

Pacte pour un Enseignement d'excellence

Volume II

Rapport des groupes d'étude - AXE 2

Écrits et oraux réflexifs

Processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Août 2024

Équipe de chercheurs et référents académiques

Thomas Barrier (ULB), Soledad Ferreira Fernandez (ULB), Patricia Schillings (ULiège), Florence Fostier et Jonathan Rappe (ULiège)

Collaborateurs scientifiques

Alexandre Buyle (Ephec Education), Amandine Huet (Ephec Education), Géraldine Lambert (Ephec Education)



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Table des matières

Avant-propos	5
1. Fonctionnement des groupes d'étude.....	6
1.1. Objectifs spécifiques.....	6
1.2. Composition des groupes	6
1.3. Déroulement des séances	8
1.3.1 Présentation de la première séance.....	9
1.3.2 Validation par le panel d'experts des problématiques de l'ULiège	10
1.3.3 Présentation de la deuxième séance.....	10
1.3.4 Présentation de la troisième séance	12
1.3.5 Validation par le panel d'experts des fiches-outils de l'ULiège.....	13
1.3.6 Présentation de la quatrième séance	14
1.4 Evaluation du processus participatif au sein des groupes d'étude.....	15
2. Cadrage théorique sur les écrits et oraux réflexifs	16
2.1 La réflexivité en éducation : de quoi s'agit-il ?	16
2.1.1 Avant toute chose : réflexivité ou métacognition ?	16
2.1.2 En quoi consiste la démarche réflexive ?	16
2.1.3 Amener l'élève à adopter une démarche réflexive : dans quel objectif ?	17
2.2 Les écrits et les oraux réflexifs.....	19
2.2.1 Qu'est-ce que c'est ?.....	19
2.2.2 Ce qu'en disent les nouveaux référentiels	21
2.2.3 Quelques balises pour la pratique des écrits et oraux réflexifs	22
3. Présentation des fiches-outils de l'ULiège	26
3.1. Fiche-outil n°1 : En quoi l'autoévaluation peut-elle favoriser la réflexivité ?.....	26
3.1.1. Présentation de la problématique choisie.....	26
3.1.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	26
3.1.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	27
3.1.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	27
3.1.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	28
3.2. Fiche-outil n°2 : Comment pratiquer la réflexivité en grand groupe ?.....	34
3.2.1. Présentation de la problématique choisie.....	34
3.2.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	34
3.2.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	34
3.2.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	36

3.2.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	36
3.3. Fiche-outil n°3 : Comment ritualiser la réflexivité dans ma classe ?.....	40
3.3.1. Présentation de la problématique choisie.....	40
3.3.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	40
3.3.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	40
3.3.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	41
3.3.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	41
3.4. Fiche-outil n°4 : Comment enseigner la planification des tâches aux élèves ?.....	47
3.4.1. Présentation de la problématique choisie.....	47
3.4.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	47
3.4.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	47
3.4.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	48
3.4.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	48
4. Les fiches-outils de l'ULB.....	53
4.1 Présentation des fiches-outils finalisées	53
4.1.1. Fiche-outil n°1 : Comment amener l'élève à valoriser son processus d'apprentissage ?..	53
4.1.2. Fiche-outil n°2 : Comment faire pour que l'élève garde une trace de ses réflexions ?	62
4.1.3. Fiche-outil n°3 : Comment développer chez les élèves une posture de chercheur ?	66
4.1.4. Fiche-outil n°4 : Comment permettre à tous les élèves de verbaliser leur démarche ? ...	72
4.2 Suggestions et pistes issues des ateliers de la Journée d'étude	75
4.2.1. Fiche 1 - ULB : Comment amener l'élève à valoriser son processus d'apprentissage ?	76
4.2.2. Fiche 2 - ULB : Comment faire pour que l'élève garde une trace de ses réflexions ?	81
4.2.3. Fiche 3 - ULB : Comment développer chez les élèves une posture de chercheur ?	84
4.2.4. Fiche 4 - ULB : Comment permettre à des élèves en difficulté langagière de verbaliser leur démarche ?.....	87
5. Conclusion	89
Bibliographie.....	90
Annexes	94
1. Présentation de la première séance de l'ULiège	94
2. Présentation de la première séance de ULB	97
3. Présentation de la deuxième séance de l'ULiège.....	104
4. Présentation de la première séance de l'ULB.....	107
5. Présentation de la troisième séance de l'ULiège	110
6. Présentation de la première séance de l'ULB.....	112

7.	Présentation de la quatrième séance de l'ULiège.....	115
8.	Présentation de la première séance de l'ULB.....	117
9.	Retranscription des échanges avec le panel d'experts de l'ULiège.....	120
10.	Outils collaboratifs Groupe d'étude ULB.....	124
11.	Grille de relecture des fiches-outils pour les ateliers de la journée Pacte du 22 mai	125

Avant-propos

S'appuyant sur les travaux initiés dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, trois équipes composées de chercheurs, d'enseignants et de collaborateurs scientifiques ont créé des fiches-outils destinées aux enseignants.

L'objet de ce rapport est de présenter les dispositifs participatifs menés par les équipes de l'ULB et de l'ULiège durant l'année académique 2023-2024 et qui se sont articulés autour de la thématique **des écrits et oraux réflexifs**.

Dans la première partie de ce rapport, nous précisons le **dispositif méthodologique** mis en œuvre pour interroger et formaliser les pratiques des participants de nos groupes d'étude, puis pour les exploiter dans la construction participative de fiches-outils. Il s'agit ici du dispositif spécifique à ces groupes, à savoir l'objectif poursuivi, la description du public rencontré et le déroulement des séances.

Dans la deuxième partie, nous proposons un **cadrage théorique** de la thématique des groupes d'étude : les écrits et oraux réflexifs de l'élève. Nous y traiterons des concepts fondamentaux qui permettent d'appréhender cet objet ; du bien-fondé, sur le plan scientifique, de recourir à ce type de pratiques ; et de quelques apports de la littérature scientifique éclairant l'activité de l'élève lors d'un travail réflexif. Ce cadrage constitue par ailleurs un préambule aux fiches-outils. Il permet de les contextualiser et d'en justifier l'intérêt.

Dans la troisième partie de ce rapport, nous présentons les **fiches-outils** construites grâce à l'expertise des membres des deux groupes d'étude (enseignants et chercheurs). Elles sont étayées par des apports scientifiques, une problématisation de la réalité professionnelle à laquelle elles permettent de répondre, et des retours d'autres enseignants les ayant consultées et/ou expérimentées en classe.

Enfin, ce rapport se clôture par la présentation des retours issus des ateliers proposés par les deux équipes de recherche lors de la **journée d'étude du 22 mai 2024** organisée conjointement par la Haute École Ephec Education, l'ULiège, l'UCLouvain et l'ULB.

1. Fonctionnement des groupes d'étude

1.1. Objectifs spécifiques

L'objectif principal des groupes d'étude organisés est de nourrir les réflexions en cours dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence autour d'une problématique, à savoir les écrits et oraux réflexifs. Plus précisément, il s'agit de :

- Recueillir et formaliser les **pratiques actuelles** en matière d'écrits et d'oraux réflexifs ;
- Identifier les **problématiques** rencontrées et les **besoins** nécessaires des acteurs du terrain ;
- Coconstruire des **fiches-outils** à destination des enseignants à la lumière des recommandations émises par la **littérature scientifique** ;
- Assurer une concordance entre les outils coconstruits et les **nouveaux référentiels**.

1.2. Composition des groupes

Deux groupes d'étude se sont focalisés sur les écrits et oraux réflexifs : un à Liège et l'autre à Bruxelles. La constitution des groupes a été pensée dans un souci de représentativité (genre, ancienneté, fonction, réseau, etc.). Néanmoins, nous constatons la nette prévalence de femmes, avec une certaine ancienneté, une variété de la formation initiale et donc l'intérêt des participants pour le tronc commun qui dépasse la mise en œuvre actuelle du tronc commun puisqu'il y avait également des enseignants du secondaire.

- GE ULiège

Participants anonymisés ¹	Genre	Formation initiale	Ancienneté	Statut	Province
1 Ch	F	Bachelier en institutrice primaire	30 ans	CSA (CECP)	Liège
2 A	F	Bachelier en institutrice préscolaire	25 ans	CSA (CECP)	Liège
3 Fa	F	Bachelier en institutrice primaire	37 ans	Directrice (fondamental)	Liège
4 Cé	F	Bachelier en AESS : français	21 ans	CSA PECA (WBE)	Hainaut
5 V	F	Bachelier en institutrice primaire	37 ans	Directrice (fondamental)	Liège
6 Ci	F	Bachelier en institutrice primaire	10 ans	Enseignante dans le spécialisé	Liège
7 P	F	Bachelier en institutrice primaire	38 ans	Inspectrice (CECP)	Liège
8 S	H	Bachelier en éducation physique	< 1 an	Enseignant - étudiant	Bruxelles-Capitale
9 F	F	Bachelier en institutrice primaire	7 ans	Enseignante	Liège

Le groupe est composé de **neuf acteurs du terrain**. Comme l'indique ce tableau, les profils sont assez variés tout comme l'ancienneté.

Le groupe s'est réuni à quatre reprises lors de séances dans les locaux de la Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'ULiège. Parmi les membres du groupe, d'aucuns avaient assisté à la journée Pacte le 24 mai 2023 et d'autres étaient parmi l'échantillon de la première phase lors des séminaires en décembre 2023.

- GE ULB

Le groupe d'étude organisé à l'ULB s'est également réuni à quatre reprises dans les locaux de l'université. Composé de douze participants, dix femmes et deux hommes, de profils variés : 1 directrice d'école, 2 Conseillères au Soutien et à l'Accompagnement (CSA), 2 institutrices préscolaires, 6 institutrices et instituteurs primaires, 1 enseignant de secondaire inférieur et 1 éducatrice. Le groupe rassemblait des enseignants avec une expérience variable, allant de 1 à 38 ans de carrière. Notons également l'appartenance des participants à différents réseaux. Voici un tableau qui détaille le profil de chacun d'entre eux.

¹ Les participants aux GE sont ici présentés via leur initiale à des fins de respect de leur anonymat.

	participants anonymisés	Genre	tranche d'âge	Formation initiale	Fonction	Ancienneté	Réseau	Province
1	Fi	F	< 30 ans	bachelier institutrice primaire	Enseignante-étudiante	7	CECP	Hainaut
2	L	F	< 30 ans	bachelier institutrice primaire	Enseignante-étudiante	7	CECP	Hainaut
3	M	F	45-60 ans	bachelier institutrice préscolaire	Enseignante-étudiante	26	CECP	Hainaut
4	V	F	45-60 ans	bachelier institutrice préscolaire	Enseignante-étudiante	21	Ecoles Européennes	Bxl-capitale
5	G	H	< 30 ans	bachelier instituteur primaire	Enseignant-étudiant	1	CECP	Bxl-capitale
6	J	H	30-45 ans	bachelier AESI - sciences humaines	Enseignant	4	CPEONS	Bxl-capitale
7	Fa	F	45-60 ans	bachelier institutrice primaire	Directrice	30	SEGEC	Bxl-capitale
8	B	F		CESS technique animation	Educatrice A2			Bxl-capitale
9	D	F	> 30 ans	bachelier institutrice primaire et master en sciences de l' éducation	CSA	22	FELSI	Bxl-capitale
10	He	F	> 60 ans	bachelier institutrice primaire et master en sciences de l' éducation	CSA	38	FELSI	Bxl-capitale
11	Ha	F	30-45 ans	bachelier institutrice primaire et master en sciences de l' éducation	Enseignante	5	CECP	Bxl-capitale
12	J	F	< 30 ans	bachelier institutrice primaire et master en sciences de l' éducation	Enseignante	4	CECP	Bxl-capitale

1.3. Déroulement des séances

Les groupes se rencontrent en présentiel, pour quatre séances d'une durée de trois heures trente, réparties comme suit :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
GE ULiège	22/01 9h00 à 12h30	19/02 9h00 à 12h30	25/03 9h00 à 12h30	22/04 9h00 à 12h30
Rencontres avec le panel d'experts	8/02 Validation des problématiques		9/04 Validation des fiches-outils	
GE ULB	26/01 9h00 à 12h30	23/02 9h00 à 12h30	22/03 9h00 à 12h30	26/04 9h00 à 12h30

1.3.1 Présentation de la première séance

L'objet de la première séance est d'enclencher la collaboration autour de la thématique, à savoir les écrits et oraux réflexifs, et de sélectionner des obstacles identifiés lors des séminaires qui serviront à rédiger les problématiques sur lesquelles le groupe travaillera collectivement.

La séance débute (supports visibles en annexes 1 et 2) par un moment de prise de contact et de brise-glace ainsi que par la présentation, par l'équipe de recherche, du **contexte du groupe d'étude**. Cette présentation aborde, de manière générale, les objectifs du pacte pour un Enseignement d'Excellence et se focalise ensuite sur le processus participatif et sa structure en trois phases. Elle précise également les objectifs du groupe d'étude, son fonctionnement en ce compris les règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc. L'objectif concret, à savoir créer des fiches-outils sur la thématique des écrits et oraux réflexifs, est également expliquée, notamment en présentant des supports des années précédentes.

La séance se poursuit par une centration sur la thématique, les écrits et oraux réflexifs, à travers la présentation des **données recueillies dans le cadre des séminaires**, dont les représentations sur les écrits et oraux réflexifs, les pratiques déclarées sur leur mise en pratique et les obstacles à celle-ci. Les participants des groupes d'étude ont l'occasion de réagir et de commenter la présentation de ces données.

