

LE COLLECTIF D'APPRENTISSAGE

UNE STRUCTURE
POUR SOUTENIR ET
DÉVELOPPER
LES APPRENTISSAGES
FONDAMENTAUX



Béatrice Maire
Isabelle Truffer Moreau
Sylvie Vanlint – Muguerza
HEPL Vaud, CRIFPE 2023

PLAN DE L'INTERVENTION

Cadre théorique

- Le collectif d'apprentissage
- Les apprentissages fondamentaux

Problématisation et focalisations d'analyse

Données d'analyse

- Médiation enseignante : procédure pour apprendre à apprendre ensemble
- Médiation enseignante : procédure pour analyser, déchiffrer et comprendre ensemble un message écrit
- Traces d'appropriation de la tâche
- Traces de mobilisation de savoirs et savoir – faire
- Traces de secondarisation

En guise de conclusion

Références bibliographiques

CADRE THÉORIQUE (1)

LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Un ensemble d'habiletés à développer pour apprendre à l'école :

- Jouer à faire-semblant (fonction symbolique, agir en pensée, imagination, intégration des émotions, autorégulation) et coopération, communication, distanciation, changement de perspective
- Acquérir des outils de la pensée requis par l'école : habiletés d'apprentissage de types cognitif, affectif et métacognitif ;
- Développer un rapport au savoir propice à l'entrée dans les disciplines scolaires (au travers de l'usage des savoirs disciplinaires avec l'enseignant),
- S'approprier les règles de l'apprendre ensemble selon un rythme, un programme et des modalités imposés. (Clerc-Georgy A. et Truffer Moreau I., 2016)

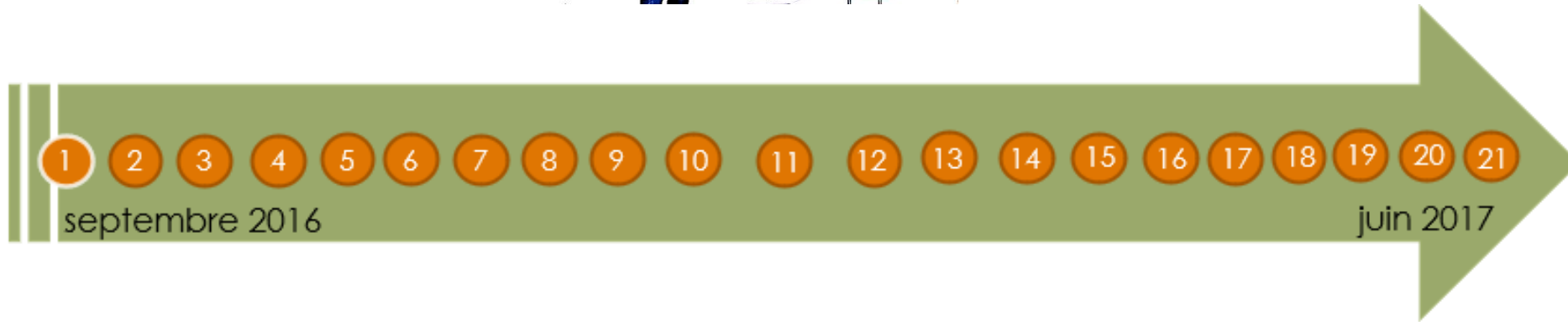
Les élèves sont amenés à développer des apprentissages fondamentaux liés aux compétences d'apprenants dans une structure participative (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000)

CADRE THÉORIQUE (2)

LE COLLECTIF D'APPRENTISSAGE

- Un cadre de fonctionnement ritualisé et stable avec co-construction de connaissances (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000)
- Une structure participative et un cadre de questionnement pour **apprendre à apprendre ensemble pour apprendre à l'école.** (Clerc-Georgy, 2020)
- Partage et création d'une culture commune avec co-construction d'une posture propice à l'apprentissage (Bruner, 1986; Vygotsky, 1934/1985).
- L'hétérogénéité didactique comme levier d'apprentissage (Chopin et Sarrazy, 2009)

MÉTHODOLOGIE



21 collectifs d'apprentissage d'une durée d'environ 20 minutes, filmés sur une année scolaire dans une classe maternelle.

1 enseignante-chercheure expérimentée et 12 élèves (âge moyen de 5-6 ans)

PROBLÉMATISATION

QUESTION : Comment le collectif d'apprentissage soutient et développe-t-il les apprentissages fondamentaux ?

