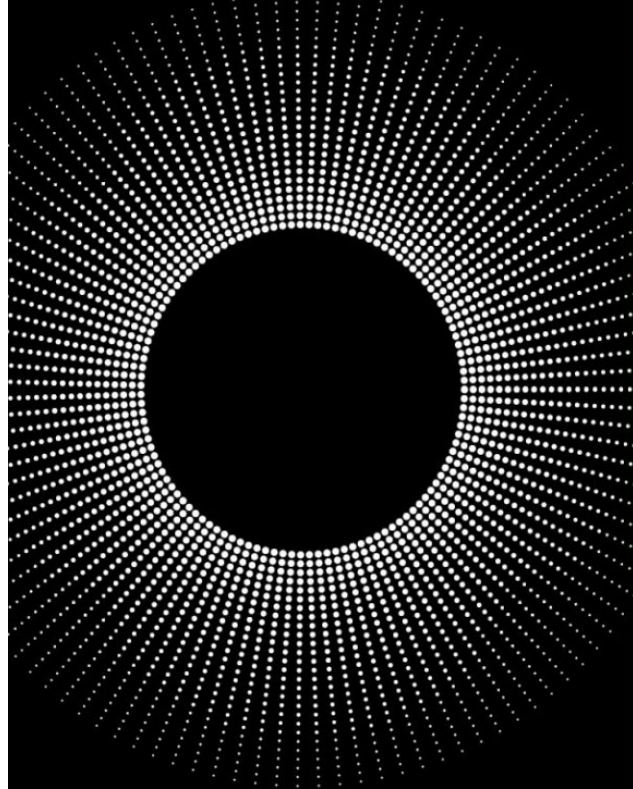
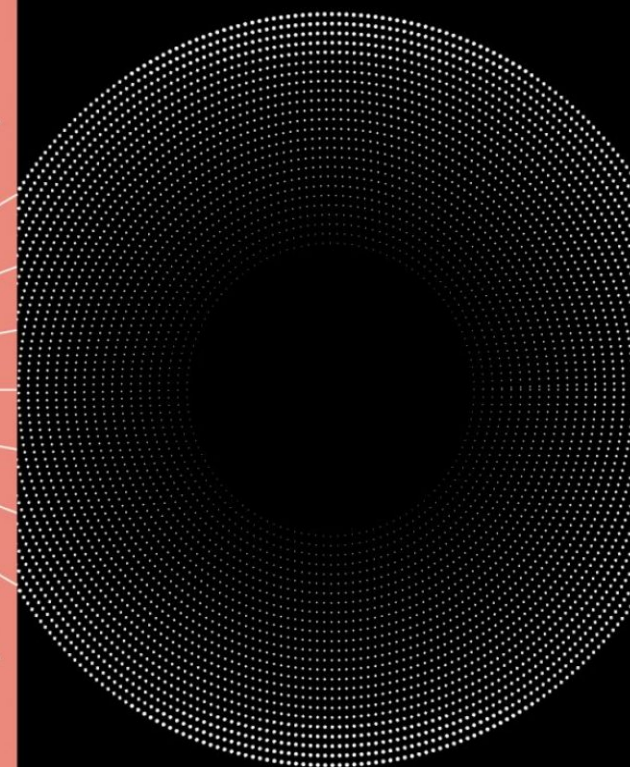




**Associer didactique de
l'écriture et
accompagnement
réflexif pour
construire un dispositif
de formation initiale
des enseignants**



Stéphane Colognesi
Agnès Deprit
Vanessa Hanin
Catherine Van Nieuwenhoven

Visée de la contribution

Rendre compte d'un module de formation organisé en dernière année des bacheliers instituteurs primaires, qui a pour ambition de **développer l'analyse réflexive** des futurs enseignants.

Questions de recherche traitées ici

- (1) Quels sont leurs **effets** du dispositif sur le développement de la **compétence scripturale** des étudiants dans le cadre de l'écriture d'un **texte réflexif** ?
- (2) Comment un texte réflexif se **produit** et se **transforme** ?
Du brouillon à la version "pour l'examen"...

Plan

1. Cadre théorique et balises pour construire le dispositif de formation
2. Présentation du dispositif
3. Questions de méthodologie
4. Présentation des principaux résultats
5. Conclusion

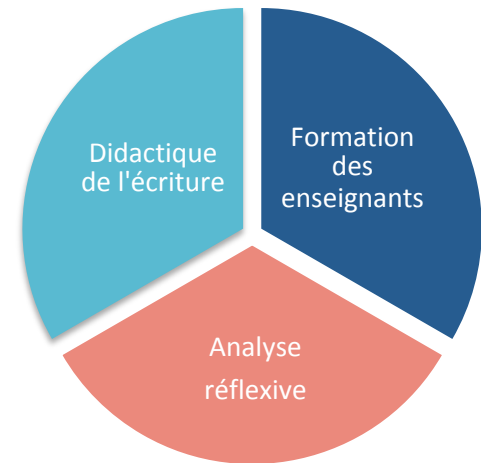


Plan

1. Cadre théorique et balises pour construire le dispositif de formation
2. Présentation du dispositif
3. Questions de méthodologie
4. Présentation des principaux résultats
5. Conclusion



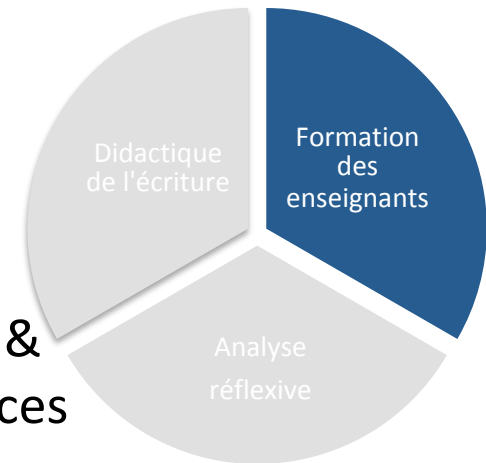
1. Balises théoriques



1. Balises théoriques

Les étudiants ont tendance à estimer que les "**discours de la formation sont des pratiques d'excellence**", trop éloignées des réalités de terrain (Perez-Roux, 2016)

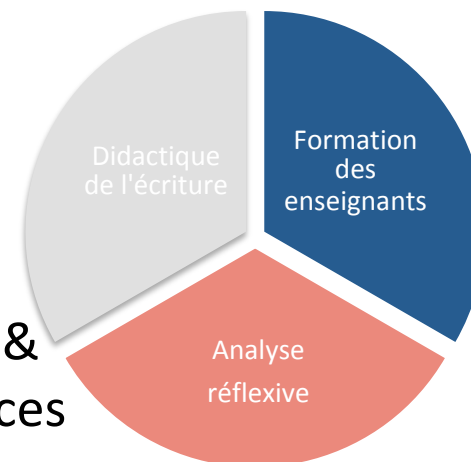
Ils voient **peu l'utilité** de ce qui leur est enseigné (Caron & Portelance, 2017 ; Paquay, 2012) et **mettent à distance** ces préconisations (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay & Perrenoud, 2013)



1. Balises théoriques

Les étudiants ont tendance à estimer que les "**discours de la formation sont des pratiques d'excellence**", trop éloignées des réalités de terrain (Perez-Roux, 2016)

Ils voient **peu l'utilité** de ce qui leur est enseigné (Caron & Portelance, 2017 ; Paquay, 2012) et **mettent à distance** ces préconisations (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay & Perrenoud, 2013)



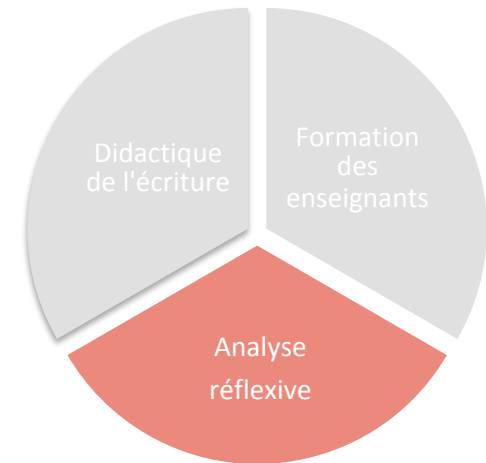
→ adoption d'une **posture réflexive** qui permettrait de résoudre ce problème (Donnay & Charlier, 2008 ; Jorro, 2005) : un **savoir-analyser** qui contribue au développement professionnel (Altet, 2001 ; Donnay & Charlier, 2008)

→ la réflexivité est **sollicitée**, constamment, mais ne fait pas nécessairement **l'objet d'un enseignement/apprentissage** dédié ni d'un **accompagnement spécifique** (Bocquillon & Derobertmasure, 2018)

1. Balises théoriques

Développer la réflexivité par la pratique du **portfolio** (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Bucheton, 2014)

