles de la maladie finalement. Est-ce plus clair pour toi ?

Daniel : Oui.

Enseignant : Alors je vais relire le texte lentement et à haute voix et tu m'arrêtes dès que tu aperçois un symptôme.

Ici, j'espère qu'il m'arrête lorsque la source parle de défiguration, de perte d'œil ou de personnes aveugles. Tout cela se situe à la fin du texte. La difficulté dans ma classe, c'est la différence de niveaux entre certains élèves (comme Daniel) et d'autres, ce qui fait que dans ces moments où j'accompagne un élève pour qu'il parvienne à sortir quelque chose d'intéressant, les autres sont « à l'arrêt » et attendent. Je dois être vigilant pour que personne ne donne la réponse à haute voix, car cela est très tentant, évidemment, pour débloquer la situation.

Enseignant

Est-ce que la source nous décrit que cette maladie est subie par les Amérindiens ? Peut-on voir cela dans le texte ou l'image ? Je vous réponds tout de suite, il n'y a aucune information dans ce sens-là. On nous parle de « personnes », mais on ne sait pas de qui on parle. Mais ici, si vous étiez historiens, vous auriez entre les mains le Codex de Florence qui est en réalité

une encyclopédie du monde aztèque. Ce livre a été interdit longtemps car les souverains européens souhaitaient que l'on continue à voir les Amérindiens comme des sauvages. Or, le livre parle en profondeur de la société aztèque, de leur savoir, l'astronomie, etc. Il offre donc une réalité qui s'oppose à la vision des souverains européens. Dans ce document, un chapitre est consacré à la conquête espagnole, et c'est à l'intérieur de celui-ci que l'auteur décrit les maladies subies par les Amérindiens. Évidemment, nous ne sommes pas historiens et ce travail et ces informations que je vous donne, ce n'est pas une tâche pour une classe en cours d'Histoire. Mais sachez que ce sont les questions que se posent les historiens pour faire émerger un savoir à partir d'une source.

Maintenant, à vous de jouer pour la 2^{ème} source (doc. 27). Je vous laisse 5 minutes pour la lire et remplir le petit tableau que je vous distribue.

Le tableau contient trois entrées : Comment sont traités les hommes / comment sont traitées les femmes / conséquences ? Le but est ici de laisser l'élève travailler seul, car l'évaluation est basée sur le travail individuel. Après ces 5 minutes de travail, je laisserai 2 minutes de travail par binôme pour comparer et discuter. Puis on corrigera ensemble rapidement. Je désignerais les volontaires ici et j'écrirai les réponses au tableau rapidement. [...]

Exe 2-HEP-IN23_MaximeN

Le cours que j'ai imaginé porte sur la révision (...) sur le sujet des figures de style, tout en essayant que les élèves aillent plus loin dans leur apprentissage. Je me pose donc la question : « quelle-s situation-s dois-je mettre en place pour que tous mes élèves atteignent l'objectif fixé ? Parmi les idées qui me viennent à l'esprit, je retiens tout d'abord une séance de brainstorming dynamique.

(...)

Ma prafo m'a demandé d'utiliser un dossier sur les figures de style qu'elle a créé pour ses classes de VP : chaque figure de style étudiée y est présentée, la présentation théorique étant suivie d'un ou plusieurs exercices. Ma prafo a souhaité que je modifie ce dossier afin de l'adapter aux exigences pour les VG : j'ai ainsi supprimé les figures de style qu'ils ne doivent pas maîtriser, simplifié les explications théoriques que les élèves de VP devaient compléter en se basant sur un manuel que les VG n'utilisent pas, ajouté un paragraphe de définition du concept de figure de style au début du dossier afin que les élèves aient une idée précise de ce dont nous allons parler et adapté certains exercices au niveau des VG. Le dossier tel que je vais l'employer dans le cadre de la leçon est donc fortement remanié : j'ai cherché à le rendre le plus compréhensible et accessible possible pour les élèves, auxquels les concepts théoriques doivent toujours être réexpliqués.

Après avoir approuvé mes modifications, ma prafo m'a conseillé d'organiser la leçon en suivant le dossier : je devrai demander à des élèves de lire oralement les explications théoriques et les consignes des exercices, que nous effectuerons collectivement pour les plus difficiles, tout en réexpliquant chaque élément théorique. Je laisserai quelques minutes aux élèves pour compléter individuellement les exercices plus simples avant de reprendre la

lecture collective du dossier. L'essentiel de la leçon se déroulera donc en plénière, ma prafo estimant qu'il est mieux d'accompagner les élèves sur ce sujet plutôt que les laisser prendre connaissance des explications et des exercices par eux-mêmes. Cette vision est contraire aux démarches inductives prônées par les didacticiens du français de la HEP, ces démarches visant à ce que les élèves s'approprient d'abord la matière par eux-mêmes avant de recevoir des précisions théoriques, mais je suis obligé de suivre les instructions de ma prafo. Je suis cependant d'accord avec elle, estimant pour ma part que la plupart des élèves de cette classe auraient de la difficulté à comprendre la théorie sur les figures de style sans mes explications et ne feraient même pas cet effort pour certains, préférant bavarder comme ils le font habituellement. »

EXE 4-UNIGE-DDP22_Ingo

Question : comment favoriser la mise au travail de ces élèves sans recours à un plan de classe qui, compte tenu de la dynamique globale de la classe, serait soit excessif, soit ne concernerait que peu d'élèves (ce qui serait potentiellement stigmatisant) ?