Pour poursuivre, un bref **éclaircissement théorique** sur les écrits et oraux réflexifs est proposé aux participants, en s'appuyant sur la littérature et les référentiels de compétences initiales, de français - langues anciennes ainsi que sur les visées transversales.

La suite de la séance met les participants au travail à partir des questions inductrices suivantes : "Décris une situation qui met en jeu l'écrit et/ou l'oral réflexif. A quelles difficultés es-tu confronté dans ta pratique ?" En sous-groupes, les participants échangent sur leurs réponses et identifient des **situations problématiques partagées**.

Celles-ci sont reprises par l'équipe de recherche ULB dans un padlet qui sert de support aux échanges à venir et permet aux participants de faire des propositions entre les séances : <https://padlet.com/soledadferreirafernandez/processus-participatif-ecrits-et-oraux-reflexifs-ulb-4usg5xb1qfc6rv5l>

Pour clore cette séance, les participants sont invités à apporter, pour la séance suivante, toute trace utile permettant de développer et illustrer les pratiques partagées. Elles permettront d'entrer dans le détail de la pratique. Une ébauche de contenu des premières fiches sera par ailleurs réalisée.

1.3.2 Validation par le panel d'experts des problématiques de l'ULiège

Comme mentionné dans le rapport intermédiaire, vu que le nombre de participants est de 9 pour le groupe d'étude de l'ULiège au lieu de 12 comme préconisé par l'Administration, les problématiques et les fiches-outils de ULiège ont été validées par un panel d'experts, à savoir une équipe enseignante comprenant dix personnes. Ces rencontres se sont déroulées plutôt en début de parcours (le 8 février 2024) et plutôt en fin de parcours (le 9 avril 2024) chaque fois lors d'une réunion d'enseignants en fin de journée.

Ce nouveau groupe d'enseignants prendra ainsi le rôle de panel d'experts. L'expertise est ici celle de praticiens (Dachet & Baye, 2018). Lors des rencontres avec les participants, Stake (1995) suggère d'articuler les échanges autour de deux ou trois questions d'intérêt qui structurent les entretiens ou l'examen des documents, ce qui permet alors une véritable compréhension du cas étudié. L'avis des enseignants sera sollicité relativement au contenu de la fiche, les principes pédagogiques sur lesquels elle se fonde, mais également sur son ergonomie en regard des spécificités du travail enseignant. Selon nous, ce complément respecte pleinement le cadre participatif puisqu'il prolonge l'articulation entre l'expertise du praticien (ici augmentée) et l'expertise scientifique, qui pourra elle aussi être mise en lien avec l'apport des experts. La retranscription des échanges avec le panel d'experts est disponible en annexe 9.

En matière de validité, ce complément présente l'avantage d'offrir une forme de triangulation des données (Caillaud & Flick, 2016 ; Flick, 2018 ; Savoie-Zajc, 2009). En l'occurrence, il s'agit ici de croiser l'apport de praticiens issus de différents contextes de travail. De plus, le regard du nouveau groupe d'enseignants était posé « en extériorité », permettant ainsi de voir si la fiche est compréhensible et fonctionnelle en l'état du point de vue d'acteurs n'ayant pas participé à son élaboration.

1.3.3 Présentation de la deuxième séance

La deuxième séance vise à approfondir les situations problématiques qui ont émergé lors de la première séance, à travers un éclairage théorique sur les écrits et oraux réflexifs, et à en sélectionner trois ou quatre, considérées par les membres du groupe d'étude comme les plus pertinentes pour la suite.

La séance est structurée en plusieurs temps (les supports utilisés se trouvent en annexes 3 et 4). Après un **tour de table** de retour sur la première rencontre, l'équipe de recherche propose de revenir sur les situations identifiées lors de la première séance, en s'appuyant sur un second **cadre théorique** centré sur les points de tension ou d'incompréhension relevés précédemment et de poser un cadre dans lequel les fiches outils qui seront coconstruites peuvent s'inscrire.

L'équipe de recherche de l'ULiège propose à son groupe d'étude de caractériser l'approche réflexive au moyen du modèle suivant (Chabanne & Bucheton, 2005 ; Clauzard, 2021 ; Crinon, 2008 ; Derobertmeasure & Dehon, 2012) élaboré pour l'occasion.

LA RÉFLEXIVITÉ

		Temporalité				Modalité
		Avant	Pendant (simultané)	Pendant (intermédiaire)	Après	
Objet	Les actions à réaliser					Écrit autonome
	Ce qu'il y a à apprendre					Dictée à l'adulte
	Mes émotions, mon ressenti					Dessin
	Mon opinion sur le sujet					Oral
	Mes forces, mes faiblesses					Photos
	Les questions que je me pose					Autre ?

Figure 1- Modèle intégratif de l'approche réflexive

Suit la présentation du **canevas des fiches-outils**, tel qu'élaboré par les équipes de recherche des trois universités pour le processus 2023-2024. Il articule au maximum les sept parties suivantes, certaines se présentant comme facultatives, en veillant au caractère autoportant des fiches :

- Titre sous forme de question
- Problématique : description d'une situation problématique, contextualisée, qui découle de pratiques enseignantes
- Apports théoriques
- Années scolaires visées
- Références au Pacte et/ou aux référentiels
- Pistes justifiées intégrant les conditions d'efficacité et les points d'attention
- Effets perçus construits à partir des verbatims des participants sur les effets perçus de la mise en pratique des pistes sur les élèves

Les participants retravaillent alors les problématiques en sous-groupe afin de les préciser et de les étoffer. Les membres du groupe d'étude de l'ULiège prennent la décision de poursuivre sur quatre problématiques importantes à leurs yeux : (i) **quels outils pour me lancer dans la réflexivité ?**, (ii) **la planification**, (iii) **les difficultés des élèves** et (iv) **les postures de l'enseignant**. Ces problématiques seront insérées dans les fiches-outils à construire. Les membres du groupe de l'ULB sélectionnent, quant à eux, **quatre situations problématiques** parmi les six sur lesquelles ils ont échangé et en proposent une formulation collective, intégrée au padlet collectif.



Figure 2 - Intégration des travaux de la séance 2 (en vert) aux 4 situations sélectionnées (en mauve)

En vue de la troisième séance, les participants sont invités à proposer de nouvelles activités, de nouveaux apports scientifiques en lien avec les problématiques et à réfléchir à la construction des fiches.

1.3.4 Présentation de la troisième séance

La séance (dont les supports sont disponibles en annexe 5 et 6) a pour objectif d'aboutir à une première version des fiches-outils, à partir des quatre situations sélectionnées par les participants, à travers un échange sur les pistes méthodologiques envisagées par les enseignants au regard du cadrage conceptuel. Ainsi, la séance s'organise autour d'un moment de reformulation desdites situations, suivi d'un travail collectif sur les pistes et apports théoriques.

La séance, après un **tour de table** qui interroge le vécu des participants, les éléments qu'ils ont retenus des échanges antérieurs et leurs attentes, débute par un rappel du canevas des fiches-outils à créer ainsi que des choix posés lors de la séance précédente. La séance diffère ensuite selon les groupes d'étude.

Du côté de l'ULiège, la première fiche élaborée lors de la séance précédente est révisée grâce à plusieurs questions (La problématique est-elle concrète et parlante pour les enseignants ? La question est-elle liée à la problématique ? Les pistes sont-elles justifiées par la théorie ? ...). La rencontre est consacrée à la suite du travail de création des fiches-outils en deux groupes. Lors de ce travail en groupe, les fiches-outils sont retravaillées. Il en ressort que les difficultés des élèves et la posture des enseignants sont plutôt transversales à chaque problématique. Par ailleurs, la première fiche qui traitait des outils pour se lancer dans la réflexivité est scindée en trois fiches pour permettre plus d'explications. C'est lors de cette troisième séance que le choix des quatre fiches-outils est définitif. Bien que les problématiques des difficultés des élèves et de la posture des enseignants à adopter étaient cruciales, elles sont insérées dans les quatre fiches-outils. Les trois premières présentent des

outils pour mettre en œuvre la réflexivité en **grand groupe**, pour **ritualiser** la réflexivité et pour développer conjointement l'**autoévaluation** et la **réflexivité**. La dernière fiche-outil proposée par le groupe traite du développement de la **planification des tâches** afin de montrer que la réflexivité peut également être développée avant l'action.

Du côté du groupe d'étude ULB, le travail à partir des **4 situations problématiques** ciblées passe par différentes étapes. D'abord, une relecture et un balisage collectif des situations, accompagné par l'équipe de recherche qui pointe les éléments qui exigent clarification ou posent question. Les participants s'organisent ensuite en sous-groupes autour de la situation de leur choix pour rédiger un **premier jet** de la fiche outil selon le canevas fourni. Ce premier jet est ensuite lu, commenté et alimenté par l'ensemble des participants, de façon à ce que les quatre fiches soient le fruit de la réflexion de l'ensemble du groupe d'étude. Le premier jet, enrichi de ces apports, est déposé sur un *google doc*, dans un espace collaboratif accessible à tous (annexe 10) via le padlet. Les participants peuvent, avant la quatrième séance, y intégrer leurs réflexions et les retours sur les expérimentations menées dans leurs classes.

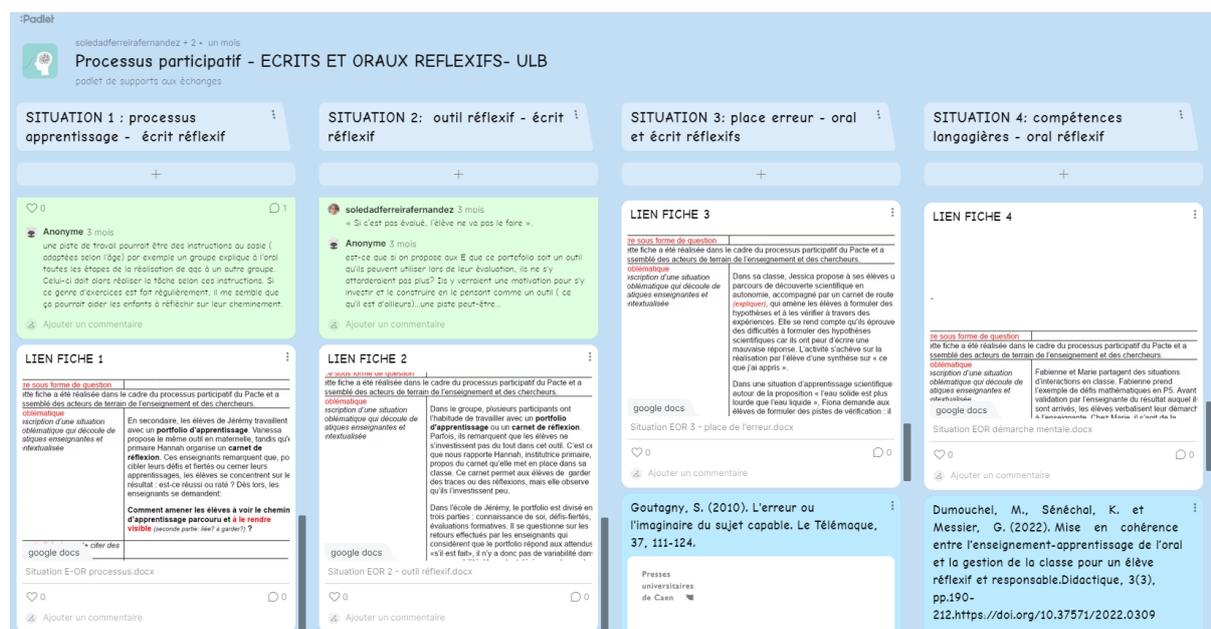


Figure 3 - Lien vers les fiches-outils construites en séance 3

1.3.5 Validation par le panel d'experts des fiches-outils de l'ULiège

Entre la troisième et la quatrième séance du groupe d'étude, le panel d'experts a été à nouveau sollicité afin qu'il donne un retour sur les premiers jets des fiches-outils de l'ULiège. L'équipe éducative recevait une grille de lecture où elle était invitée à cocher les questions si la réponse était positive et à émettre un commentaire écrit par rapport à la fiche. Les retours concernaient principalement la compréhension des pistes, le caractère accrocheur du titre, l'aspect concret de la problématique, l'intérêt de l'apport théorique et la lisibilité du document.

Relecture des fiches-outils créées

Titre de la fiche : _____

Le titre et la problématique	Oui	Non
Le titre est-il accrocheur ?		
La problématique est-elle concrète et parlante pour un public d'enseignants ?		
Le titre et la problématique sont-ils en lien ?		
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :		

Les pistes et l'apport théorique	Oui	Non
Les pistes sont-elles compréhensibles ?		
Les pistes sont-elles adaptées à un public d'enseignant ?		
Les pistes sont-elles innovantes ?		
L'apport théorique est-il compréhensible ?		
L'apport théorique est-il en lien avec la fiche ?		
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :		





Figure 4 - Support pour la relecture des fiches-outils créées

1.3.6 Présentation de la quatrième séance

La quatrième et dernière séance vise deux objectifs principaux : la finalisation des fiches avec entre autres la complétion des sections “effets perçus sur les élèves”, grâce aux retours sur les outils testés par les membres du groupe d’étude, et l’organisation de la journée d’étude du 22 mai 2024. Les diaporamas sont disponibles en annexe 7 et 8. Dans le groupe d’étude ULiège, les chercheurs commencent par présenter au groupe les retours du terrain réalisés lors de la validation du panel d’experts.