L'écrit est un “**médium privilégié** d'une réflexion personnelle” (Paquay et al., 2004, p. 24) qui permet de “**dire**” **son métier** (Nonnon, 2002 ; Pollet, 2009)



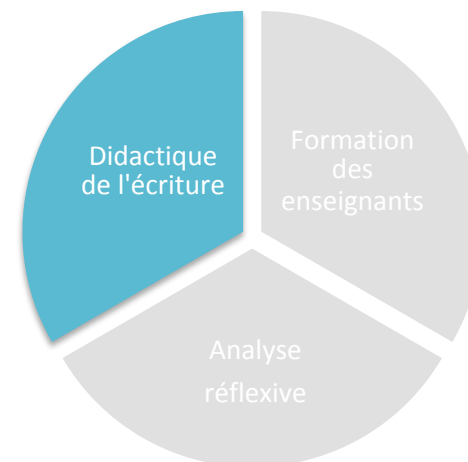
- **posture d'observateur** de son propre fonctionnement, dans sa propre pratique
- **perception plus objective** de son expérience (faits vs interprétations)
- pause réflexive, mise à distance de l'action joue un rôle de **tissage des connaissances**

1. Balises théoriques

Transposition du dispositif **Itinéraires**

(Colognesi, 2015; Colognesi & Lucchini, 2016, 2018)

→ développer la **compétence scripturale** des étudiants (Dabène, 1991) pour le **genre** "portfolio" (Dolz & Gagnon, 2008)



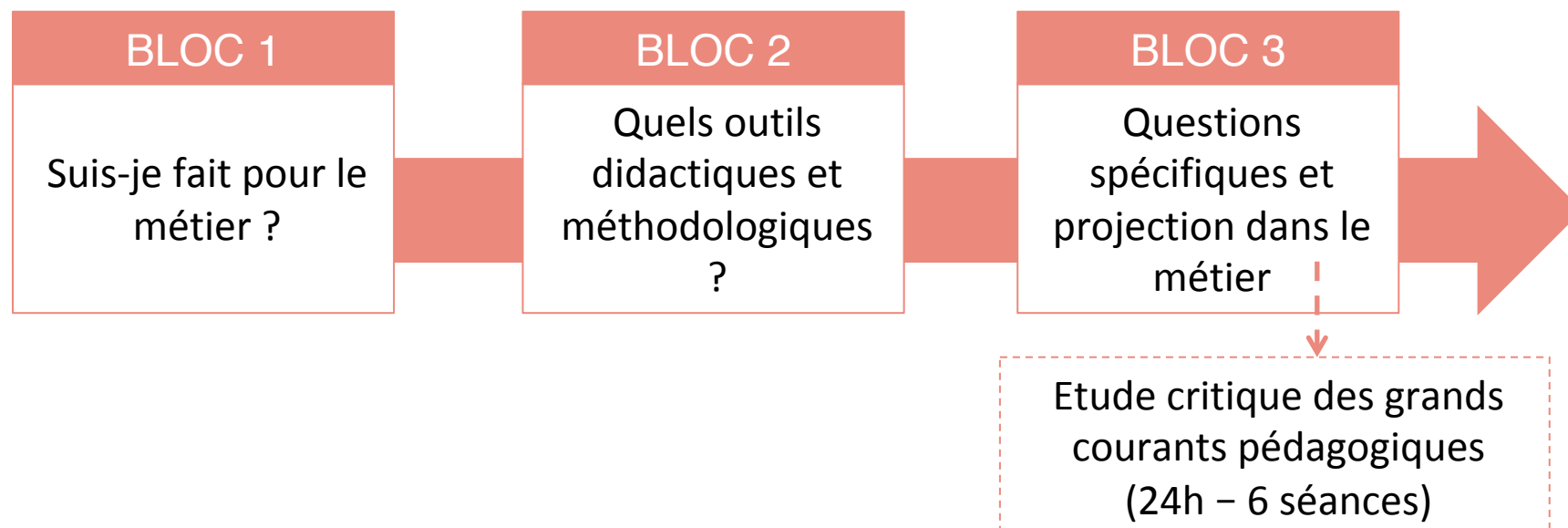
- temps d'aménagement de l'écrit via des **réécritures** (Lafont-Terranova, 2009; Niwese, 2010; Reuter, 2002)
- accompagnement du processus d'écriture par des **étayages** amenés par le formateur (Bruner, 1996; Bucheton, 2009)
- temps de confrontation des textes entre pairs : **relectures collaboratives** (Colognesi & Deschepper, 2019; Rochex, 1997; Turco, 1994)
- **médiations métacognitives** au fil du processus (Hanin, 2018; Veenman, 2012)

Plan

1. Cadre théorique et balises pour construire le dispositif de formation
2. Présentation du dispositif
3. Questions de méthodologie
4. Présentation des principaux résultats
5. Conclusion



2. Présentation du dispositif



Pour qui ?	Environ 30 étudiants futurs instituteurs primaires
Pourquoi ?	Permettre aux étudiants d'utiliser les paradigmes pédagogiques et les concepts y afférents pour relire, évaluer et améliorer leurs pratiques.

2. Présentation du dispositif

Séance 1 - 3H

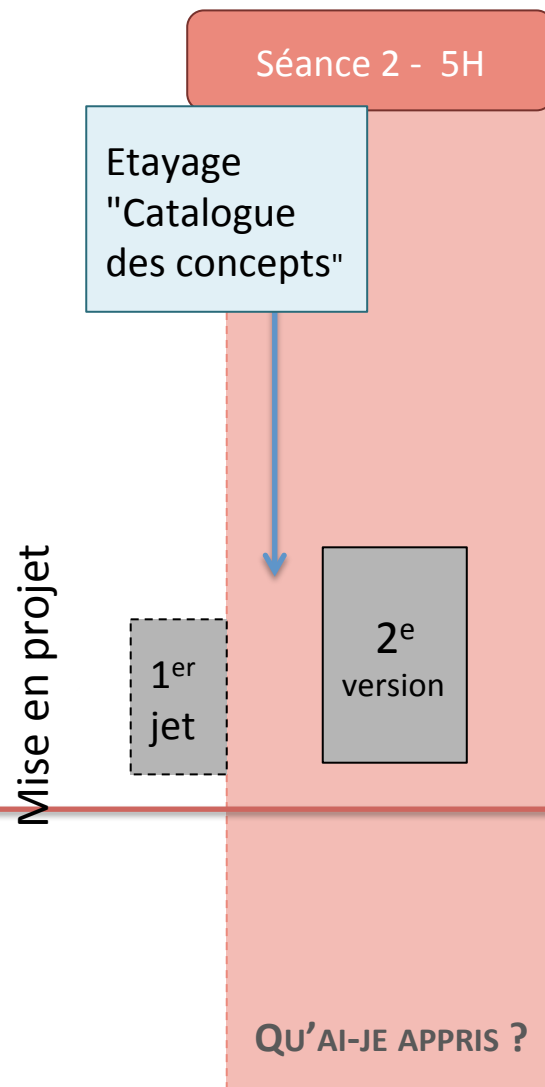
Mise en projet

1^{er}
jet

MON PROJET

- **Question de départ** : *"Comment est-ce que je compte mener mes apprentissages l'année prochaine?"*
→ planifier son enseignement à long terme
→ préparation entretien d'embauche
- **Tâche** : « Sur la base de trois préparations (B1-B2-B3), rédigez un écrit sur votre évolution. »