Double focalisation pour l'analyse

- Mettre en évidence l'appropriation progressive par les élèves des médiations proposées par l'enseignante.
- Distinguer les épisodes initiés par l'enseignante de ceux initiés par les élèves (Muhonen & al. 2016)

DONNÉES D'ANALYSE (1)

MÉDIATIONS DE L'ENSEIGNANTE :

Mise en évidence d'éléments qui étayent l'APPRENDRE
à APPRENDRE ENSEMBLE

1. L'enrôlement
2. La construction de la certitude par l'exigence de la justification
3. Construire et utiliser un code commun précis
4. Mise en débat - Renvoi au collectif
5. Institutionnalisation

DONNÉES D'ANALYSE (1)

MÉDIATIONS DE L'ENSEIGNANTE :

Mise en évidence d'éléments qui étayent l'APPRENDRE à APPRENDRE ENSEMBLE

ENRÔLEMENT

Engagement cognitif conscient

- « Ouh ouh, on a besoin de tout le monde, là. Thomas aussi » (Message 11 – 45)
- « Non, attends, O., tu n'es pas tout seul » (Message 11-32)
- On a besoin de tout le monde, Nils, toi aussi, besoin de tout le monde, Thomas... »(Message 15 – 152)

RÉTICENCE DIDACTIQUE

construction de la certitude

- « Et comment tu le sais ? » (Message 2 – 10) (Message 6 – 53)
- « Ils sont pas d'accord, les copains » Est-ce que tu arrives à savoir pourquoi ils ne sont pas d'accord ? » (Message 6 – 45-53-69)
- « Quelqu'un peut contrôler » (Message 11 – 68)

EXIGENCE DE PRÉCISION LEXICALE

utiliser un code commun précis

Situer/repérer spatialement : En haut – en bas; Gauche – droite ; 1^{re}, 2^e 3^e ligne ;
au début – à la fin.
Précision des termes : Message ≠ phrase
phrase ≠ mot
lettre ≠ mot
phrase ≠ ligne

DONNÉES D'ANALYSE (1)

MÉDIATIONS DE L'ENSEIGNANTE :

Mise en évidence d'éléments qui étayent l'APPRENDRE à APPRENDRE ENSEMBLE

MISE EN DÉBAT

Prendre en compte le point de vue de l'autre et justifier son point de vue et

- Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Justine ? (Message 6 - 16)
- Qu'est-ce que vous en pensez ?» (Message 11 – 5)
- Justine, tu as entendu ce qu'a dit Noah ? Il a dit quoi ?» (Message 15 – 19)

VERS UNE INSTITUTIONNALISATION

Vers une attention et une mémoire volontaire

- « Il faut vraiment se souvenir de ça » (Message 2 - 79)
- Magnifique ! Il y a une apostrophe ici (la repasse en couleur), le « n » apostrophe alors c'est la même chose si ils étaient ensemble collés mais ils ne sont pas collés. Donc, ça fait quoi ? (Message 6 – 71)
- Eh ba oui c'est bien de regarder mais après il faut que tu fasses aussi travailler ce qu'il se passe dans la tête et que tu dises: « Ah mais qu'est-ce que c'est ? Je reconnais » (Message 20 – 141)

DONNÉES D'ANALYSE (2)

MÉDIATIONS DE L'ENSEIGNANTE :

Mise en évidence d'éléments qui étayent une
procédure pour analyser, déchiffrer et comprendre
ENSEMBLE un message écrit

1. ANALYSE GÉNÉRALE : Mise en évidence de majuscule(s) – point(s) – phrase(s) –
2. EXPLORATION - Déchiffrage : Mise en évidence de certaines lettres / des digrammes (comment elles chantent ensemble)
3. LECTURE COLLECTIVE : reprise au début du message – E. montre mot à mot – répétition des mots lus au fur et à mesure de la lecture - lire, pas deviner – dans sa tête – main sur la bouche
4. COMPRÉHENSION – vers le sens du message

DONNÉES D'ANALYSE (2)

MÉDIATIONS DE L'ENSEIGNANTE :

Mise en évidence d'éléments qui étayent **une procédure pour analyser, déchiffrer et comprendre ENSEMBLE un message écrit**

1. Analyse générale:

- **Ens.** : Quand vous aurez trouvé des choses à nous expliquer ou à nous dire, vous levez la main. » (Message 11, 1)
- **Ens.** : Qu'est-ce que vous pouvez en dire en général ? (message 20 – 1)

1. Exploration - Déchiffrage :

- Au début guidage pour les digrammes : **Ens.** : /a/ /i/ ça chante /è/ (Message 2 – 85)
- **Emilie** : Moi, j'ai vu bcp de choses qui chantent ensemble « (Message 15 – 68)

2. Lecture collective :

- **Ens.** : On va lire la suite. (main sur la bouche) on va lire la suite, pas deviner, on va lire. Je vous lis ce qu'il y a écrit, les lettres, hum...» (Message 2 – 169)
- **Ens.** : Qui peut lire toute la phrase ? Alors, vas-y Myla (Message 11, 171)