Les échanges se font en grand groupe, de façon à ce que tous les participants s’investissent dans chacune des fiches, apportant ainsi collectivement leur expertise croisée. Les apports intégrés aux fiches s’appuient sur le travail antérieur de l’équipe de recherche (relecture et commentaire des fiches dans le document collaboratif) et des participants (mise à l’épreuve sur le terrain des pistes élaborées préalablement). Les changements effectués dans les fiches-outils ont trait au vocabulaire, aux titres des pistes ou des fiches... Les retours des participants sur la mise en pratique des pistes font l’objet d’échanges qui viennent alimenter la partie “effets perçus” des fiches-outils.

La séance permet à l’équipe de présenter la journée d’étude du 22 mai et d’organiser les ateliers prévus sur les fiches créées par le groupe. La matinée s’achève sur un tour de table sur l’évaluation du processus par les participants. Il est à noter que la mise en forme finale des fiches a été prise en charge ultérieurement par les chercheurs.

1.4 Evaluation du processus participatif au sein des groupes d'étude

Le groupe d'étude de l'ULiège

Lors de cette évaluation, il est ressorti que les participants ont apprécié la diversité des points de vue représentée par les membres du groupe. En effet, tant du point de vue de la variété des niveaux représentés grâce à des expériences professionnelles en maternelle, primaire et secondaire qu'au niveau des casquettes des membres (enseignants, directeurs, CSA, inspecteur), la variété a permis des échanges riches. Par ailleurs, la taille du groupe (9 membres) a été perçue comme un atout car chacun a pu s'exprimer et les interactions étaient fluides et dynamiques. En outre, le choix de la problématique était positif pour les membres qui ont pu nourrir leur expérience professionnelle.

Le groupe d'étude de l'ULB

Les participants, dès la deuxième séance, ont tenu à partager, au moment des tours de table organisés en début de séance, leur plaisir de participer au groupe d'étude. Ils relèvent en effet la diversité des points de vue qui enrichissent les échanges jugés très constructifs, du fait de l'écoute et de la posture de chacun. La diversité des profils des participants (CSA, directrice, enseignantes du préscolaire, instituteurs, enseignants du secondaire inférieur) est ainsi considérée comme un atout, une vraie richesse du processus, tout comme l'organisation du groupe qui accorde de la place et de la valeur aux propositions de tous les participants, quel que soit son statut et son ancienneté dans le métier.

Les livrables attendus du groupe, à savoir les fiches-outils, sont vécues comme permettant de réfléchir dans la durée mais dans le concret, en partant de situations réelles vécues par les participants, portées et discutées par eux.

Terminons sur le témoignage d'une participante : "on ose creuser et essayer de comprendre finement ce que l'autre est en train de dire, en ne se sentant pas mis à mal dans un sens ou dans l'autre".

2. Cadrage théorique sur les écrits et oraux réflexifs

2.1 La réflexivité en éducation : de quoi s'agit-il ?

La réflexivité renvoie de façon générale « à un retour sur soi, une mise en relation de soi avec soi-même » (Carnus & Mias, 2022). En éducation, elle concerne tant l'élève que l'enseignant. Un certain flou existe néanmoins à son propos, notamment autour des termes *réflexivité* et *métacognition*. On se rend vite compte qu'ils coexistent dans les discours et qu'il est parfois difficile de déterminer s'ils sont synonymes dans les usages. Si le terme réflexivité est largement répandu dans la formation initiale des enseignants, y désignant l'analyse de sa propre pratique d'enseignement, celui de « métacognition » semble parfois réservé à la réflexivité de l'élève. Il nous apparaît dès lors nécessaire de revenir sur les liens entre ces deux concepts, avant de nous intéresser à la réflexivité sur le terrain de l'école, en lien avec les nouveaux référentiels.

2.1.1 Avant toute chose : réflexivité ou métacognition ?

Nos lectures nous ont montré que peu d'auteurs se risquent à présenter les deux termes comme synonymes. Si on les retrouve parfois mêlés dans un même texte, il n'est pas évident de déterminer s'ils sont distingués ou non. D'autres auteurs prennent position. Certains décrivent la métacognition comme un ensemble d'habiletés cognitives permettant de prendre sa propre pensée pour objet de réflexion, et en font un des ingrédients de la *pensée* réflexive aux côtés, par exemple, des compétences argumentatives ou créatives (Pallascio, 2000 ; Pallascio & Lafortune, 2002 ; Pallascio *et al.*, 2004). On peut aussi considérer, et cet argument n'exclut pas le précédent, que tout le monde ne se donne pas une définition similaire des deux concepts (Broyon, 2006 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995), rendant d'autant plus difficile leur mise en rapport.

Une autre hypothèse invite à considérer les deux concepts comme issus de champs théoriques différents (Chauvet *et al.*, 2019), les chercheurs s'attachant à les faire concorder *a posteriori*. Le terme « pensée réflexive » est ainsi déjà présent chez le philosophe américain John Dewey, dans un ouvrage de 1933 (Dewey, 1933), et le concept de *réflexivité* largement développé dans la sociologie (Rui, 2012). Le concept de *métacognition* a, quant à lui, été forgé par John H. Flavell, psychologue cognitiviste, dans les années 70 (Allix *et al.*, 2023 ; Doly, 2006 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995). De surcroît, cette différence de filiation leur confère une connotation différente : sociologique pour l'un, psychologique pour l'autre (Wolfs, 2005).

Nous n'allons pas nous atteler à trancher ici, nous les utiliserons, par commodité, comme synonymes. Dans la suite de ce texte, nous préférons, lorsque c'est possible, le terme *réflexivité*, qui semble plus englobant. De plus, c'est ce dernier qui est utilisé dans les référentiels des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (2022).

2.1.2 En quoi consiste la démarche réflexive ?

Dit simplement, la réflexivité est un moment dédié à la réflexion sur sa propre pensée, sur sa propre action, sur ses émotions, sur soi. Elle vise à comprendre l'apprentissage en jeu, à mieux se connaître et à consolider ses connaissances (Chabanne & Bucheton, 2005 ; Clauzard, 2021 ; Crinon, 2008).

La réflexivité en éducation peut renvoyer à deux réalités :

- La réflexivité de l'enseignant, qui prend sa propre action professionnelle comme objet d'analyse afin de s'améliorer. C'est cet aspect qui est concerné par le concept de *praticien réflexif* (Schön, 1983).
- La démarche réflexive que l'on peut inciter chez l'élève, pour l'amener à réfléchir sur lui-même, son action et ses apprentissages dans les tâches scolaires (mais pas uniquement) et l'amener à se développer. C'est ce second point qui intéresse ce rapport.

Dans les textes utilisant plutôt le terme *métacognition*, la réflexivité fait intervenir deux processus : la connaissance de sa cognition (pensée, apprentissage, etc.) et la régulation de celle-ci (Broyon, 2006 ; Doly, 2006 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Pallascio *et al.*, 2004 ; Romainville, 2002). Dans un récent article, Allix *et al.* (2023), synthétisant de nombreux travaux, proposent la définition suivante de la métacognition : « la capacité à penser sur ses propres processus de pensée, c'est-à-dire la capacité à connaître et à réguler nos activités cognitives » (Allix *et al.*, 2023, p. 453). On constate ainsi que la réflexivité installe une relation de complémentarité entre connaissance de sa pensée et régulation de celle-ci. Les concepts de métacognition et d'autorégulation ne sont ainsi pas imperméables l'un à l'autre. Notons que, dans son modèle, Efklides (2008, cité par Allix *et al.*, 2023) intègre à cette pensée réfléchie et régulée le domaine des émotions. Ainsi, la réflexivité, celle d'un élève par exemple, peut tout autant porter sur sa cognition (ses apprentissages, son action) que sur ses émotions, ses valeurs, son identité.

La littérature en la matière permet d'approfondir ces premiers éléments de définition. La réflexivité ne porte pas uniquement sur ses actions, ses apprentissages, sa pensée et ses émotions mais également sur la tâche qui est donnée à l'élève et aux ressources à mettre en œuvre pour l'accomplir (Romainville, 2002). La réflexivité est par ailleurs une opération consciente : l'élève sait qu'il réfléchit sur lui-même (Noël, Romainville & Wolfs, 1995), sinon il ne s'agit pas de réflexivité. Elle n'est dès lors pas faite d'automatismes. Au cours d'une tâche scolaire, un élève n'active pas nécessairement ses compétences réflexives (Doly, 2006 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2002, 2007 ; Pallascio *et al.*, 2004). Enfin, l'activité réflexive peut intervenir avant, pendant et après la réalisation d'une tâche (Doly, 2006 ; Pallascio *et al.*, 2004). Elle ne se limite donc pas à une prise de conscience à postériori.

2.1.3 Amener l'élève à adopter une démarche réflexive : dans quel objectif ?

La question de la réflexivité a gagné en intérêt dans les recherches en éducation dès les années 80, et ce pour plusieurs raisons (Noël, Romainville & Wolfs, 1995). Ces recherches montrent en effet que l'enseignement de démarches réflexives chez l'élève participe à l'efficacité des interventions éducatives. La réflexivité apparaît ainsi comme un facteur favorisant un apprentissage de qualité (Allix *et al.*, 2023), même si ce lien n'est pas automatique (Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2002 ; 2007). Encore faut-il que l'activité réflexive soit de qualité : ajustée aux variations de la situation, entraînée ou encore adaptée au savoir et à la tâche scolaire. Par exemple, si la prédiction (produire des hypothèses sur la suite du texte) est une stratégie de lecture efficace dès lors que l'on vise la compréhension d'un texte narratif, elle devient nettement moins utile face à un texte à visée informative, situation de lecture dans laquelle il sera plus opportun de s'interroger, en tant que lecteur, sur les connaissances que l'on possède sur le sujet.

Si l'on reprend la division en deux volets proposée précédemment (cognition et émotions), sous l'angle cognitif, la réflexivité favorise la gestion des processus d'apprentissages, le contrôle et la régulation de ceux-ci (Allix *et al.*, 2023 ; Bucheton, 2012 ; Doly, 2006). La réflexivité peut également prendre pour objet les acquis de l'élève sous forme de compétences ou de connaissances (Chabanne & Bucheton, 2005), son action, à savoir ses procédures (Cluzard, 2021 ; Crinon, 2008), la situation dans laquelle l'action a lieu ou ses manières d'apprendre (Romainville, 2007). Ainsi, la réflexivité peut jouer un rôle important dans les apprentissages (Broyon, 2006). La réflexivité est également censée favoriser le transfert des connaissances et des compétences d'une situation à l'autre (Doly, 2006). Mais certaines recherches montrent plutôt qu'elle est une *composante* du processus de transfert (Frenay et Bédard, 2011). Elle ne serait donc pas un « facteur favorisant », mais une habileté nécessaire.

L'apport de la réflexivité à l'apprentissage s'éclairerait sans doute si d'autres rôles qu'elle joue en contexte scolaire étaient mis en lumière. La réflexivité trouve notamment son utilité dans un contexte où les pédagogies mises en œuvre peuvent être qualifiées « d'invisibles » parce que la visibilité des savoirs y est moins grande en ce qu'ils « sont moins présentés prêts à être retenus et plutôt à découvrir et à interroger » (Bonnéry, 2015, pp. 15-16). Ce faisant, ces situations d'enseignement, telles qu'elles sont menées, ne permettent pas à tous les élèves de comprendre l'enjeu d'apprentissage. Il ne s'agit pas ici de discréditer l'habillage des tâches scolaires, qui poursuit lui aussi des objectifs pédagogiques (Bonnéry, 2015), mais de soulever une problématique liée à une certaine manière de gérer cet habillage. Des recherches ont montré que les objectifs, les tâches ou encore les modalités de travail et d'évaluation étaient rarement mentionnés explicitement ou clairement (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bonnery, 2007 ; Cèbe, Pelgrims & Martinet, 2009). De ces pratiques découlent des malentendus cognitifs touchant particulièrement les élèves en difficultés ou issus de milieux plus défavorisés, ces derniers ne prélevant pas les bons indicateurs dans la situation ou n'interprétant pas adéquatement les informations perçues. Autrement dit, les efforts de l'élève risquent d'être tournés vers la résolution de la tâche et non vers l'apprentissage que celle-ci vise : bien colorier les triangles rectangles plutôt que de s'atteler à vérifier leur juste identification, affiner un dessin servant en réalité de support à la dictée à l'adulte, ne pas oser proposer d'hypothèses dans une expérience scientifique par crainte de l'erreur, etc. La préoccupation pour le travail réflexif des élèves s'inscrit ainsi dans une volonté de rendre visibles aux élèves les processus utiles à la résolution des tâches scolaires dans leur contexte de réalisation (Schillings, 2022).

Certains auteurs considèrent aussi le rôle joué par les compétences réflexives dans la réussite scolaire, lorsqu'elles permettent une mise en mots (Doly, 2006). Mettre en œuvre ces compétences participerait ainsi à mieux comprendre la culture scolaire et à s'y insérer. Les élèves présentant des facilités seraient en effet plus enclins à adopter spontanément un rapport réflexif aux objets scolaires. Sur ce point, il s'agit moins de dire « qu'ajouter » un enseignement de démarches réflexives favoriserait la réussite scolaire, que d'avancer que l'École exige implicitement un travail réflexif des élèves (Broyon, 2006). Ceux qui sont les plus autonomes dans la réponse à cette exigence seraient ainsi favorisés.