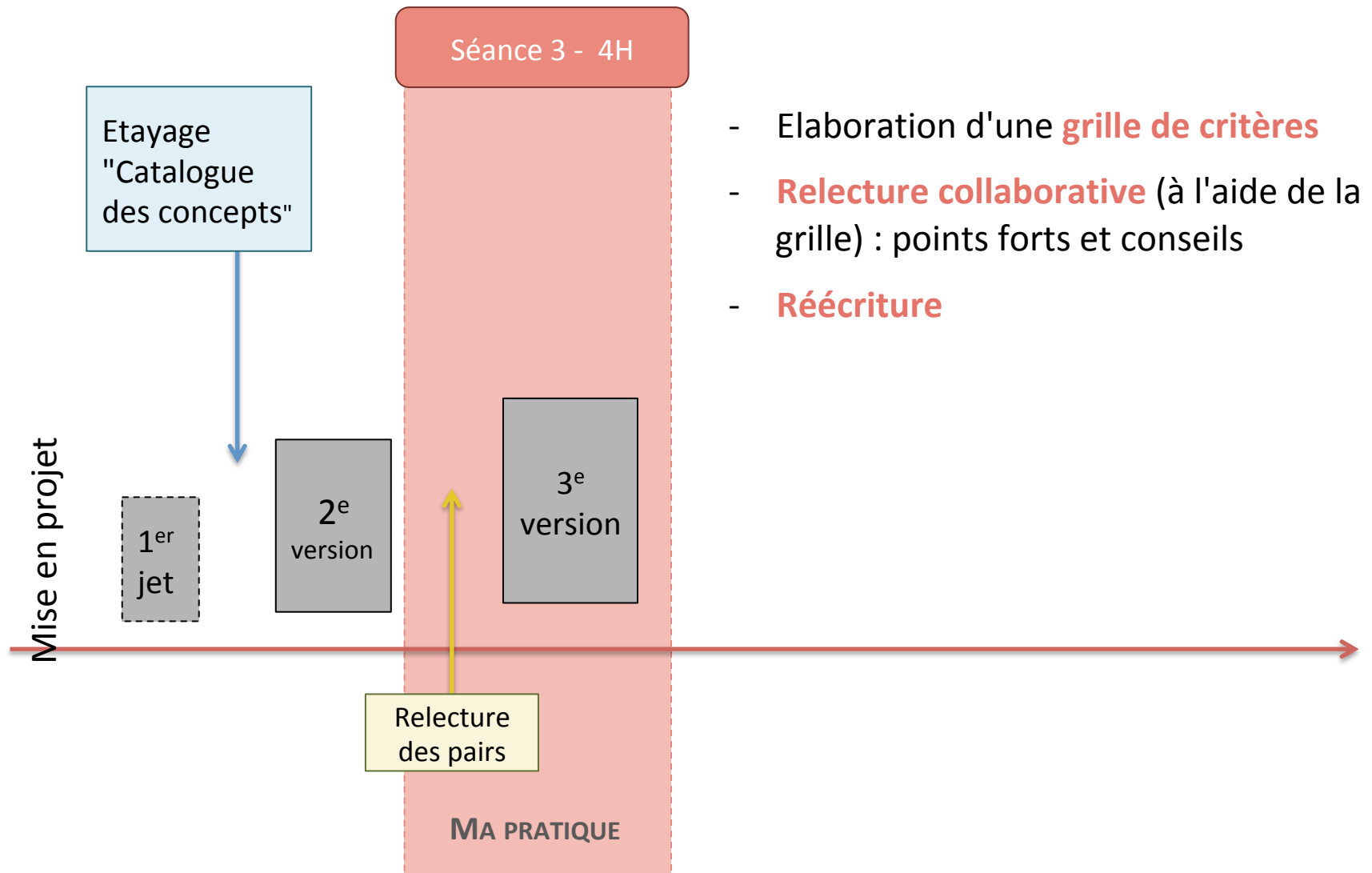
2. Présentation du dispositif



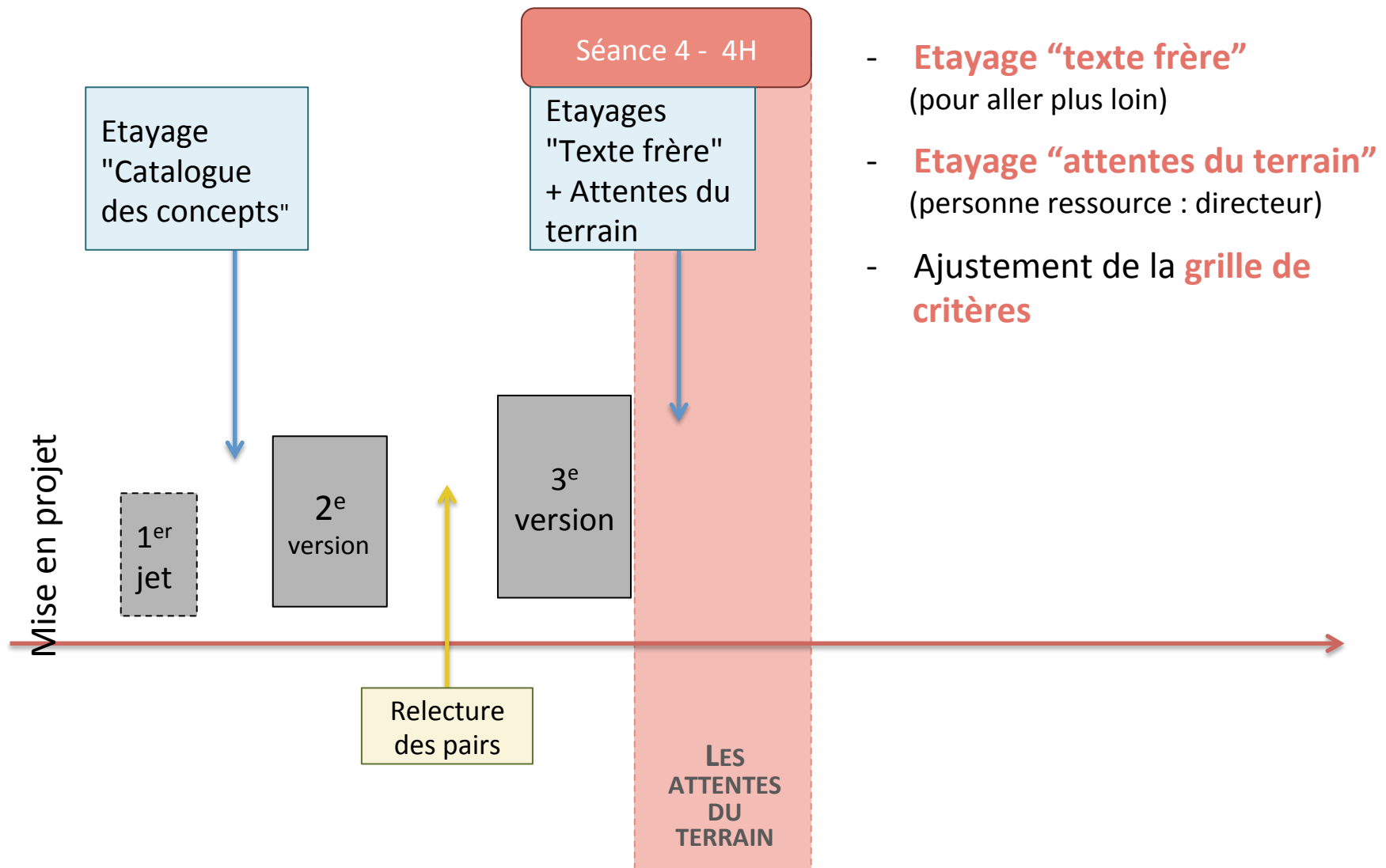
- **Etagage « catalogue des concepts »**
(pour réactiver les concepts pédagogiques appris en formation initiale)
- **Tâche** : « *Retravaillez votre écrit, en utilisant au moins 4 concepts du catalogue.* »