Idee : passer par la modalité de travail en groupe. Permettre aux binômes de travailler ensemble tout en prévoyant des phrases de séparation momentanée.

1^{ère} leçon :

phase 0 : mise en place de l'activité

J'annonce un travail en groupe. Les élèves se répartissent librement par deux selon leurs affinités respectives.

Formateur : Que se passerait-il si le fait de leur laisser la liberté de former des groupes créait une perturbation ou si la répartition des groupes n'était pas équitable ?

Ingo : Ce point doit être éclairci, mais la formation libre des groupes correspond à la répartition "naturelle" des élèves dans la classe, dans laquelle les tables sont groupées par deux. Je pourrais clarifier ce point en me contenant d'enjoindre les élèves à travailler avec leur binôme de table, ce qui serait à mon avis plutôt satisfaisant pour les élèves. Si un élève reste seul, je devrais soit l'inclure à un groupe, soit en former un avec cet élève, mais le premier choix me semble plus judicieux. Dans l'ensemble, je n'ai pas de problème à accélérer/écourter de force la formation des groupes si elle donne lieu à des perturbations.

[...]

Lora : Tu dis que tu fais par affinité. Mais, moi en choisissant les groupes, cela a permis à d'autres élèves de se rencontrer et d'échanger. Je constate qu'ils/elles ont appris ainsi à mieux se connaître. Les élèves se sentent un peu plus à l'aise dans la classe. Après ce n'est pas miraculeux, ils/elles ne sont pas tous et toutes devenus-es amis-es.

Ingo : C'est vrai que je voyais comme un compromis de les laisser "libres" pour une partie de l'activité et de former les groupes moi-même pour une seconde partie. Mon but était d'améliorer la dynamique du groupe original en permettant à ses membres d'aller s'enrichir auprès d'autres élèves pour qu'ils "importent" ensuite dans le groupe d'origine des informations, connaissances, méthodes, etc. apprises auprès d'élèves avec lesquels ils n'ont pas l'habitude de

travailler. A terme, je compte en effet mettre en place des activités pour lesquelles j'aurais préformé l'ensemble des groupes.

Julien : si possible, c'est bien de varier: une fois les groupes sont imposés, une autre ils peuvent choisir. Je suis d'accord avec Lora quand elle dit qu'en imposant de travailler ensemble à certains élèves qui ne l'auraient sans doute pas fait spontanément donne parfois de belles surprises. Quant aux tâches pour lesquelles on les laisse choisir, si cela ne se passe pas très bien dans certains groupes, il est toujours temps de leur faire remarquer gentiment que c'est la raison pour laquelle les groupes sont parfois imposés et que s'ils ne font pas un effort pour travailler ensemble alors, la conséquence sera que la prochaine fois ils ne pourront pas se mettre ensemble.

EXE 5-UNIGE-DDP22_Lora

(...)

Après 15 minutes, je leur demande d'arrêter et de ranger leur cahier.

Enseignante : *Veillez ranger vos cahiers. Nous allons reprendre les exercices de dissertation. Qui peut me rappeler la différence entre une démarche dialogique et herméneutique ?*

Formateur : **Y a-t-il un lien entre l'activité précédente et celle-ci ?**
Comment imagines-tu la transition du sujet ?

Lora : On fait cette activité une fois par semaine, c'est un moment que je veux à part, un moment calme déconnecté du reste.

Formateur : Mais il serait peut-être important que **tu puisses faire la transition entre les deux thèmes**, même si c'est un thème à part et déconnecté du reste. **Comment imagines-tu le dialogue de cette transition ?**

Ingo : peut-être qu'une transition plus douce serait possible si la consigne d'écriture donnée précédemment demandait une forme d'interprétation qui la rapproche d'un sujet de dissertation, Par exemple : "Est-on seul au monde au milieu des autres ?". Tu pourrais alors dire : je vous ai demandé d'écrire sur cette question [rappel du sujet]. Même si la même question a été donnée à tout le monde, **toutes vos réponses seront différentes selon votre compréhension de la question** [...]. **Savez-vous comment s'appellent ces deux démarches ? L'une cherche à étayer** par des exemples un sujet et implique d'aller complètement dans son sens. **L'autre implique de concéder une partie de la vérité** au sujet mais de s'en distancer aussi en partie par des contre-arguments

Lora : **Oui c'est une bonne idée!** Cela permettrait de faire une sorte de fondu enchaîné entre les deux activités. **Je vais réfléchir à mieux travailler mes transitions.**

[...]