En ce qui concerne le volet affectif, la réflexivité peut aider l'élève à une meilleure connaissance de soi et ainsi favoriser sa *construction identitaire*. Il peut notamment cerner ses forces et ses faiblesses, ce qui s'avère utile sur le plan cognitif, mais également le développement de son identité. Cette sphère

identitaire est également le lieu de la motivation de l'élève, de la gestion de ses émotions et de sa relation à l'autre. Elle permet enfin à l'élève d'identifier ses goûts et ses ressentis et ainsi comprendre et développer sa propre sensibilité (Allix *et al.*, 2023 ; Chabanne & Bucheton, 2005). Ces processus interviennent notamment dans la construction de son identité de lecteur.

Au vu des réserves émises ci-dessus, nous invitons le lecteur à rester prudent : rien de tout ceci n'est automatique, d'abord parce que l'activité réflexive *ne va pas de soi* pour l'élève. Elle s'enseigne, s'entraîne, se routinise, s'illustre. Ensuite, les outils méthodologiques et les principes favorisant son apport pour l'apprentissage et la construction de soi sont pluriels. Ils font justement l'objet du travail collaboratif mis en œuvre dans le cadre du tronc commun et évoqué en introduction.

2.2 Les écrits et les oraux réflexifs

Nous n'avons pas abordé un élément central de la réflexivité telle qu'elle s'opérationnalise dans la sphère éducative : sa matérialisation et son développement dans le langage. Le travail réflexif, dès qu'il sort de l'introspection, fait nécessairement intervenir un lien entre le langage et la pensée, entre la pratique langagière de l'action réalisée et l'activité cognitive qu'elle impliquait (Chabanne & Bucheton, 2005). Le titre d'un livre publié par Chabanne et Bucheton (2002) n'a pas été choisi par hasard... *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*.

2.2.1 Qu'est-ce que c'est ?

Les nouveaux référentiels intègrent la démarche réflexive dans les apprentissages à acquérir en français (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). Le choix est sensé. Certes, un travail réflexif peut avoir lieu dans des moments d'introspection et rester ainsi dans la sphère de la pensée. Mais, dans le cadre d'un échange scolaire, c'est grâce à la formalisation (mise en mots, en dessin ou autre) par l'élève que l'enseignant pourra intervenir sur l'apprentissage de la réflexivité. De surcroît, et c'est sans doute l'argument principal, le langage participe activement au développement de la pensée. Il n'en est pas une simple transcription (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Schillings, 2022). Corrélativement, l'élève doit développer un langage pour parler de sa réflexivité (Richer *et al.*, 2004).

Qu'il soit oral ou écrit, le médium utilisé pour développer la réflexivité est le *langage* : pour se penser soi-même, pour penser et décrire le langage, pour évaluer et contrôler son action. Trois donc des six dimensions du langage dégagées par Bucheton (2012). Le langage constitue ainsi un « médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles » (Nonnon, 1999, p. 91) en ce qu'il rend visible l'interprétation des élèves, les stratégies mises en œuvre et les obstacles rencontrés et éventuellement non dépassés. Pour Nonnon (1999, p.91), « L'activité de verbalisation, en commun notamment, joue dans cet apprentissage un rôle dynamique qu'il faut potentialiser. » Ainsi, ce qui se révèle dans les écrits réflexifs, ce sont les concepts abordés, les savoirs ou les méthodes, mais également le sujet lui-même, engagé dans le processus d'écriture, prenant conscience de ses capacités, se positionnant par rapport aux autres, anticipant de futurs apprentissages, s'évaluant, apprenant à s'estimer ou à se déprécier, entre autres (Chabanne & Bucheton, 2005).

Contrairement à ce que d'aucuns pourraient penser, des recherches collectées par Allix *et al.* (2023) soulignent que, dès 2 ans et demi, les enfants sont capables d'introspection. En grandissant, malgré l'excès de confiance, ils deviennent, vers 3-4 ans, capables de porter des jugements de confiance et d'exactitude. Plus ils grandissent, plus l'excès de confiance diminue jusqu'à ce que ces jugements deviennent plus fiables entre 7 et 10 ans. A partir de l'adolescence, la fiabilité du jugement des élèves ne cesse de s'améliorer. Autrement dit, des activités réflexives sont tout à fait possibles avec les élèves dès la maternelle, via l'oral, le dessin ou encore la dictée à l'adulte. De plus, comme le disent bien Jaubert et Rebière (2012), le langage est à la fois l'objet et l'outil d'apprentissage. Autrement dit, il ne faut pas attendre que le langage soit complètement développé pour développer la réflexivité, au risque de ne pas la travailler. Le langage se développe en effet via les apprentissages et les échanges oraux et écrits réflexifs.

En outre, pendant qu'il utilise le langage, l'enfant apprend à se servir de la langue, à parler et à écrire (Bautier & Crinon, 2018). Les interactions langagières jouent un rôle essentiel dans tous les apprentissages. Or les compétences linguistiques et langagières des élèves d'une classe sont hétérogènes (Laparra & Margolinas, 2012), certains élèves disposant d'un lexique restreint et peinant à communiquer, a fortiori dans des situations d'oral réflexif. Dans le cadre scolaire, divers types d'interactions orales participent au développement des compétences langagières, notamment l'oral pragmatique, qui favorise la prise de parole dans des situations concrètes, et l'oral réflexif qui encourage la réflexion et la construction de connaissances à travers le langage (Plessis-Bélaïr, 2018). Ces deux types d'oraux sont poreux, le développement du premier pouvant servir de tremplin au second.

Quant à l'acte d'écrire, il favorise la distanciation et la découverte de sa propre pensée (Goody, 1977/1979) et permet à l'élève de conceptualiser et de structurer ses idées. Les écrits réflexifs engagent également le sujet, ils l'accompagnent dans la prise de conscience de ses capacités, lui permettant de s'évaluer, de se projeter dans les apprentissages (Chabanne & Bucheton, 2005). En ce sens, l'acte d'écrire ne doit pas se limiter à l'unique action de copier ou de réviser un texte à l'école (Chabanne & Bucheton, 2005). Il est beaucoup plus large, c'est pourquoi Chabanne et Bucheton (2000) ont fondé le concept d'*écrits intermédiaires*. Ces derniers se différencient des brouillons, versions inabouties dont le but est de mener au « propre ». Ces écrits sont *intermédiaires* pour plusieurs raisons : (i) entre deux états de pensée, (ii) entre l'écrit et l'oral, (iii) entre deux états de forme ou encore (iv) entre des membres d'un groupe de travail. Ils constituent donc des espaces privilégiés de développement de la réflexivité.

De manière plus générale, la reformulation est un moyen utile pour susciter un travail réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002). Le développement de la réflexivité peut s'appuyer sur la négociation, comme transaction constante, et le tissage des propos, à travers la reformulation, l'analogie, la reprise, l'expansion, la justification, l'explication, le questionnement... Parler et écrire se construisent donc dans « un perpétuel tricotage qui oscille entre répétition et réappropriation » (Chabanne & Bucheton, 2005). Ainsi, bien que l'élève grandisse et développe le langage écrit au fur et à mesure de sa scolarité, le travail du langage oral n'est pas voué à disparaître au profit unique de l'écrit, dans la mesure où ils sont complémentaires (Bucheton, 2012).

2.2.2 Ce qu'en disent les nouveaux référentiels

Le référentiel des compétences initiales concernant le préscolaire

Dès la maternelle, la réflexivité, bien qu'elle ne soit pas mentionnée explicitement dans les référentiels, est visée dans les objectifs généraux de l'enseignement, notamment dans la section « autonomie cognitive et langagière » du référentiel des compétences initiales. L'élève doit ainsi avoir l'occasion de « dire pour clarifier sa pensée », il s'agira donc de l'amener à « verbaliser ses démarches, expliquer son procédé » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 22).

Par ailleurs, dans le domaine « Français, arts et culture », il est attendu de l'élève qu'il se montre capable d'« utiliser des termes adéquats et formuler des phrases plus élaborées syntaxiquement correctes pour : (i) verbaliser son action, (ii) exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion dans le cadre scolaire » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 35). Cette réflexivité est également introduite dans la section de l'éducation physique, du bien-être et de la santé.

*En effet, l'enfant doit **se connaître** afin de, petit à petit, découvrir les autres et le monde qui l'entoure. Ces découvertes s'opèrent, entre autres, grâce à l'utilisation de ses sens, mais aussi par une **verbalisation des actes** qui permet à l'enfant une décentration progressive. C'est ainsi que la **réflexion sur l'action** - la sienne, celle qu'il induit, qu'il observe et celle qu'il partage - sera possible. L'enseignant aide l'élève à établir les liens entre sa pensée et les savoirs ou les savoir-faire visés (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 87).*

Comme le montre cet extrait du référentiel des compétences initiales, l'objectif de la réflexivité est d'aider l'élève à se connaître pour mieux appréhender le monde. Pour ce faire, il doit être capable de verbaliser son action et de tisser des liens entre sa pensée et les attendus avec l'aide de l'enseignant.

Au sein des visées transversales du référentiel des compétences initiales, la réflexivité est implicitement présente dans la section *Développer une pensée critique et complexe*. Il est attendu de l'élève qu'il prenne de la distance sur des événements vécus avec de fortes émotions grâce à l'aide de l'enseignant. Il est également attendu d'un élève de troisième maternelle qu'il puisse exprimer son avis sur une idée, exprimer une émotion en français. En lien avec la formation scientifique et le développement de la pensée, l'élève doit être capable d'exprimer son questionnement verbalement ou non (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020, p. 99).

Les référentiels concernant le primaire

Tout au long du tronc commun, la réflexivité est également présente dans les visées transversales des nouveaux référentiels, notamment dans le domaine « Apprendre à apprendre et poser des choix ». Ainsi, il est attendu de l'élève qu'il puisse « *Acquérir une conscience des apprentissages et notamment être capable d'analyser soi-même ses propres démarches et procédures d'apprentissage (métacognition) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 202). De manière plus concrète, les apprenants doivent être capables d'expliquer une stratégie de lecture ou d'écriture ou encore de

réfléchir à leurs pratiques de lecteur. La visée transversale « Développer une pensée critique et complexe » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 203) prévoit, quant à elle, le partage d'écrits réflexifs et la confrontation d'idées. Elle est donc bel et bien dans la continuité de la même visée transversale du référentiel des compétences initiales.

Les écrits et oraux réflexifs intègrent également le nouveau référentiel de FRALA (français - langues anciennes). Dès la première primaire, il est attendu d'un élève qu'il puisse « *Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines)* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 45). En troisième primaire, l'écrit s'ajoute à l'oral : « *Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines)* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 77). Ainsi, on attend des élèves qu'ils soient capables de « mettre en mots leur pensée » en reformulant une consigne ou une information, de verbaliser une action ou ce qui a été appris, d'exprimer une émotion ou une incompréhension.

Soulignons que les deux volets de la réflexivité sont présents dans les référentiels : le volet identitaire et affectif : « *exprimer un avis, un ressenti, une émotion* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 77) et le volet cognitif, tel que montré ci-dessus. Les écrits et oraux réflexifs sont en outre explicitement envisagés non pas seulement dans la discipline français, mais en croisement avec les autres disciplines, tel que mentionné explicitement dans le référentiel de FRALA.

Les référentiels concernant le secondaire

En secondaire, tout comme en maternel, l'expression "écrits et oraux réflexifs" n'est pas présente. Toutefois, de nouveaux attendus font leur apparition comme "(Auto) Évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer" ou encore "Vérifier et ajuster sa production" (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 166). N'oublions pas que les domaines transversaux sont tout de même valables pour toutes les années du tronc commun. Dans ces derniers figurent le travail de la réflexivité notamment dans les domaines "Apprendre à apprendre et poser des choix" et "Développer une pensée critique et complexe" comme mentionné ci-dessus dans la section relative au primaire.

Après avoir analysé les nouveaux référentiels, nous pouvons mettre en avant le fait que la réflexivité est, implicitement ou explicitement, mentionnée dans ces derniers. Notons que l'expression "écrits et oraux réflexifs" n'apparaît pas tel quel dans les référentiels de compétences initiales, ni pour les trois premières années du secondaire. Une première hypothèse à cette absence de l'expression "écrits et oraux réflexifs" pourrait être les équipes différentes de rédacteurs de ces référentiels. Une seconde hypothèse serait de se dire que les attendus visés pour les élèves évoluent en fonction de leur âge et emploient donc un vocabulaire différent.

2.2.3 Quelques balises pour la pratique des écrits et oraux réflexifs

Postures des enseignants et des élèves

Nous l'avons dit, la réflexivité n'est pas une démarche spontanée, que chaque élève mettrait en œuvre naturellement. Elle demande un accompagnement, une médiation par l'enseignant (Romainville, 2002). Les postures d'étayage, une des cinq variables interdépendantes de l'agir enseignant, dans le

modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), constituent un axe d'accompagnement, la posture de l'enseignant ayant une incidence directe sur celle des élèves.

Il semble opportun d'expliciter cette notion de posture. Selon Bucheton (1999, 2006, cité par Bucheton & Soulé, 2009, p.38) :

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.

Autrement dit, la posture est une manière de faire et de penser que l'enseignant adopte selon les particularités de la situation ou, en tout cas, à partir de sa perception de la situation. Notons que pour Bucheton et Soulé (2009), chaque posture présentant un versant positif et un autre négatif, toutes doivent être mobilisées afin de tirer le meilleur de chacune.