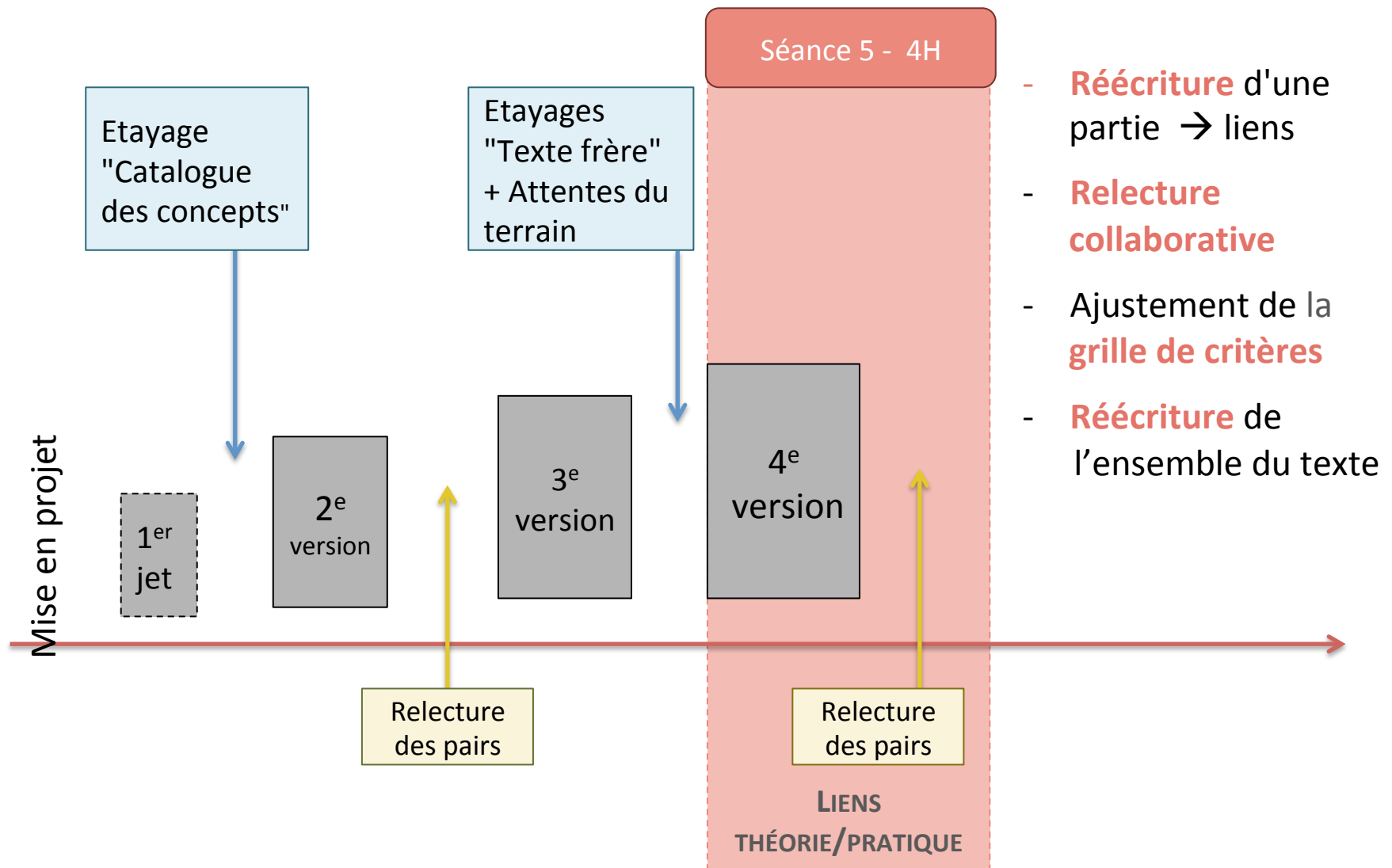
2. Présentation du dispositif



2. Présentation du dispositif

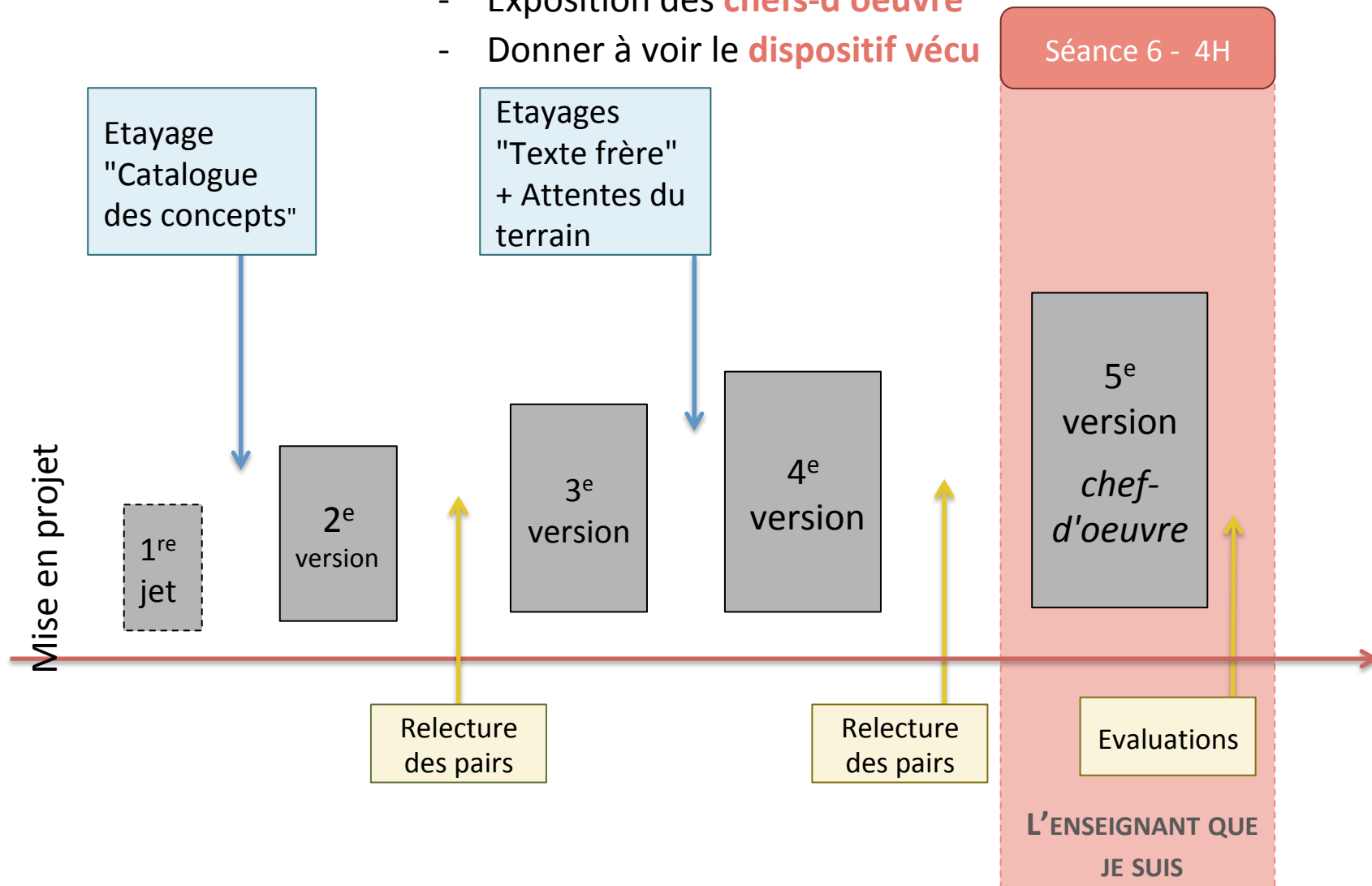


2. Présentation du dispositif

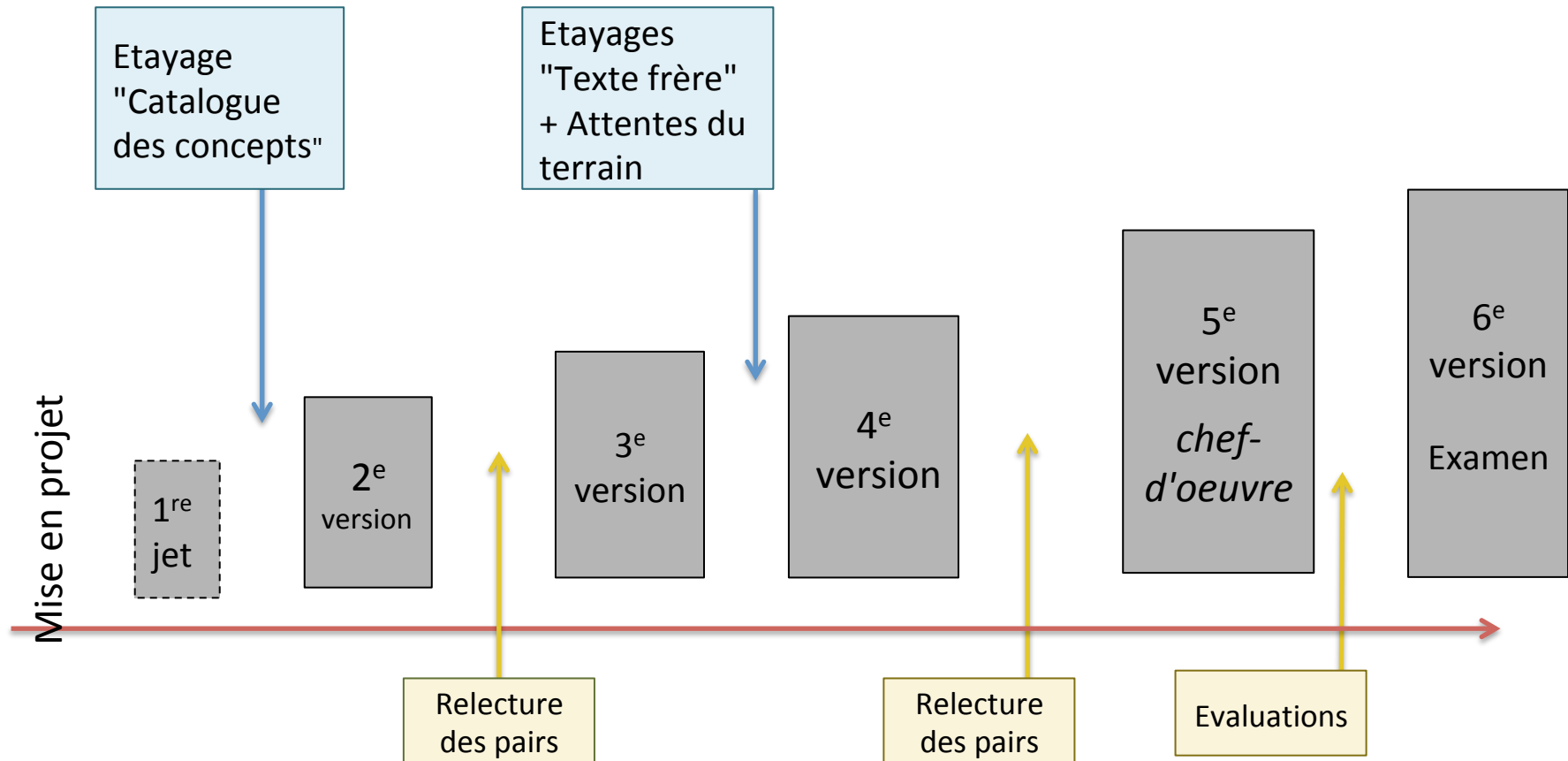


2. Présentation du dispositif

- **Autoévaluation, évaluation** par les pairs
- Exposition des **chefs-d'oeuvre**
- Donner à voir le **dispositif vécu**