Lora : Il faudrait que je change les citations choisies car **cela ne fonctionne pas avec le sujet de l'écriture d'invention**. Il faudrait que je parte d'un thème qui se rapproche des citations à traiter par la suite. Par exemple, le thème "seul au monde" et je choisis une citation en lien avec cette thématique-ci : "La solitude est une prison." (Lao She). Puis, je leur demanderai de me dire s'ils sont d'accord ou non. Il y aurait ainsi sûrement des opinions opposées et je pourrais ainsi leur demander dans quelle démarche on se situe. Je donnerai des pistes, telles que dialogue, discussion, etc. Et...

Julian : J'adore cette proposition de fondu enchaîné [...]. J'utilise parfois, pour faire la transition vers une activité de dissertation une démarche un peu similaire quoique moins élaborée que les excellents exemples que vous proposez : je demande tout simplement à mes élèves d'essayer de problématiser le cours qu'on vient de faire. [...]

Lora : Cela me paraît être une excellente idée, merci ! Cela donne également de la vie au cours de français et cela permet de les rendre actifs-ves et de les placer au centre de leur apprentissage.

Ingo : C'est une très bonne idée, je vais réfléchir à des manières de faire quelque chose de similaire lorsque je commencerai la dissertation ce semestre.

Bibliographie

- Balslev, K., & Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris », temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEeE*, 1(2), DOI : <https://doi.org/10.48325/rleee.002.06>
- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perréard Vité, A. & Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11, 32-56. <https://www.cairn.info/revue-2022-1-page-32.htm>.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2018) *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*. Paris, L'Harmattan.
- Bruner, J. (1991). ...car la culture donne forme à l'esprit. Paris, Eshel.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 58(2), 118-125.
- Bucheton, D. (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Équipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTE 40). « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », 2004-2006, IUFM de Montpellier. Toulouse : Octarès éditions.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans : Itziar Plazaola Giger éd., *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015>
- Clark C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M.B. Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (dir.), *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse : Swets & Zeitlinger. pp. 7–20.
- Clark, C. M. & Elmore, J. L. (1979). Teacherplanning in the first weeks of school (No. 56). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (3d ed., pp. 255-296). New York : Mac Millan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. In P. Jorro, A. (2007). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*, Paris, France. ([halshs-00195900](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900))
- Korthagen F. A. J. & Kessels J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4). pp. 4–17.
- Le Blanc, G. (2007). *Les maladies de l'homme normal*. Paris : Vrin.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Maldonado, M. (2020). Evolución del repertorio didáctico durante la formación inicial del profesorado en Letras. *Revista Enunciación*, 25(1), DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.15325>

- Maldonado, M. (2021a). Les récits collectifs proactifs et rétroactifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance. *Revue des HEP*, 27, 227-244. <http://revuedeshep.ch/pdf/27/27-13-Maldonado>
- Maldonado, M. (2021b). L'assertivité comme trace dans l'analyse de la dimension épistémique du discours des enseignants en formation. *Éducation & didactique*, 15, 77-99. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8298>
- Maldonado, M. (2021c). Construction et évolution du répertoire didactique : la place des théories implicites dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants. Dans Ch. Gremion et C. de Paor (dir.), *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalisation émergente ?* (p. 203-226). De Boeck Supérieur.
- Maldonado, M. & Balslev, K. (2023) Los relatos proyectivos dialogados y la escritura colectiva sobre las prácticas. Experiencias de escritura colaborativa en la formación docente inicial, *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Escrituras de la formación docente y de la enseñanza en lengua y literatura*, 101, 20-27.
- Maulini, O. & Vellas, E. (2003) La planification du travail : nouveaux enjeux [Organisation du travail scolaire et formation des enseignants - I]. *L'Ecole Valdôtaine*, 61, 4-12.
- Rabatel, A. (2016). Agir professionnel, point de vue et mobilité empathique. *Phronesis*, 5 (3-4), 5-15. <https://doi.org/10.7202/1039082ar>
- Rebord, N. (2010). Courants de pensées et penseurs de l'éducation. Lausanne, IFFP.
- Ricoeur, P. (2003) *Parcours de la reconnaissance*. Paris, Stock.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Klincksieck
- Tochon, F. V. (1993). L'enseignant(e) expert(e). Paris, Nathan Pédagogie.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans : Rita Hofstetter éd., *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-263). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0245>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- Xue, L. (2023). *Aspects évolutifs de l'agir professionnel. Un cas dans le domaine de l'enseignement des langues*. Paris, L'Harmattan.