Ce tableau présente les postures des élèves et des enseignants mises en relation.

Posture d'étayage de l'enseignant	Tâches Posture de l'élève
Accompagnement	« Faire et discuter sur » Posture réflexive et créative
Contrôle	« Faire » Posture première
Lâcher prise	Variables Faire discuter sur
Enseignement, Conceptualisation	Verbalisation post-tâche Posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Manipulation, jeux Posture ludique

Tableau 1 : Mise en lien des postures des enseignants et des élèves, selon Bucheton et Soulé (2009).

La réflexivité y apparaît deux fois dans les postures des élèves, auxquelles conduisent deux postures enseignantes : la posture d'accompagnement et celle d'enseignement, conceptualisation.

Une remarque s'impose. Il est nécessaire pour les élèves, de passer par la posture première, où il s'agit de « faire », pour atteindre la posture seconde, qui consiste à prendre du recul sur la tâche réalisée. Or les élèves en difficulté tendent à rester dans la posture première, alors que les élèves en réussite présentent une gamme plus étendue de postures. C'est ce que nous évoquions plus tôt dans cette section : être capable, en tant qu'élève, de se distancier de la tâche en elle-même pour diriger son attention sur les enjeux d'apprentissage qu'elle renferme. Il n'est en effet pas naturel pour les

apprenants de déceler l'implicite des situations et de développer l'activité mentale adéquate, ce qui explique que certains se contentent d'effectuer la tâche (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Crinon, 2008). Il y a donc lieu, dans le chef de l'enseignant, d'accompagner le passage d'une posture première de l'élève, à une posture réflexive, et donc seconde. Cette distanciation réflexive exige donc un étayage de l'enseignant dans sa progression, qui peut ne pas se restreindre à une interaction verbale (Bucheton & Soulé, 2009).

Gestion de classe responsabilisante

Si l'enseignant veut favoriser le développement des écrits et oraux réflexifs dans sa classe, il y a lieu de laisser davantage de place à l'élève dans les échanges et, ce faisant, adopter une gestion de la classe responsabilisante : « Une telle gestion de la classe, évoluant dans un climat collaboratif (Artaud, 1989 ; Freiberg & Lamb, 2009 ; Kuppens & Ceulemans, 2019), demande d'engager les élèves comme des collaborateurs dans sa mise en place et, surtout, permet d'exercer une influence sur le développement de leurs compétences, tant scolaires que sociales » (Dumouchel et al., 2022, p. 194). Cette gestion implique une posture d'accompagnement chez l'enseignant, des pratiques qui favorisent la collaboration entre tous. Ainsi réflexivité et gestion de la classe responsabilisante peuvent être considérées comme participant du même regard porté sur le savoir (Vanhulle, 1999) et sa construction.

La collaboration entre acteurs de la classe est elle-même à mettre en relation avec un regard porté sur l'élève, ses compétences, un regard qui considère l'élève comme un « collaborateur valable et compétent » (Lévine, 2008, cité dans Dumouchel et al., 2022).

Laisser le temps aux élèves et routiniser une démarche

L'apprentissage de la réflexivité est complexe, on l'a vu, d'autant plus si l'on considère qu'elle s'appuie sur des compétences langagières. La performance que nous devons attendre des élèves doit être considérée en conséquence. D'autant que, pour Dewey (1933), la pratique réflexive constitue une entreprise intellectuelle et émotionnelle qui exige du *temps* pour être bien menée, du temps pour émerger, à travers des étapes itératives et intermédiaires de tissage et réappropriation. On ne peut donc que laisser le temps à l'élève de développer ses compétences réflexives, à la fois en l'amenant régulièrement à les mettre en œuvre et en rendant les tâches qui les nécessitent fluides et efficaces.

Pour ce faire, il ne faut sans doute pas sous-estimer le potentiel de l'installation de *routines*. Il s'agit, pour développer les prises de parole réflexives des élèves, de les placer fréquemment dans des contextes qui les favorisent, sachant que ces contextes exigent un étayage enseignant (Plessis-Bélaïr, 2008) et donc un accompagnement à la prise de parole. Goigoux (2010) préconise de *stabiliser les formats* de leçons et de les répéter. En effet, les élèves plus en difficultés peuvent davantage contrôler les procédures à mettre en œuvre. Si la tâche est nouvelle à chaque fois, ils ne peuvent exercer ce contrôle, ou plus difficilement. Ce sentiment de contrôle favorise le sentiment de sécurité de l'élève qui est lui-même une condition au développement de la réflexivité. Stabiliser des démarches permet donc aux élèves de devenir de véritables experts dans une procédure. Cela peut consister à répondre aux deux mêmes questions réflexives après chaque nouvelle activité de découverte, organiser systématiquement une mise en discussion par deux de ce que les élèves savent déjà, donner la possibilité pour l'élève de faire appel à l'aide d'un autre selon une modalité préétablie, etc. L'auteur met néanmoins en évidence l'importance de *répéter sans lasser* (Goigoux, 2010), par exemple en

exerçant une procédure dans des tâches avec des buts différents ou en jouant sur l'organisation sociale (travail individuel, par petits groupes ou en collectif).

Enfin, l'élaboration d'un référentiel de classe (Dumais, 2012), reprenant et matérialisant visuellement les objets de réflexion au sein d'un document systématiquement mobilisé apparaît également comme une modalité permettant d'installer des routines et de fluidifier l'accomplissement de la tâche par l'élève. Lors du processus participatif réalisé en 2022-2023 (FWB), un groupe d'étude a produit le référentiel suivant. Il pourrait par exemple être utilisé systématiquement lorsque des échanges réflexifs sont menés avec les élèves. L'élaboration du référentiel avec les élèves n'est bien sûr pas à écarter.



Figure 5 - Une proposition de référentiel de classe pour la réflexivité réalisée par un groupe d'étude en 2022-2023

3. Présentation des fiches-outils de l'ULiège

Dans cette section, seront présentées les fiches-outils de l'ULiège. Le premier temps de cette présentation traitera de la problématique qui est le nœud de la fiche. Le second consistera en la validation par un panel d'experts. Le troisième point consistera en la présentation des pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude. Le quatrième point présente le retour du panel d'experts sur l'ébauche de format final de la fiche signalétique. Le panel d'experts recevait une grille de relecture où ils étaient invités à cocher les questions si la réponse était positive et à émettre un commentaire écrit par rapport à la fiche.

Finalement, le cinquième et dernier point présente les retours des participants à la journée du 22 mai. Afin d'être guidés dans la révision des fiches, les participants recevaient une grille à compléter par section (le titre et la problématique ainsi que les pistes et l'apport théorique). Une zone destinée aux commentaires était présente sous chaque section. Cette grille se trouve en annexe 11.

3.1. Fiche-outil n°1 : En quoi l'autoévaluation peut-elle favoriser la réflexivité ?

3.1.1. Présentation de la problématique choisie

La problématique de cette première fiche-outil part d'une pratique existante de plusieurs membres du groupe d'étude. Ils pratiquent la coévaluation lors des bulletins. Ils utilisent ainsi une grille dans laquelle l'élève se positionne, de même que l'enseignant. S'ensuit alors une discussion entre les deux. Le problème est que cette démarche n'est mise en œuvre que lors des bulletins et qu'elle s'avère assez coûteuse en temps, ce qui rend difficile l'organisation d'un moment individuel avec chaque élève.

Par ailleurs, ces mêmes membres du groupe d'étude s'interrogent sur l'attendu du nouveau référentiel de français "Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines)". L'équipe se demande comment les deux peuvent être combinés.

Dès lors, la question qui guidera cette première fiche est "en quoi l'autoévaluation peut-elle favoriser la réflexivité ?".

3.1.2. Validation des problématiques par un panel d'experts

Lors de la rencontre avec le panel d'experts, la thématique de l'évaluation, qu'elle soit réalisée par l'élève (autoévaluation) ou avec l'enseignant (coévaluation), a entraîné des discussions. Elle a aussi permis d'établir des liens avec les feedbacks déjà fournis aux élèves dans leur bulletin ; avec des lectures menées sur la question ou avec des formations récemment vécues.

ENS 4 : Justement, dans le livre que je lis pour le moment pour le moment, ça parle de ça. Avant de parler des difficultés des élèves même sur leur comportement, il doit pouvoir

s'autoévaluer. C'est d'abord mettre ça en avant pour justement faire en sorte qu'ils ne se focalisent pas sur ses problèmes mathématiques.

ENS 6 : Dans le bulletin, ils le font aussi pour se donner un objectif.

ENS 3 : Mais je trouve que c'est par rapport à l'enfant quoi. Par rapport à lui-même, on ne le fait pas assez. Moi dans ma classe, je ne le fais pas assez. Que l'enfant réfléchisse sur lui-même.

ENS 1 : Je ne fais jamais ça moi.

Au vu des verbatims, la thématique de l'autoévaluation ne semble pas perçue de la même manière par les membres de l'équipe éducative, et sa mise en œuvre diffère d'un enseignant à l'autre.

3.1.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

Au vu de la proximité entre réflexivité et autoévaluation, cette fiche propose trois fiches d'autoévaluation pour développer sa réflexivité. L'élève peut ainsi s'évaluer sur ce qu'il a appris, ce qu'il connaissait déjà, ce qui était facile/difficile, ce qu'il a aimé/moins aimé, ses démarches pour réaliser une procédure, ce qu'il aimerait savoir faire... Il est important de faire varier l'outil pour ne pas lasser les élèves et pour l'adapter à leurs besoins. Chez les plus petits, les élèves peuvent dessiner ou faire une dictée à l'adulte. Chez les plus grands, les élèves peuvent créer eux-mêmes un nouvel outil (après s'être approprié ceux existants) sous forme de carte mentale, de texte...

En prolongement à cette fiche d'autoévaluation, le groupe d'étude propose un échange oral réflexif en individuel ou en collectif. L'outil d'autoévaluation devient dès lors un support pour les échanges oraux réflexifs.

Réflexivité et autoévaluation sont intimement liées. En effet, la réflexivité permet à l'élève de s'autoévaluer et, réciproquement, l'autoévaluation permet à l'élève de développer sa réflexivité. La finalité de cette autoévaluation doit viser la régulation et le développement de l'autonomie de l'élève. Pour s'autoréguler, l'élève doit mobiliser des habiletés métacognitives. Ainsi, il doit mettre en œuvre des stratégies de contrôle pour surveiller, vérifier et évaluer ses progrès. Il permet d'établir un diagnostic sur la qualité du processus et du résultat. Ensuite, l'élève doit effectuer une intervention, à savoir un changement, un abandon ou une continuité d'un comportement. C'est ce qu'on appelle la régulation. Cette pratique réflexive peut se tenir dans l'action ou sur l'action (Allix *et al.*, 2023 ; St-Pierre, 2004).

3.1.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Quatre enseignants, répartis en deux groupes, se sont attelés à relire cette fiche-outil. Voici leurs feedbacks :

Le titre de la fiche est facilement compréhensible, clair et accrocheur.

Les pistes sont compréhensibles grâce aux annexes.

Les pistes sont intéressantes car c'est un bon point de départ à adapter en fonction de l'âge des élèves.

L'apport théorique est adéquat. Bien résumé et complet en même temps. Le lien entre celui-ci et les fiches est clair.

Cela donne envie et relance la réflexion sur ce que nous mettons actuellement en place dans nos classes.

Autoévaluation pour l'enfant très concrète et adaptable à tous les niveaux.

Outil qui permet un retour TOP !

Les retours à propos de cette fiche sont plutôt positifs. Les enseignants ont d'ailleurs émis l'envie de tester les outils proposés.

3.1.5. Retour des participants à la journée d'étude

Lors de la journée d'étude, les participants à l'atelier sur les écrits et les oraux réflexifs ont proposé des retours quant à cette fiche. Certains trouvent le titre trop centré sur l'autoévaluation et non sur la réflexivité. Il mériterait d'être clarifié. Les participants trouvent par ailleurs intéressant les liens établis avec les nouveaux référentiels ainsi que les adaptations proposées selon l'âge des élèves.

Les participants évoquent également la nécessité d'insister davantage sur les gestes à poser dans la mise en œuvre de ces pistes. Les personnes présentes trouvent qu'il serait par exemple plus facile pour les enseignants de se voir proposer des déclencheurs sous forme de phrases-types.

Un quatrième commentaire propose de mettre davantage en évidence les effets perçus sur les élèves.

Suite à ces propositions d'amélioration, la fiche a été modifiée en insistant davantage sur les démarches des élèves, tant au niveau écrit qu'au niveau oral. Les effets perçus ont été également plus unifiés avec les autres fiches en accentuant les effets bénéfiques sur les élèves.

En quoi l'autoévaluation peut-elle favoriser la réflexivité ?

Liens avec le Pacte et les référentiels

RCI p.22 autonomie cognitive et langagière + p.35 « verbaliser son action, exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion dans le cadre scolaire.

FRALA

>P1 : p.45 « Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines) » ;

>P3 : p. 67. « Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines)».

M1 à S3

Depuis leur formation sur les nouveaux référentiels, Véronique et Fabienne, collègues dans une école fondamentale, ont découvert un attendu lié aux oraux et écrits réflexifs en FRALA. Le référentiel indique ceci : « Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines) ». Avec leurs élèves, elles ont l'habitude de pratiquer des co-évaluations, notamment lors des bulletins. Cette pratique répond déjà aux attendus des référentiels. Elles cherchent donc un outil pour travailler de manière régulière la réflexivité après les apprentissages.