2. Présentation du dispositif



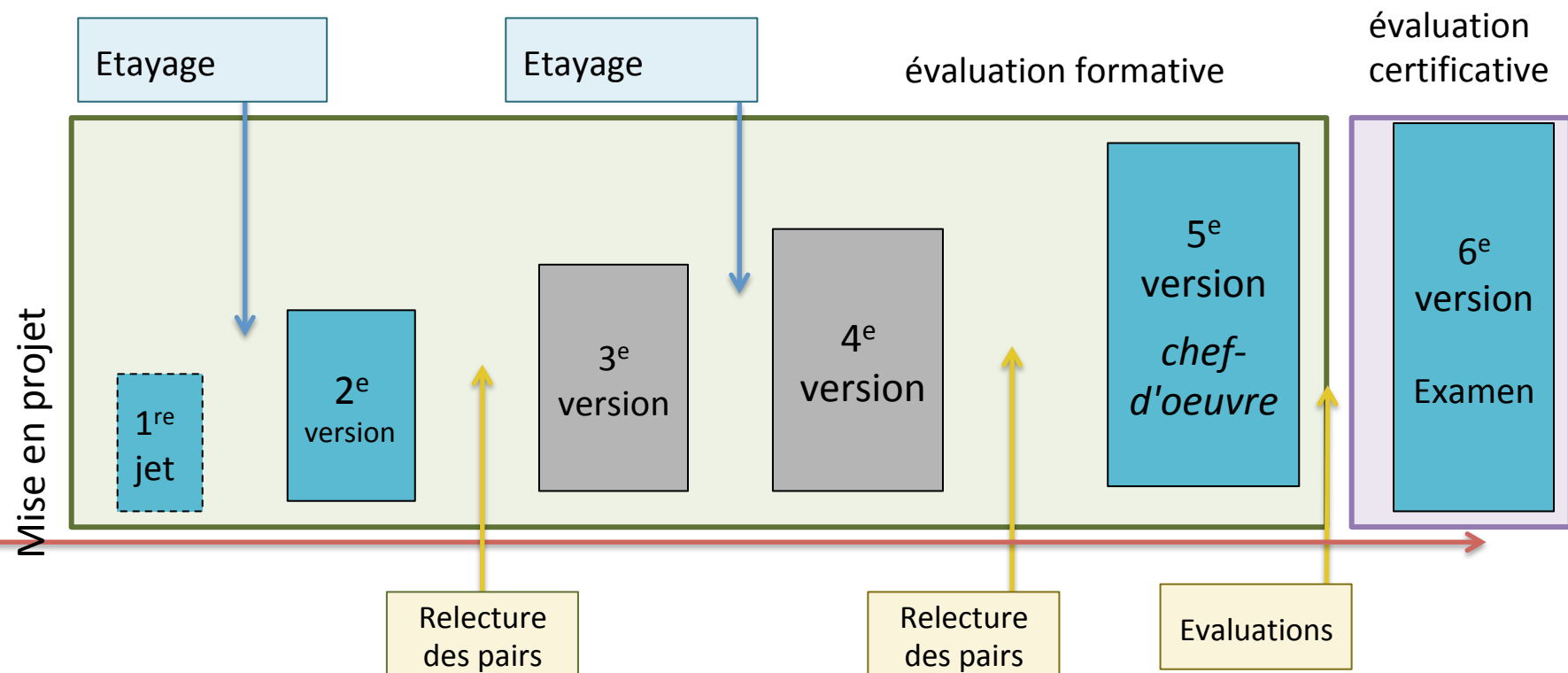
Plan

1. Cadre théorique et balises pour construire le dispositif de formation
2. Présentation du dispositif
3. Questions de méthodologie
4. Présentation des principaux résultats
5. Conclusion



3. Questions de méthodologie

Recueil des différentes versions : évaluation des versions 1-2-5 et 6



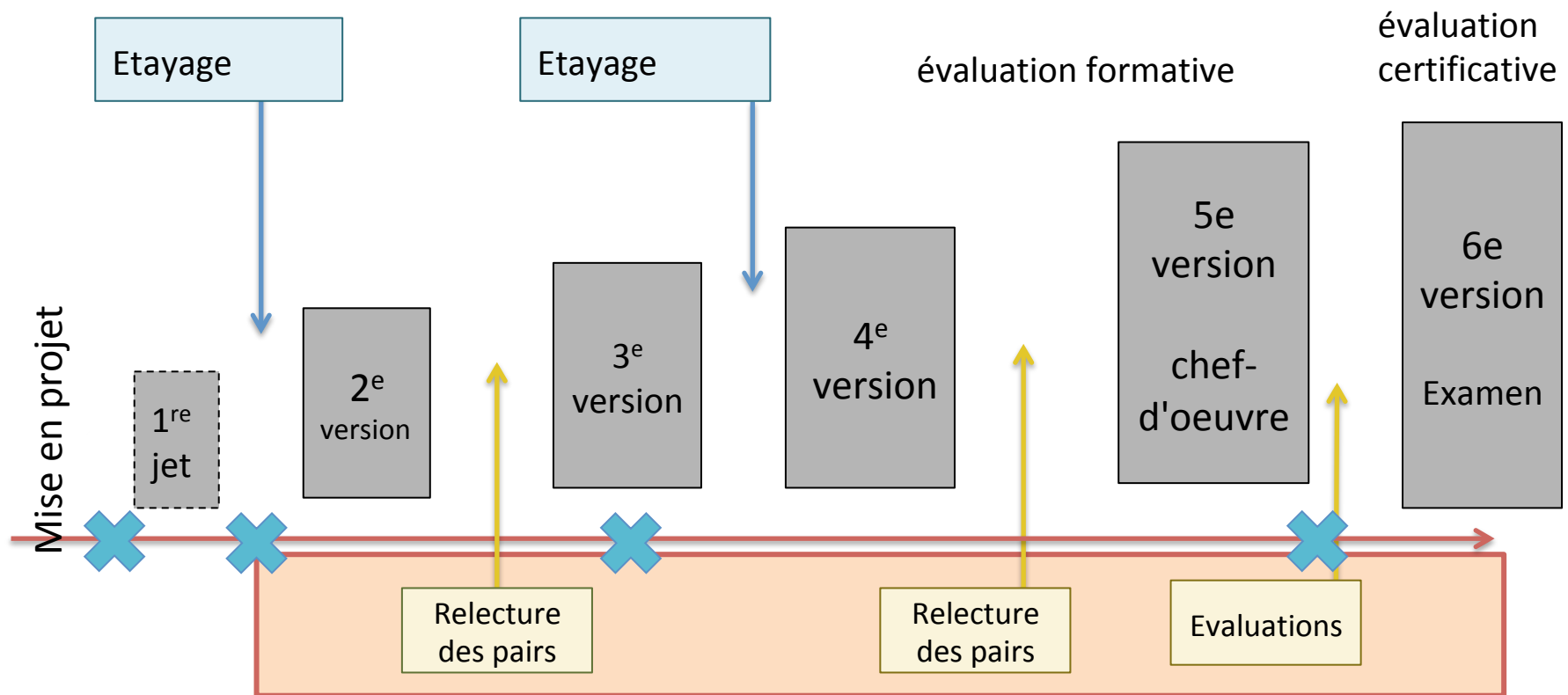
3. Questions de méthodologie

- sélection de 16 étudiants au hasard (13 filles et 3 garçons)
- → 64 textes analysés

intention de communication	/6
organisation générale du texte	/6
cohérence textuelle	/3
évolution des idées	/8
nombre de mots	comptage
utilisation de références	comptage
vocabulaire pédagogique	comptage
concepts pour analyser ses pratiques	comptage
maitrise des concepts	/3

- ANOVA à mesures répétées et Test Post Hoc de Bonferroni
- Etudes de cas (Gagnon, 2012 ; Merriam, 1988; Woodside, 2010)
→ compréhension fine de l'évolution d'un texte

3. Questions de méthodologie



Recueils des médiations
métacognitives au fil du processus

Enregistrement des moments d'interactions
entre pairs et recueil des traces laissées dans
les productions