3. Compréhension – vers le sens :

- **Ens.** : Pourquoi c'est marqué « Odette n'a pas de chaussettes ? » Pourquoi elle n'a pas de chaussettes ? » (Message 6, 157)
- **Ens.** : « Et ça fait référence à quoi ? Pourquoi j'ai écrit ce message ? » (Message, 8, 196)

TRACES D'ENGAGEMENT - D'APPROPRIATION DE LA TÂCHE*

* de leur propre initiative

- ✓ Amanda passe à la 2^e étape, se lève, va au tableau et dit « Là, je sais que ça chante ces deux lettres. » (Message 8 – 26)
- ✓ Julie dit « Non » (Message 20 – 145-157) ;
- ✓ Julie dit « J'ai un problème » (Message 20 – 182) ;
- ✓ idem Oscar (Message 20 – 188)
- ✓ Noah : « Nous en fait on a des pieds et Odette elle a des pattes et elle a des griffes parce qu'après ça peut griffer les chaussettes. » (Message 6 – 163)

TRACES DE SECONDARISATION*

*

PROCESSUS D'ÉLABORATION D'UNE
SIGNIFICATION APPROPRIÉE DES OBJETS
AINSI QUE DES CONTENUS
D'APPRENTISSAGE .

RECONFIGURER « SON EXPÉRIENCE
PREMIÈRE AU MONDE POUR LA
TRANSFORMER EN OBJET DE
QUESTIONNEMENT, DE CONNAISSANCE ET
DE PENSÉE (BAUTIER, 2008).

- ✓ Thomas relie le mot « message » utilisé pour nommer l'écrit analysé et les SMS. (Message 11 – 79 à 90)

Thomas : En fait on peut écrire ça sur le téléphone aussi, on peut écrire ce message sur son téléphone.

Ens. : Ouais, pourquoi tu dis ça ?

Thomas : Parce que t'avais dit que c'était un message

Ens. : Oui, c'est un message mais pourquoi... Ah comme un SMS tu veux dire ?

Thomas : Ouais

Ens. : Oui, alors sur le téléphone on peut aussi écrire plein de choses et on peut aussi écrire ce genre de message ou on pose une question à quelqu'un, tout à fait. Tu as raisons, c'est une autre utilisation du message, on n'a pas toujours le tableau noir donc, on peut utiliser le téléphone pour écrire un message, on peut utiliser quoi ?»

- ✓ Thomas : « Il y a 3 lettres majuscules pcq le point d'interrogation il est grand comme les autres » Confusion entre majuscule et taille du signe (Message 11 – 115)

TRACES DE
MOBILISATION DE
SAVOIR ET
SAVOIR-FAIRE
(COMPÉTENCE)*

*** de leur propre initiative**

- ✓ Julie s'engage dans la lecture mais en reconnaissant le « o », elle affirme qu'il est écrit « Odette » - malentendu (Message 2 – 11-34)
- ✓ Noah dit: «Y'a un point donc il y a une phrase.» (Message 15 – 4)
- ✓ Charlotte : «Dans «Odette», il y a une lettre majuscule.»... «le O». (Message 11-107 – 109)
- ✓ Charlotte : «Moi je sais c'est «a» «i». «la deuxième ligne» – (Message 20 – 104-106)

EN GUISE DE CONCLUSION

Mise en évidence de quelques incontournables:

- Une mise en œuvre régulière et ritualisée du collectif d'apprentissage (imprégnation progressive)
- Instauration et maintien par l'ens. des conditions pour que le collectif participe à augmenter les capacités de chacun des enfants : mise en confiance, guidage constructif et explicite, gestion des interactions qui pose l'hétérorégulation comme levier pour apprendre;
- Mise en évidence d'une forme de ritualisation procédurale pour aborder une activité complexe collective en général – la compréhension d'un message écrit en particulier.

RÉFÉRENCES

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000). Comment l'enfant devient élève. *Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz : Paris.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press Mercer 2013
- Chopin, M-P. & Sarrazy B. (2009) Apports du modèle d'hétérogénéisation didactique à l'étude des pratiques d'enseignement en mathématiques. Perspectives théoriques et praxéologiques, Actes du quatrième congrès international « Espace Mathématique Francophone », Dakar
- Clerc-Georgy A. et Truffer Moreau I., Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes, in C.Veuthey, G.Marcoux & T.Grange (DIR.) *L'école première en question Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. (p.)79-95). EME éditions 2016.
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*
- Vygotski, L.S. (1934/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.

Merci pour votre attention