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1

Les fiches d'autoévaluation (voir annexes)

Proposer aux élèves de manière régulière, c'est-à-dire chaque semaine ou au terme de chaque apprentissage, une fiche d'autoévaluation reprenant ce qui était facile/difficile, ce qu'ils ont aimé/moins aimé, les étapes à suivre pour effectuer leurs démarches... Les élèves peuvent la compléter, suivant leur âge ou leur maîtrise du français, par des dessins, des mots, des phrases ou des dictées à l'adulte. Pour les élèves du secondaire, l'enseignant peut proposer aux élèves de personnaliser l'outil (texte continu, carte mentale, etc.).

Durant cette pause réflexive, l'enseignant adopte une posture d'accompagnement : il ne donne pas son avis sur le contenu mais peut aider à réaliser l'autoévaluation.

Notons l'importance de dater ces fiches afin de pouvoir y revenir et de constater l'évolution.

Conseil : choisir la fiche suivant l'année de l'élève et la varier pour ne pas lasser les élèves.

Piste n°2

Partage avec l'enseignant

Que ce soit en collectif ou en individuel, il semble important de pouvoir échanger avec l'élève sur son autoévaluation. Elle ne remplace évidemment pas un échange qui permet d'avoir plus de détails sur les démarches et plus de justifications. Dans les fiches, un encart est également

réservé à l'enseignant afin de donner un retour à l'élève. Ce retour peut être en termes de points matière à revoir, de défis... C'est aussi un moyen pour l'enseignant d'ajuster ses pratiques aux besoins des élèves.

Apports théoriques

Réflexivité et autoévaluation sont intimement liés.

Pour s'autoréguler, l'élève doit mobiliser des habiletés métacognitives. Ainsi, il doit mettre en œuvre des stratégies de contrôle pour surveiller, vérifier et évaluer ses progrès. Il permet d'établir un diagnostic sur la qualité du processus et du résultat. Ensuite, l'élève peut effectuer une intervention, à savoir un changement, un abandon ou une continuité d'un comportement. C'est ce qu'on appelle la régulation. Cette pratique réflexive peut se tenir dans l'action ou sur l'action (Allix et al., 2023 ; St-Pierre, 2004).

La finalité de cette autoévaluation doit donc viser la régulation mais aussi le développement de l'autonomie de l'élève.

.....

St-Pierre, L. (2004). *L'habileté d'autoévaluation [chez l'élève] : pourquoi et comment la développer ?* Pédagogie collégiale Vol. 18, no 1, octobre 2004.

Allix, P., Lubin, A., Lanoë, C., & Rossi, S. (2023). *Connais-toi toi-même : une perspective globale de la métacognition.* Psychologie française, 68(3), 451-469.

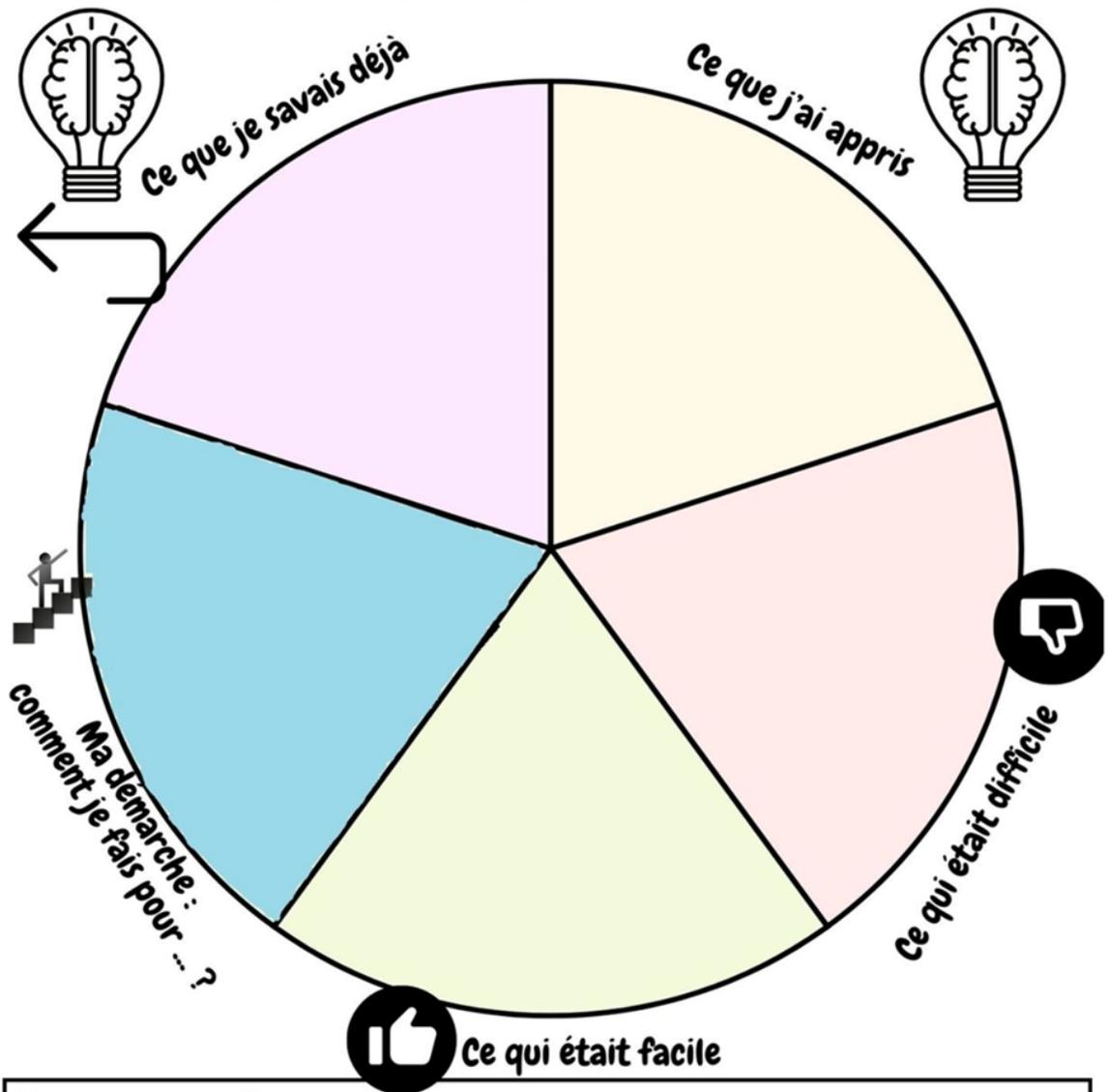
Effets perçus sur les élèves

- **Cindy** : *Depuis que je mets l'autoévaluation en place, je suis surprise du regard réflexif que mes élèves portent sur leur travail.*

- **Sébastien** : *Les élèves ont eu besoin de compléter plusieurs fois les fiches pour comprendre ce que j'attendais d'eux. Dès que ça a été compris, il y a eu beaucoup plus d'interactions entre eux.*

DATE: _____

Mon autoévaluation sur _____



Le coin du prof :

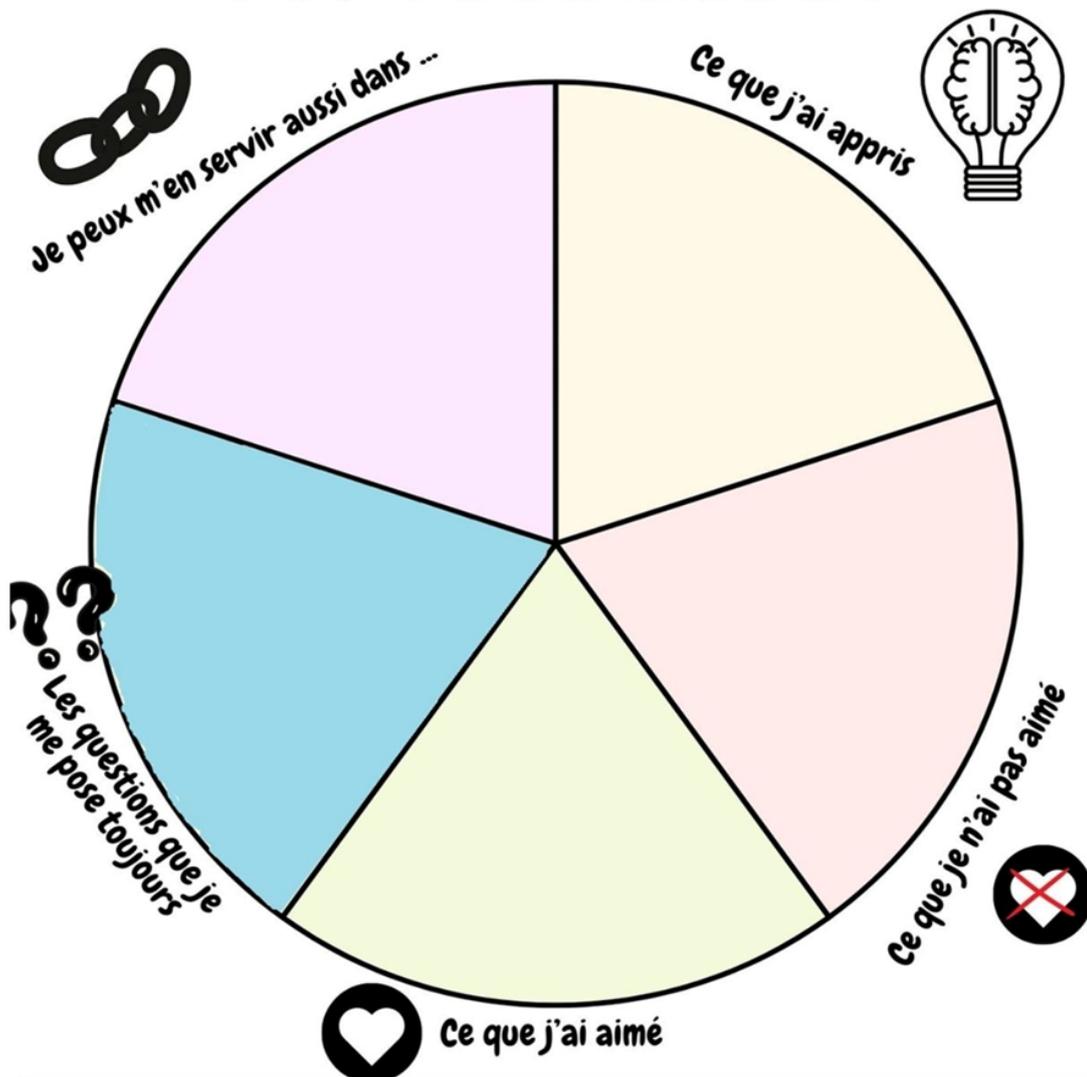


EN QUOI L'AUTOÉVALUATION PEUT-ELLE FAVORISER LA RÉFLEXIVITÉ ?

Annexe

DATE: _____

Mon autoévaluation sur _____



Le coin du prof :



EN QUOI L'AUTOÉVALUATION PEUT-ELLE FAVORISER LA RÉFLEXIVITÉ ?

Annexe

Prénom: _____

Date: _____

Mon autoévaluation

 <i>Ce que j'ai appris</i>	 <i>Ce que je n'ai pas compris</i>
 <i>Ce que j'aimerais savoir faire</i>	 <i>Ce qui était facile</i>

Le coin du prof: _____

• • •

3.2. Fiche-outil n°2 : Comment pratiquer la réflexivité en grand groupe ?

3.2.1. Présentation de la problématique choisie

La problématique de cette deuxième fiche-outil part du constat selon lequel, en secondaire, les enseignants ne disposent que de périodes de 50 minutes et ne peuvent se permettre de prendre un moment individuel avec chaque élève. L'idéal serait donc de trouver un outil qui permet une prise d'indices rapide dans le travail collectif.

Dès lors, la question qui guidera cette première fiche est "comment pratiquer la réflexivité en grand groupe ?".

3.2.2. Validation des problématiques par un panel d'experts

Lors de la présentation de cette problématique au panel d'experts, bien que cette dernière concerne un autre niveau d'enseignement, une enseignante l'a reliée à une formation à laquelle elle participe actuellement sur le portfolio.

ENS 2 : J'ai l'impression que c'est les objectifs de ma formation sur le portfolio. Tout se regroupe. Oui, ça travaille bien la réflexivité. Ben c'est pas que ça, c'est un outil de travail mais l'objectif, c'est ça : prendre des indices sur ce que l'élève pense de lui.

3.2.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

En réponse aux retours du panel d'experts, les membres du groupe d'étude ont préféré partir sur un outil numérique de sondage. Selon eux, le gain de temps serait supérieur à la mise en œuvre d'un portfolio.

Afin de ne pas être redondant par rapport aux autres fiches, ce cadrage théorique a pour objectif de se centrer sur l'utilisation du numérique puisque c'est le moyen proposé dans la piste présentée sur cette fiche-outil.