Plan

1. Cadre théorique et balises pour construire le dispositif de formation
2. Présentation du dispositif
3. Questions de méthodologie
4. Présentation des principaux résultats
5. Conclusion



4. Principaux résultats : quantitatif

	version			
	Temps 1	Temps 2	Temps 5	Temps 6
Intention	1,31 ,704	2,44 ,512	4,81 1,167	5,00 1,095
Orgn. du texte	,31 ,704	2,31 1,401	5,38 ,957	5,56 ,892
Cohérence	,31 ,602	1,38 ,619	2,37 ,806	2,44 ,814
idées	,94 ,998	4,69 1,138	7,06 ,998	7,31 ,793
Nbr mots	161,44 53,962	982,38 409,785	2815,31 1097,247	2963,94 996,985
Références	,06 ,250	,44 ,727	3,88 2,825	4,56 2,943
Voc. péda	17,06 7,776	64,37 30,742	135,63 49,821	141,44 37,429
Voc. concepts	,75 1,125	5,69 2,575	7,50 2,556	8,31 3,554
Maitrise des concepts	,19 ,544	,81 ,544	1,87 ,806	1,94 ,854

Intention : $F(3,60) = 63,21; p < .001; \eta^2 = .76$

Organisation text. : $F(3,60) = 98,7; p < .001; \eta^2 = .83$

Cohérence : $F(3,60) = 31,2; p < .001; \eta^2 = .61$

Idées : $F(3,60) = 142,7; p < .001; \eta^2 = .88$

Nombres de mots : $F(3,60) = 51,5; p < .001; \eta^2 = .72$

Références : $F(3,60) = 19,9; p < .001; \eta^2 = .50$

Vocabulaire pédagogique : $F(3,60) = 46,7; p < .001; \eta^2 = .70$

Vocabulaire-concepts : $F(3,60) = 27,2; p < .001; \eta^2 = .58$

Maitrise des concepts : $F(3,60) = 23,54; p < .001; \eta^2 = .54$

Avancées significatives entre les versions formatives (T 1-2-5) : tous les items sauf l'utilisation des références (diff. entre T2-T5)

4. Principaux résultats : quantitatif

	version			
	Temps 1	Temps 2	Temps 5	Temps 6
Intention	1,31 ,704	2,44 ,512	4,81 1,167	5,00 1,095
Orgn. du texte	,31 ,704	2,31 1,401	5,38 ,957	5,56 ,892
Cohérence	,31 ,602	1,38 ,619	2,37 ,806	2,44 ,814
idées	,94 ,998	4,69 1,138	7,06 ,998	7,31 ,793
Nbr mots	161,44 53,962	982,38 409,785	2815,31 1097,247	2963,94 996,985
Références	,06 ,250	,44 ,727	3,88 2,825	4,56 2,943
Voc. péda	17,06 7,776	64,37 30,742	135,63 49,821	141,44 37,429
Voc. concepts	,75 1,125	5,69 2,575	7,50 2,556	8,31 3,554
Maitrise des concepts	,19 ,544	,81 ,544	1,87 ,806	1,94 ,854

Intention : $F(3,60) = 63,21; p < .001; \eta^2 = .76$

Organisation text. : $F(3,60) = 98,7; p < .001; \eta^2 = .83$

Cohérence : $F(3,60) = 31,2; p < .001; \eta^2 = .61$

Idées : $F(3,60) = 142,7; p < .001; \eta^2 = .88$

Nombres de mots : $F(3,60) = 51,5; p < .001; \eta^2 = .72$

Références : $F(3,60) = 19,9; p < .001; \eta^2 = .50$

Vocabulaire pédagogique : $F(3,60) = 46,7; p < .001; \eta^2 = .70$

Vocabulaire-concepts : $F(3,60) = 27,2; p < .001; \eta^2 = .58$

Maitrise des concepts : $F(3,60) = 23,54; p < .001; \eta^2 = .54$

Avancées significatives entre les versions formatives (T 1-2-5) : tous les items sauf l'utilisation des références (diff. entre T2-T5)

Pas de différences significatives entre la dernière version formative et certificative (T5-6)

4. Principaux résultats : quantitatif

	version			
	Temps 1	Temps 2	Temps 5	Temps 6
Intention	1,31 ,704	2,44 ,512	4,81 1,167	5,00 1,095
Orgn. du texte	,31 ,704	2,31 1,401	5,38 ,957	5,56 ,892
Cohérence	,31 ,602	1,38 ,619	2,37 ,806	2,44 ,814
idées	,94 ,998	4,69 1,138	7,06 ,998	7,31 ,793
Nbr mots	161,44 53,962	982,38 409,785	2815,31 1097,247	2963,94 996,985
Références	,06 ,250	,44 ,727	3,88 2,825	4,56 2,943
Voc. péda	17,06 7,776	64,37 30,742	135,63 49,821	141,44 37,429
Voc. concepts	,75 1,125	5,69 2,575	7,50 2,556	8,31 3,554
Maitrise des concepts	,19 ,544	,81 ,544	1,87 ,806	1,94 ,854

Intention : $F(3,60) = 63,21; p < .001; \eta^2 = .76$

Organisation text. : $F(3,60) = 98,7; p < .001; \eta^2 = .83$

Cohérence : $F(3,60) = 31,2; p < .001; \eta^2 = .61$

Idées : $F(3,60) = 142,7; p < .001; \eta^2 = .88$

Nombres de mots : $F(3,60) = 51,5; p < .001; \eta^2 = .72$

Références : $F(3,60) = 19,9; p < .001; \eta^2 = .50$

Vocabulaire pédagogique : $F(3,60) = 46,7; p < .001; \eta^2 = .70$

Vocabulaire-concepts : $F(3,60) = 27,2; p < .001; \eta^2 = .58$

Maitrise des concepts : $F(3,60) = 23,54; p < .001; \eta^2 = .54$

Avancées significatives entre les versions formatives (T 1-2-5) : tous les items sauf l'utilisation des références (diff. entre T2-T5)

Pas de différences significatives entre la dernière version formative et certificative (T5-6)

Effet de grande taille (plus de .14) pour tous les items

4. Principaux résultats : qualitatif

Le cas de A4



184 mots

V1

Ecrit réflexif

A4

Suite signalétique

La formulation de mes objectifs a bien évolué. Je fais attention, à présent, à cibler des éléments observables et réalistes (ciblés).

Sous-titres

Analyse matière et didactique

Je cible mieux l'utilité de l'apprentissage depuis la fin de la bac 2.

La matière est ciblée pour les élèves mais aussi pour moi.

Ce n'est qu'en Bac 3 que j'ai vraiment porté une attention particulière sur la didactique et sur la justification/réflexion de mes pratiques.

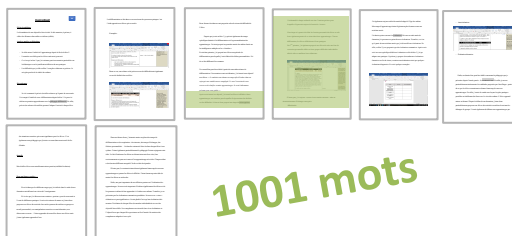
Les difficultés que je cible en Bac 3 sont plus cohérentes et précises. Je suis plus proche de la réalité des enfants.

Déroulement

Je n'ai commencé à prévoir de réelles relances qu'à partir de cette année. J'ai compris l'intérêt de cette différenciation depuis la bloc 3. Je peux ici réaliser un premier rapprochement avec la pédagogie différenciée. En effet, prévoir des relances diversifiées permet d'adapter l'activité à chaque élève.

Exemples :

Je n'ai toujours prévu une structure, mise en situation - un moment d'échange entre pairs -> Recherche.



1001 mots

V2

Ecrit réflexif

A4

Fiche signalétique

La formulation de mes objectifs a bien évolué. Je fais attention, à présent, à cibler des éléments observables et réalistes (ciblés).

Analyse matière et didactique

- Je cible mieux l'utilité de l'apprentissage depuis la fin de la bloc 2.
- La matière est ciblée pour les élèves mais aussi pour moi.
- Ce n'est qu'en bac 3 que j'ai vraiment porté une attention particulière sur la didactique et sur la justification/réflexion de mes pratiques.
- Les difficultés que je cible en Bac 3 sont plus cohérentes et précises. Je suis plus proche de la réalité des enfants.

Déroulement

Paragraphes

Je n'ai commencé à prévoir de réelles relances qu'à partir de cette année.

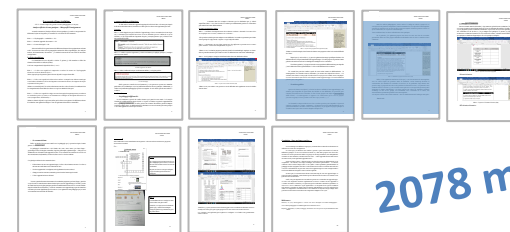
J'ai compris l'intérêt de cette différenciation depuis la bloc 3. Je peux ici réaliser un premier rapprochement avec la pédagogie différenciée. En effet, prévoir des relances diversifiées permet d'adapter l'activité à chaque élève.

Exemples :

Extraits

Amorce 1 - Qui est le plus rapide ?

Organisation générale



2078 mots

V6

Année scolaire 2017-2018
HELFI

Titre Les secrets d'une évolution

UE 72 - Etude critique des grands courants pédagogiques (A. Deprit)

Analyse réflexive de mes pratiques - Mon profil d'enseignement

Avant de commencer l'analyse réflexive de mes pratiques, je tenais à vous présenter les différentes leçons sur lesquelles j'ai travaillé. En voici donc un bref sommaire :

Bloc 1 : « L'hydrographie : vocabulaire » - P3

Bloc 2 : « Première approche des masses » - P2

Bloc 3 : « Le texte descriptif » - P6

Introduction

Mon écrit réflexif a été pensé autour des différents éléments de nos préparations en haute école. Vous trouverez donc divers paragraphes traitant des fiches signalétiques, des analyses matière, des déroulements, des stencils... je conclurai mon travail sur ma vision de mon futur enseignement.

La fiche signalétique

La formulation de mes objectifs a évolué. À présent, je fais attention à cibler des éléments observables et réalistes (ciblés).

Voici une comparaison d'objectifs de bloc 1, 2 et 3.

Bloc 1 : « L'élève sera capable de comprendre et utiliser les termes sur l'hydrographie découverts en classe durant la leçon. »

→ On s'aperçoit que la première partie de mon objectif n'est pas observable...

Bloc 2 : « L'élève sera capable de réaliser divers ateliers : manipuler une balance numérique et une balance de Roberval, de lire des étiquettes concernant les masses, de comparer des objets en fonction de leur poids. »

→ Dans ce second objectif, les verbes sélectionnés sont des verbes d'action, ils traduisent bien les comportements observables des élèves et ce qui est attendu de leur part.

Bloc 3 : « L'élève sera capable de rédiger un texte descriptif (description/portrait) en utilisant un vocabulaire précis (cf. listes) et au minimum une technique de description découverte en cours (comparaison, énumération). »

→ Dans ce dernier objectif, ce qui sera réalisé par les élèves est exprimé et les différents critères d'évaluation sont également indiqués. Tout est également observable et mesurable.

Structuration

L'analyse matière et didactique

Je cible mieux l'utilité de l'apprentissage depuis la fin de la bloc 2. D'autre part, depuis la fin de ma deuxième année, la matière est ciblée pour les élèves mais également pour moi.

Exemples :

Bloc 1 : Je développais très peu l'utilité de l'apprentissage. Cela se ressentait lors de ma leçon car je n'énonçais pas l'objectif aux élèves et ne les informais pas de l'utilité de ce qu'ils faisaient ; ce qui est pourtant très important. De plus, j'énonçais plutôt ce que je faisais et non pas la raison de le faire.

Sujet : L'hydrographie : vocabulaire

- **Hydrographie** : partie de la géographie consacrée à l'étude des eaux du globe (douces et marines).
- **Pourquoi ?** Permettre aux élèves de comprendre le vocabulaire en rapport avec l'hydrographie et le parcours de l'eau allant de la source à la mer.

Bloc 2 : L'utilité se précise légèrement, je cible un élément qui explique pourquoi j'enseigne cette leçon aux élèves.

4. Principaux résultats : qualitatif

Zoom sur un concept

V1

J'ai toujours prévu une structure : mise en situation - un moment d'échange entre pairs

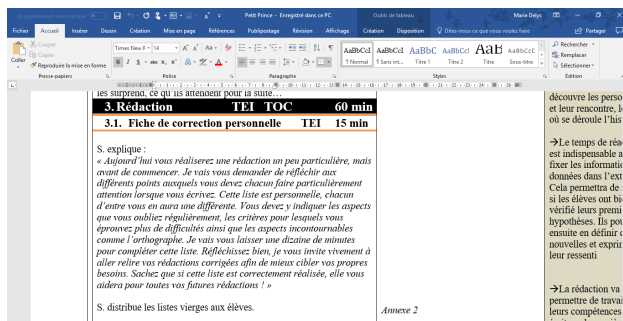
V2

Après avoir énoncé cet objectif, j'ai invité les élèves à réfléchir à leurs apprentissages, aux matières pour lesquelles ils éprouvaient des facilités ou des difficultés. Je leur ai donc proposé une étape de **métacognition**.

J'ai demandé à chaque enfant de me citer 2 notions précises pour lesquelles il éprouvait toujours le besoin de s'exercer.

Cette étape m'a permis de cibler les besoins personnels des élèves et cela leur a également permis de se situer dans leurs apprentissages. Tout en différenciant, les élèves réfléchissent à leurs pratiques.

En 6^{ème} primaire, j'ai également proposé aux élèves de créer une liste de correction personnelle ciblée sur leurs propres difficultés individuelles afin de relire et améliorer leurs rédactions.



D'autre part, j'ai toujours conservé une certaine structure : mise en situation/moment d'échanges entre pairs.

V6

La métacognition

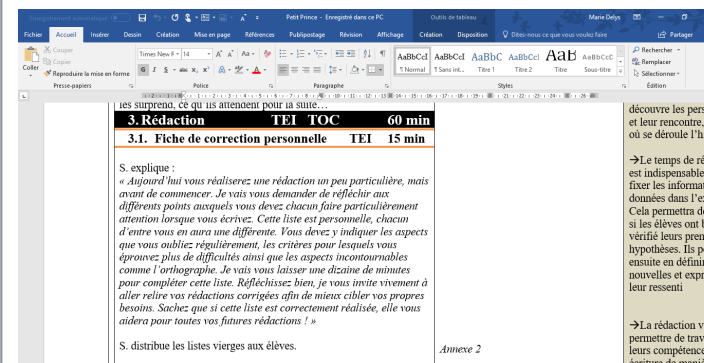
Après avoir énoncé cet objectif, j'ai invité les élèves à réfléchir à leurs apprentissages, aux matières pour lesquelles ils éprouvaient des facilités ou des difficultés, les processus pour lesquels ils devaient encore s'entraîner. Je leur ai donc proposé une étape de **métacognition**. Selon Flavell, « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche (...). »

J'ai demandé à chaque enfant de me citer 2 notions précises pour lesquelles il éprouvait toujours le besoin de s'exercer. Oralement, j'ai interrogé les élèves individuellement sur les processus/méthodes à travailler. Grâce à leurs réponses, j'ai pu réguler ma propre pratique et construire une leçon et des exercices adaptés à chaque élève.

Dans les cahiers pédagogiques, *Nicole Delvové* a rédigé un article à propos de ce concept. Elle cite plusieurs composantes, dont la métamémoire. Cet aspect de la métacognition concerne la conscience de soi que les élèves peuvent acquérir. Il faut les pousser à savoir ce qu'ils connaissent, ou ce qu'ils ne connaissent pas.

Tout en différenciant, les élèves réfléchissent à leurs pratiques.

En 6^e primaire, j'ai également proposé aux élèves de créer une liste de correction personnelle ciblée sur leurs propres difficultés individuelles afin de relire et améliorer leurs rédactions.



Bloc 3 : Rédaction à propos du Petit Prince (P6)

Enfin, il faut également mentionner le fait que je crée des moments de métacognition avec les élèves depuis ma première année de formation. J'aime beaucoup favoriser la confrontation des méthodes de résolution d'exercices ou de problèmes. Déjà durant mon premier stage je proposais aux élèves des périodes de discussion en duo. J'ai poursuivi cette méthode en bloc 2. En bloc 3, je me concentre encore plus sur ce concept. Il faut pour moi partie intégrante de chaque apprentissage. J'ai donc proposé aux élèves de nombreux moments d'échange en duo ou en groupe, des discussions avec l'ensemble de la classe, des autoévaluations permettant également cette métacognition... J'ai toujours conservé une certaine structure : mise en situation/moment d'échanges entre pairs.