Noben et Denis (2022), puis Noben et Fiévez (2024) se sont intéressés à la définition de la plus-value du numérique dans le domaine de l'enseignement. Voici la définition qu'ils en donnent :

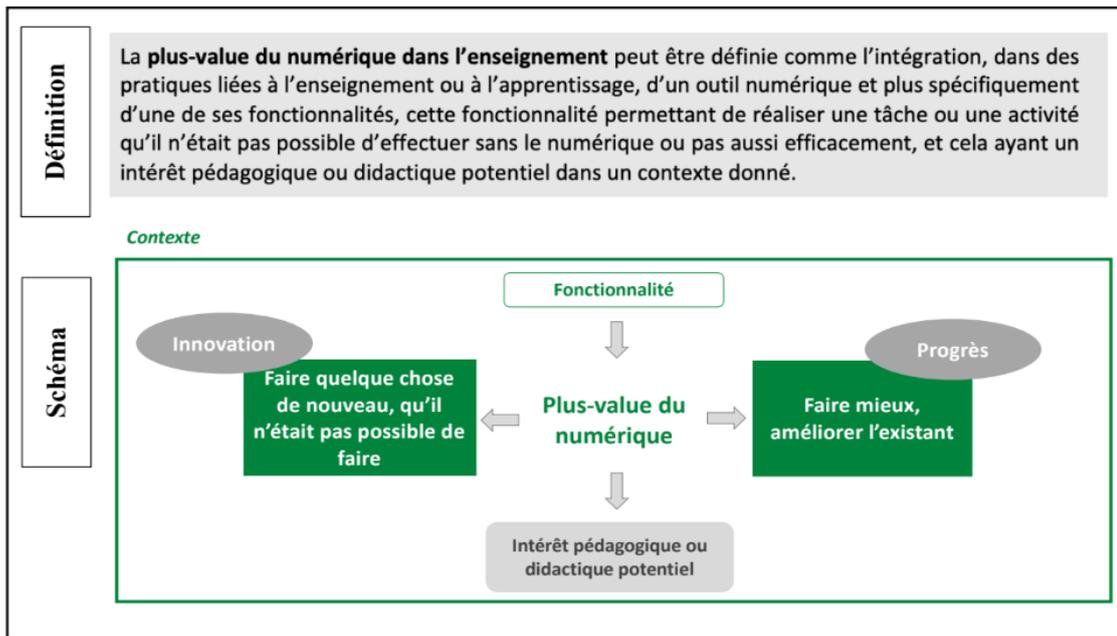


Figure 1 : Définition initiale de la plus-value du numérique en enseignement

(Noben & Fiévez, 2024, p .5)

Comme le montre cette figure, la plus-value réside en l'intégration d'une fonctionnalité d'un outil numérique permettant d'effectuer une nouvelle tâche ou activité qu'il n'était pas possible ou pas aussi facile à mettre en œuvre autrement

Noben et Fiévez (2024) ont également établi une typologie permettant de décrire les différentes composantes des plus-values du numérique en enseignement, et ce au travers de trois pôles : les fonctionnalités, les plus-values du numérique et les intérêts pédagogiques.

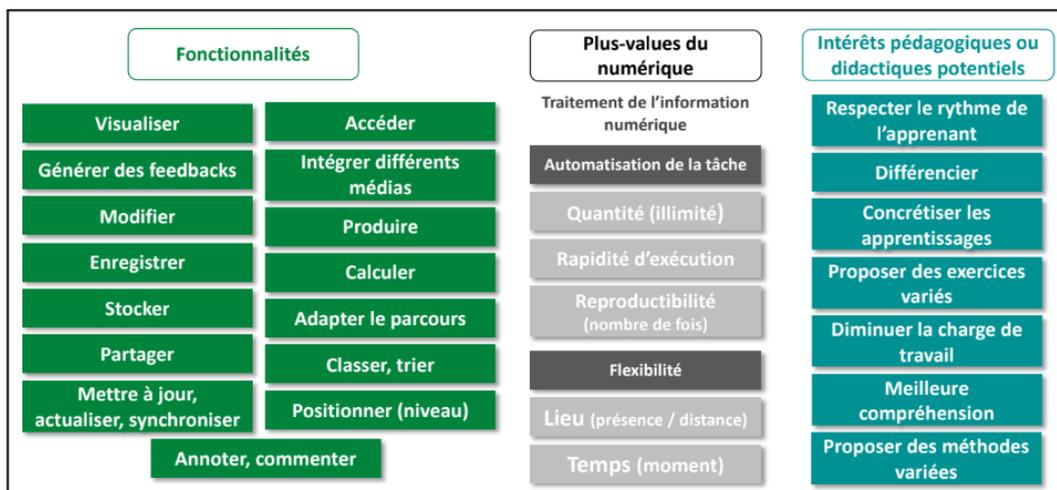


Figure 2 : Typologie initiale des plus-values du numérique en enseignement

(Noben & Fiévez, 2024, p. 6)

Comme le montrent Noben et Fiévez (2024), l'utilisation du numérique en éducation n'engendre pas toujours des bénéfices. La période d'adoption de la technologie est souvent sans impact positif pour la séquence d'enseignement-apprentissage. Une plus-value peut émerger quand l'utilisation de l'outil numérique permet la mise en œuvre de tâches plus efficaces ou inédites.

La piste proposée par le groupe d'étude est d'utiliser un outil numérique de sondage (*Wooclap* par exemple) pour mener une activité qui suscite la réflexivité des élèves. Si nous nous référons à la typologie proposée par Noben et Fiévez (2024), ce sont surtout les fonctionnalités de l'outil qui sont à mettre en avant. En effet, **la visualisation et la génération de feedbacks** sont des atouts. Les réponses affichées en direct permettent une comparaison des réponses en un coup d'œil et donc des échanges oraux réflexifs à l'instant t. L'outil sert dès lors de support pour la réflexivité. Par ailleurs, il est possible de proposer des petites révisions aux élèves afin de s'autoévaluer sur la matière vue récemment. Ces questions permettent un feedback direct.

3.2.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Lors de la validation par le panel d'experts, un groupe d'enseignants a émis ce feedback :

Cela donne envie avec des grands. L'apport théorique est en lien avec les pistes mais pas avec la problématique. Le numérique pourrait faire peur à certains enseignants.

Suite à ce retour, les participants ont décidé de réduire les années concernées par cette fiche de la troisième primaire et à la troisième secondaire. L'apport théorique n'a pas été modifié puisque c'était voulu de se centrer sur le numérique dans cette partie afin d'éviter la redondance avec les autres fiches.

3.2.5. Retour des participants à la journée d'étude

Il n'y a pas de retour des participants sur cette fiche lors de la journée d'étude. En effet, toutes les fiches relatives aux écrits et oraux réflexifs étaient présentées dans le même atelier, les participants n'ont pas eu le temps de donner un feedback sur toutes les fiches.

Comment pratiquer la réflexivité en grand groupe ?

Liens avec le Pacte et les référentiels

FRALA croisé avec les visées transversales :

- Développer une pensée critique et complexe :

Partager ses écrits réflexifs :

- chercher à préciser sa pensée ;
- expliciter ses idées, apporter des exemples, évoquer des faits (p.203).

- Apprendre à apprendre :

Acquérir une conscience des apprentissages et notamment être capable d'analyser soi-même ses propres démarches et procédures d'apprentissage (métacognition) pour enclencher une autorégulation dans son travail, ce qui suppose, au besoin, un changement de stratégie (p.202)

P3 à S3

Cécile est enseignante dans le secondaire inférieur. Elle aimerait pratiquer davantage la réflexivité mais n'a pas toujours le temps de proposer des moments individuels aux élèves. En effet, l'organisation du secondaire ne lui permet pas de prendre un temps réflexif avec chacun. Elle aimerait utiliser un outil efficace permettant de mettre en œuvre des échanges réflexifs avec le groupe.

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1

L'utilisation d'un outil numérique

Une piste proposée par le groupe est d'utiliser un outil numérique de sondage (par exemple Wooclap, voir annexe) qui permet aux participants, ici le groupe-classe, de répondre de manière **anonyme** à des questions traitant de la réflexivité (par exemple, qu'est-ce qui était difficile pour moi cette journée/ semaine ? / qu'as-tu appris cette semaine ?). Des choix multiples peuvent aider les élèves. En un coup d'œil, les réponses des élèves apparaissent sur l'écran. Ainsi, il est possible de voir rapidement le point de vue de tous les élèves sur ce qui a été facile/difficile durant la semaine par exemple. Cet outil peut également permettre à l'enseignant de réactiver des connaissances déjà abordées lors de son cours pour permettre aux élèves de se situer par rapport à celles-ci.

Prolongement

Partage avec le groupe-classe

Après ce balayage d'évaluation formative, il semble important qu'une discussion ait lieu entre les élèves et l'enseignant. Il est dès lors possible d'utiliser l'outil comme base de support à des **échanges oraux réflexifs** en collectif. Pour ce faire, il convient d'installer les élèves en

cercle de manière à ce que chacun se voie. La bienveillance doit également être une condition sine qua non pour avoir ces discussions collectives.

Apports théoriques

Noben et Févriez (2024) ont d'abord cherché à définir la notion de plus-value. Noben et Denis (2022) définissent la plus-value numérique comme « le fait, pour un enseignant ou un élève, **d'intégrer le numérique dans ses pratiques d'enseignement ou d'apprentissage pour effectuer une tâche de manière plus efficace ou pour effectuer une tâche qu'il ne pouvait pas faire sans le numérique** » (Noben & Denis, 2022, p.94). Ces tâches doivent avoir un intérêt pédagogique.

L'intégration du numérique n'est évidemment pas automatique et demande des essais et une intégration progressive. Différents modèles expliquent cette évolution. Noben et Denis (2022) montrent que les avantages du numérique n'apparaissent pas dans toutes les situations, ni dès la première mise en oeuvre.

Noben et Fiévez (2024) ont créé une typologie des plus-values. Trois catégories coexistent : les **fonctionnalités** (visualiser, stocker, partager, générer des feedbacks ...), les **plus-values du numérique** (automatisation de la tâche via la rapidité d'exécution, le nombre de fois où c'est reproductible ...) et les **intérêts pédagogiques** (respect du rythme de l'élève, la variété des exercices, une meilleure compréhension, la différenciation, des méthodes variées ...).

.....
Noben, N., & Fiévez, A. (2024) Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique en éducation: validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts. Formation et Profession: Revue Scientifique Internationale en Education.

Noben, N., & Denis, B. (2022). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique: définition (s) et typologie. Intégration Pédagogique des TIC: Revue Internationale de l'Association AUPTIC-Education, (2).

Effets perçus

- **Sébastien** : *Pour commencer cette activité, il convient de proposer des choix multiples pour que les élèves aillent plus loin que des réponses comme "je n'ai rien appris" et "tout était facile". Par la suite, pour les élèves en difficulté, l'utilisation du numérique peut être une motivation à l'acte d'écrire.*

- **Florence** : *Après une première utilisation, les élèves sont rapidement à l'aise avec l'outil numérique. Au fur et à mesure, ils développent leur réflexivité même en dehors de ces moments dédiés. J'ai l'impression qu'ils cherchent davantage à comprendre les apprentissages.*

COMMENT PRATIQUER LA RÉFLEXIVITÉ EN GRAND GROUPE ?

Annexe

Voici un exemple de Wooclap mené par un membre du groupe d'étude dans une classe de 5e primaire. Une question présente des choix multiples alors que la seconde nécessite une réponse ouverte.



Indique dans quelles matières nous utilisons les tables de multiplication et de division.

les masses!	LES TABLES éQuIvAlEnTeS	Fraction	règle de 3	les masse
règle de 3	DANS LA VIE	calculé ecriet	les table	NBR
les calculs	tabla étendue	calculé mantale	calcul mentalk	calcul mental



3.3. Fiche-outil n°3 : Comment ritualiser la réflexivité dans ma classe ?

3.3.1. Présentation de la problématique choisie

Cette troisième fiche-outil trouve sa source dans une problématique du terrain : les activités réflexives prennent du temps à être mises en œuvre et comprises par les élèves. Les membres du groupe d'étude ont dès lors essayé de trouver une solution pour ritualiser ces pratiques et gagner du temps lors de la mise en œuvre. Les bénéfices sur les élèves devraient ainsi être plus élevés.

3.3.2. Validation des problématiques par un panel d'experts

Il était difficile pour le panel d'experts de se positionner quant à cette problématique puisqu'ils ne connaissaient pas le terme "réflexivité".

Voici un extrait de la discussion qui présente bien ces difficultés de compréhension du concept de réflexivité.

ENS 2 : Non je ne suis pas outillé [rapport à la réflexivité].

ENS 7 : Je ne comprends pas de quoi on parle.

Chercheur : Je suis sûre qu'en fait vous le faites même sans vous en rendre compte : faire verbaliser l'enfant, réexpliquer une procédure, explique-moi ce que tu es en train de faire etc.

ENS 7 : Ça je leur demande tout le temps de me réexpliquer ou quand on joue de m'expliquer à quoi ça sert de faire ça. Parler de ses émotions, on le fait.

3.3.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

Comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2006), la réflexivité possède un caractère multi-dimensionnel. Parmi ces dimensions, l'une concerne le lien entre le langage et l'activité cognitive ; une autre la construction de l'image de soi de l'apprenant mais aussi de ses émotions et de ses relations à l'autre.

Ainsi, deux volets complémentaires à la réflexivité cohabitent : **un volet affectif** et **un volet cognitif**.

L'apprentissage de la réflexivité est complexe, d'autant plus si l'on considère qu'elle nécessite des compétences langagières. Goigoux (2010) préconise de **stabiliser les formats de leçons et de les répéter**. En effet, les élèves plus en difficultés peuvent ainsi davantage **contrôler les procédures** à mettre en œuvre. Si la tâche est nouvelle à chaque fois, ils ne peuvent exercer ce contrôle. Ce sentiment de contrôle favorise le sentiment de sécurité de l'élève qui est lui-même une condition de la réflexivité. Stabiliser des démarches permet donc aux élèves d'être de véritables experts dans une procédure.