4. Principaux résultats : qualitatif

Zoom sur un concept

V1

J'ai toujours prévu une structure : mise en situation - un moment d'échange entre pairs

Identification d'un processus

« J'ai toujours prévu une structure : mise en situation – un *moment d'échange entre pairs* »

4. Principaux résultats : qualitatif

Zoom sur un concept

V1

J'ai toujours prévu une structure : mise en situation - un moment d'échange entre pairs

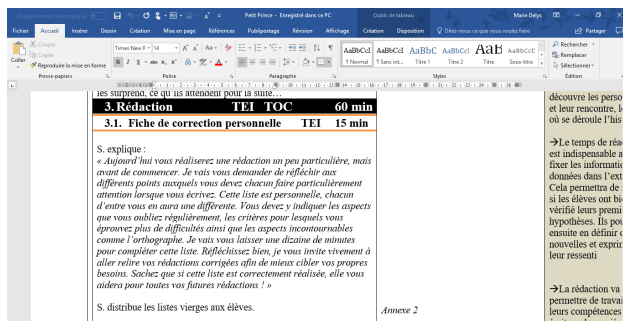
V2

Après avoir énoncé cet objectif, j'ai invité les élèves à réfléchir à leurs apprentissages, aux matières pour lesquelles ils éprouvaient des facilités ou des difficultés. Je leur ai donc proposé une étape de **métacognition**.

J'ai demandé à chaque enfant de me citer 2 notions précises pour lesquelles il éprouvait toujours le besoin de s'exercer.

Cette étape m'a permis de cibler les besoins personnels des élèves et cela leur a également permis de se situer dans leurs apprentissages. Tout en différenciant, les élèves réfléchissent à leurs pratiques.

En 6^{ème} primaire, j'ai également proposé aux élèves de créer une liste de correction personnelle ciblée sur leurs propres difficultés individuelles afin de relire et améliorer leurs rédactions.



D'autre part, j'ai toujours conservé une certaine structure : mise en situation / moment d'échanges entre pairs.

Nom du concept Définition personnelle

« J'ai invité les élèves à **réfléchir à leurs apprentissages**, aux matières pour lesquelles ils éprouvaient des facilités ou des difficultés. Je leur ai **donc** proposé une étape de **métacognition** »

Utilité de la métacognition

« Cette étape **m'a** permis de **cibler les besoins personnels (...)** de **se situer dans leurs apprentissages** »

Exemples de pratiques

« J'ai proposé aux élèves de créer une **liste** de corrections **personnelles ciblée sur leurs propres difficultés individuelles** afin de relire et améliorer leur rédaction »

Extrait

4. Principaux résultats : qualitatif

Zoom sur un concept

Références théoriques

« Selon Flavel, la métacognition se rapporte à la connaissance de ses propres processus cognitifs (...) »

Liens explicites avec la pratique

« (...) j'ai interrogé les élèves individuellement sur les processus/méthodes de travail »

Analyse réflexive/compréhensive

« Grâce à leurs réponses, j'ai pu réguler ma propre pratique et construire une leçon et des exercices adaptés à chaque élève »

Rendre explicite

« (...) depuis ma 1^{re} année de formation (...) je proposais aux élèves de nombreux moments d'échange en duo (...) permettant également cette métacognition. J'ai toujours conservé (...) moment d'échange entre pairs »

V6

La métacognition

Après avoir énoncé cet objectif, j'ai invité les élèves à réfléchir à leurs apprentissages, aux matières pour lesquelles ils éprouvaient des facilités ou des difficultés, les processus pour lesquels ils devaient encore s'entraîner. Je leur ai donc proposé une étape de métacognition. Selon Flavell, « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche (...) ».

J'ai demandé à chaque enfant de me citer 2 notions précises pour lesquelles il éprouvait toujours le besoin de s'exercer. Oralement, j'ai interrogé les élèves individuellement sur les processus/méthodes à travailler. Grâce à leurs réponses, j'ai pu réguler ma propre pratique et construire une leçon et des exercices adaptés à chaque élève.

Dans les cahiers pédagogiques, Nicole Delvové a rédigé un article à propos de ce concept. Elle cite plusieurs composantes, dont la métamémoire. Cet aspect de la métacognition concerne la conscience de soi que les élèves peuvent acquérir. Il faut les pousser à savoir ce qu'ils connaissent, ou ce qu'ils ne connaissent pas.

Tout en différenciant, les élèves réfléchissent à leurs pratiques.

En 6^e primaire, j'ai également proposé aux élèves de créer une liste de correction personnelle ciblée sur leurs propres difficultés individuelles afin de relire et améliorer leurs rédactions.

3. Rédaction TEI TOC 60 min

3.1. Fiche de correction personnelle TEI 15 min

S. explique : « Aujourd'hui vous réaliserez une rédaction un peu particulière, mais avant de commencer, je vais vous demander de réfléchir aux différents points auxquels vous devez chacun faire particulièrement attention lorsque vous écrivez. Cette liste est personnelle, chacun d'entre vous en aura une différente. Vous devez y indiquer les aspects que vous oubliez régulièrement, les critères pour lesquels vous éprouvez plus de difficultés ainsi que les aspects incontournables comme l'orthographe. Je vais vous laisser une dizaine de minutes pour compléter cette liste. Réfléchissez bien, je vous invite vivement à aller relire vos rédactions corrigées afin de mieux cibler vos propres besoins. Sachez que si cette liste est correctement réalisée, elle vous aidera pour toutes vos futures rédactions ! »

S. distribue les listes vierges aux élèves.

Annexe 2

Bloc 3 : Rédaction à propos du Petit Prince (P6)

Enfin, il faut également mentionner le fait que je crée des moments de métacognition avec les élèves depuis ma première année de formation. J'aime beaucoup favoriser la confrontation des méthodes de résolution d'exercices ou de problèmes. Déjà durant mon premier stage je proposais aux élèves des périodes de discussion en duo. J'ai poursuivi cette méthode en bloc 2. En bloc 3, je me concentre encore plus sur ce concept. Il fait pour moi partie intégrante de chaque apprentissage. J'ai donc proposé aux élèves de nombreux moments d'échange en duo ou en groupe, des discussions avec l'ensemble de la classe, des autoévaluations permettant également cette métacognition... J'ai toujours conservé une certaine structure : mise en situation/moment d'échanges entre pairs.

Plan

1. Cadre théorique et balises pour construire le dispositif de formation
2. Présentation du dispositif
3. Questions de méthodologie
4. Présentation des principaux résultats
5. Conclusion



5. Conclusion

Dispositif de formation où un **accompagnement à la posture réflexive** est proposé aux étudiants

- leur montrer **l'intérêt**
- mise en évidence des **progrès réalisés dans son cursus**, dans une perspective professionnelle (l'entretien d'embauche)
- les **accompagner dans l'écriture** dans des **moments dédiés** à cela (en dehors de l'urgence des stages et de la "survie")
- **mobilisation des "discours" de la formation**
- **passage harmonisé** de la posture d'accompagnement à la posture de certification (pour l'étudiant / pour le formateur)

Pour la suite...

- étudier plus finement le processus réflexif en interrogeant les **niveaux et processus de réflexivité** dans les différentes versions et leur évolution (Derobertmeasure, 2012)
- traiter les données relatives aux **propos métacognitifs** au fil des activités
- traiter les données relatives aux **relectures des pairs**



Merci de votre attention ;-)

Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56)/ Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 39-59). Bruxelles: De Boeck.

Bélair, L. & Van Nieuwenhoven, C.. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique.. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters, *L'évaluation, levier de développement professionnel ?*, Bruxelles : de Boeck.

Bocquillon, M. & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. In C. Van Nieuwenhoven, C. Colognesi, & S. Beusart (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 81-104). Presses Universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve.

Bruner, J. (1996). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

Caron, J. & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de co-développement professionnel. *Education et socialisation*, 45, 1-16.

Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (sous presse). *Itinéraires* comme dispositif d'enseignement/ apprentissage de l'oral ? Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In L. Lafontaine & P. Dupont (Eds.), Collectif du REF 2017. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2016-2, 193-215.

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.

Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier et B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Doctoral dissertation). Université de Mons, Mons, Belgique. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

Dolz, J. et Gagnon, R., (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne : <http://pratiques.revues.org/1159>

- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif, 2ème édition. Namur: Presses universitaires de Namur
- Gagnon, Y.-C. (2012). L'étude de cas comme méthode de recherche. Québec : PUQ.
- Hanin, V. (2018). Une approche tridimensionnelle de la résolution de problèmes mathématiques chez les élèves en fin d'enseignement primaire. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain.
- Jorro A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Lafont-Terranonva, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115-116, 73-92.
- Paquay, L. (2012). Avancées et continuités dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 90, 1–35.
- Paquay, L. De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au coeur de la formation initiale des enseignants. In J.-L. Dufays & F. Thyron (Eds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation* (en ligne), e-305, 11-22.
- Pollet, M.-C. (2009). L'écriture professionnelle d'enseignants confirmés dans un contexte de formation continuée obligée. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 155-173). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Rochex, J.Y. (1997). Note de synthèse « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.
- Turco, G., Plane, S. & Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, (10), 67-81.
- Veenman, M. (2012). Metacognition in science education : definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar & Y.-J. Dori (Eds), *Contemporary trends and issues in science education metacognition and learning* (pp. 21-36). London : Springer.
- Woodside, A.G. (2010). *Case Study Research : Theory Methods Practice*. U.K. : Emerald Group.