Par ailleurs, Goigoux (2010) souligne également l'importance de **réitérer les tâches** afin que les élèves les assimilent. Il émet toutefois une limite en expliquant qu'une même tâche peut être répétée

plusieurs fois même plus lentement, cela ne suffit pas toujours à tous les élèves de la comprendre. Il met dès lors en évidence l'importance de **répéter sans lasser**. Une même procédure peut être exercée dans de nombreuses tâches avec des buts différents. Une autre manière de varier peut se jouer dans l'organisation sociale (travail individuel, par petits groupes ou en collectif).

L'outil proposé pour répondre à ce besoin de ritualisation est un **agenda réflexif**. Ainsi, chaque semaine, les élèves sont invités à compléter une phrase portant sur un thème différent liée à la réflexivité. Ces écrits réflexifs portant sur ce qui a été facile-difficile, ce que l'élève a aimé-moins aimé permettent des échanges oraux réflexifs.

3.3.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Lors de la validation par le panel d'experts, les acteurs du terrain sont réceptifs à cette fiche-outil. Ils transmettent le feedback suivant :

- *document attrayant, facile d'accès ;*
- *mise en œuvre accessible ;*
- *apport théorique adapté et concis ;*
- *piste intéressante.*

3.3.5. Retour des participants à la journée d'étude

Les participants relèvent la qualité de l'apport théorique et les liens avec les référentiels mais estiment la piste un peu légère. Elle ne donne pas vraiment à voir selon eux le caractère ritualisé, alors que l'apport théorique cible ce point. Certains auraient d'ailleurs aimé un apport sur le terme réflexivité mais reconnaissent la difficulté inhérente au format A4.

Les principaux échanges s'organisent autour de l'absence relevée du volet cognitif de la réflexivité dans l'outil. S'il est apprécié, il est considéré comme tronqué de la part cognitive. Bien qu'ils reconnaissent l'importance du volet affectif, les participants souhaiteraient voir davantage l'aspect cognitif de la réflexivité dans l'outil proposé. En effet, les exemples proposés sont tous en lien avec les émotions. Toujours par rapport à l'outil proposé, certains participants souhaiteraient voir disparaître les étiquettes placées au-dessus des phrases proposées.

En ce qui concerne les prolongements, des personnes présentes à l'atelier sur les écrits et les oraux réflexifs auraient souhaité davantage d'explications sur la gestion de l'agenda réflexif, notamment par rapport à l'exploitation orale suite à la complétion des fiches.

En outre, des participants aimeraient que les outils soient davantage précisés suivant le niveau des élèves. D'aucuns trouvent que l'empan proposé est trop large. Ils préféreraient un outil pour les maternelles, un autre pour les primaires et un dernier pour les secondaires.

Finalement, certains souhaiteraient que l'accent soit mis davantage sur les apprentissages, sur la ritualisation ou encore sur l'évolution liée à l'âge.

Suite à ces retours, des modifications ont été apportées à la fiche-outil concernant la ritualisation de la réflexivité. D'abord, les exemples ont été modifiés afin de toucher les deux volets de la réflexivité : le volet cognitif ainsi que le volet affectif. Ensuite, la continuité possible a été davantage développée en proposant un deuxième modèle d'agenda réflexif sans phrases à compléter et destiné aux élèves de maternelle ou du début du primaire qui pourraient dessiner dans ces cases. Toutefois, nous n'avons pas voulu aller plus loin dans le cloisonnement des niveaux d'enseignement afin de ne pas induire l'idée que les outils sont pensés spécifiquement pour un niveau et ainsi freiner les transferts possibles. Finalement, le prolongement avec les échanges oraux réflexifs a été mis davantage en lumière et explicité.

Comment ritualiser la réflexivité dans ma classe ?

Liens avec le pacte et les référentiels :

RCI p.22 autonomie langagière et cognitive

RCI p.35 « Utiliser des termes adéquats et formuler des phrases plus élaborées syntaxiquement correctes pour :

Verbaliser son action

Exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion dans le cadre scolaire. »

FRALA

>P1 : p.45 « Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines) » ;

>P3 : p.67 « Structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs (croisements avec les autres disciplines) ».

M1 à S3

Cindy, enseignante en première primaire, essaie de mettre en place des activités réflexives où les élèves échangent à propos de leurs émotions, de leurs apprentissages... Toutefois, elle trouve que ces activités prennent du temps à être mises en place. Les élèves ne comprennent pas directement ce qui est attendu d'eux. Dès lors, elle cherche une solution pour ritualiser ces moments réflexifs dans sa classe.

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1

L'agenda réflexif

Proposer un calendrier du mois avec des phrases à compléter chaque semaine pour développer la réflexivité. Ces phrases portent à la fois sur ce qui a été appris, ce que l'élève est capable de faire et ce qu'il a pu ressentir... Suivant l'âge des élèves et/ou leur maîtrise du français, le canal utilisé varie (écrit / oral / dessin). Chaque semaine, l'élève complète son agenda réflexif en suivant le modèle de phrases. Il développe ainsi sa réflexivité et ses compétences langagières.

La posture de l'enseignant est importante également : il est invité à réaliser lui-même l'exercice pour favoriser le mimétisme.

Conseils :

- Varier les phrases pour ne pas lasser les élèves.
- Une alternative pourrait être de remplir un bocal avec les moments évoqués par les élèves (dessins, cœurs, emojis souriants ...).
- Après avoir intégré l'outil, les élèves peuvent construire le leur en créant leur calendrier et leurs phrases à compléter.

Prolongement

Partage avec le groupe-classe

Il semble intéressant de donner la parole à chaque élève suite à la complétion de son agenda réflexif. Assis tous en cercle, ces échanges oraux réflexifs peuvent être un moyen de favoriser le climat de classe en partageant des moments de joie, des remerciements, des fiertés liées aux apprentissages, etc.

L'enseignant peut également partager ses ressentis afin d'être un modèle pour les élèves et se rendre plus accessible auprès d'eux.

Apports théoriques

Comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2006), la réflexivité possède un caractère multi-dimensionnel. Parmi ces dimensions, l'une vise à renforcer le lien entre le langage et l'activité cognitive. Une autre vise à la construction de l'image de soi de l'apprenant mais aussi de ses émotions et de ses relations à l'autre.

Ainsi, deux volets complémentaires à la réflexivité cohabitent : **un volet affectif** et **un volet cognitif**.

L'apprentissage de la réflexivité est complexe, d'autant plus si l'on considère qu'elle nécessite des compétences langagières. Goigoux (2010) préconise de **stabiliser les formats de leçons et de les répéter**. En effet, les élèves plus en difficultés peuvent ainsi davantage **contrôler les procédures** à mettre en œuvre. Si la tâche est nouvelle à chaque fois, ils ne peuvent exercer ce contrôle. Ce sentiment de contrôle favorise le sentiment de sécurité de l'élève qui est lui-même une condition de la réflexivité. Stabiliser des démarches permet donc aux élèves d'être de véritables experts dans une procédure.

Par ailleurs, Goigoux (2010) souligne également l'importance de **réitérer les tâches** afin que les élèves les assimilent. Il émet toutefois une limite en expliquant qu'une même tâche peut être répétée plusieurs fois même plus lentement, cela ne suffit pas toujours à tous les élèves de la comprendre. Il met dès lors en évidence l'importance de **répéter sans lasser**. Une même procédure peut être exercée dans de nombreuses tâches avec des buts différents. Une autre manière de varier peut se jouer dans l'organisation sociale (travail individuel, par petits groupes ou en collectif).

.....
Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. In Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise (2005) (pp. 51-68). Ancrages éditions.

Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (4), 21-30.

Effets perçus

- **Fabienne** : *Depuis que je mets en place l'agenda réflexif, il y a beaucoup plus d'interactions positives entre les élèves. Ils ont plus confiance en eux. Je me rends aussi compte de ce qui les affecte davantage*

COMMENT RITUALISER LA RÉFLEXIVITÉ DANS MA CLASSE ?

Annexe

démarches

Pour réaliser _____, je dois _____

liens entre les matières

Si je dois apprendre mes tables de multiplication par cœur, c'est parce que j'en ai besoin dans beaucoup d'apprentissages : _____

bonheur

*J'ai vécu un moment de bonheur avec _____
Le moment était _____*

confiance

*Je suis capable de _____
_____*

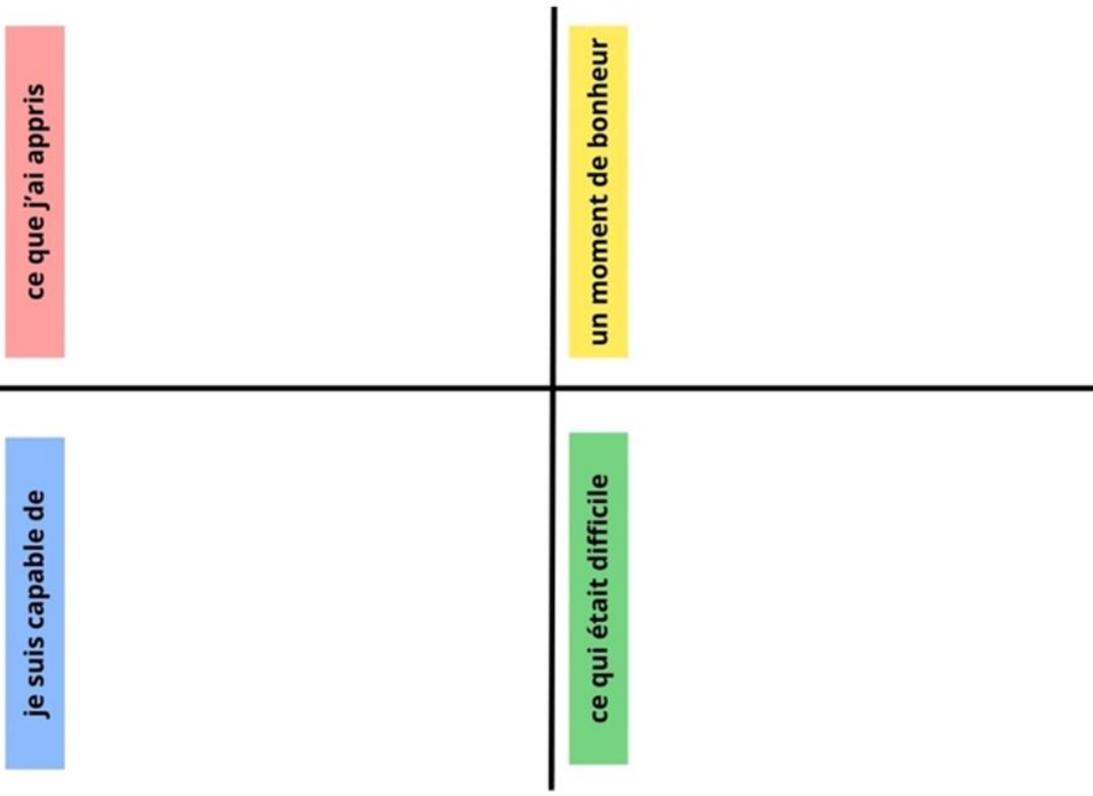
FÉVRIER 2024

LUN	MAR	MER	JEU	VEN	SAM	DIM
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29			



COMMENT RITUALISER LA RÉFLEXIVITÉ DANS MA CLASSE ?

Annexe



FÉVRIER 2024

LUN	MAR	MER	JEU	VEN	SAM	DIM
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29			



3.4. Fiche-outil n°4 : Comment enseigner la planification des tâches aux élèves ?

3.4.1. Présentation de la problématique choisie

Cette problématique aborde l'implication des élèves dans la planification de leurs apprentissages. En effet, c'est en général, plutôt l'enseignant qui prend l'initiative dans la planification des devoirs et des activités d'apprentissage. Cette fiche-outil cherche à proposer des pistes pour que les élèves puissent participer à la planification et par la même occasion à développer leurs méthodes de travail et leur réflexivité. La fiche aborde par ailleurs la transition du primaire vers le secondaire.

Cette problématique est directement en lien avec le domaine transversal des nouveaux référentiels *Apprendre à apprendre et poser à des choix*.

3.4.2. Validation des problématiques par un panel d'experts

Cette fiche a été conçue après le moment prévu de validation des problématiques auprès du panel d'experts. Toutefois, lors de la deuxième rencontre avec eux, les participants ont évoqué le fait qu'ils avaient aussi tendance à fortement diriger le journal de classe de leurs élèves. Ils ont aussi évoqué, en lien avec la thématique, l'importance d'annoncer l'objectif de chaque leçon au début de celle-ci.

3.4.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

Puisque planifier, c'est **identifier et organiser des étapes et des éléments** nécessaires à l'atteinte d'un **objectif** et que dans le contexte de l'enseignement, la planification permet à l'élève de **prédire et d'évaluer ses démarches** pour effectuer une activité, les pistes proposées visent à développer ces compétences chez les élèves. Pour ce faire, ces derniers vont devoir faire appel à plusieurs **habiletés** comme l'anticipation, la formulation de solutions, etc. (Duval *et al.*, 2017).

Par ailleurs, Romainville (2002) souligne que la réflexivité ne porte pas uniquement sur ses actions, ses apprentissages, sa pensée et ses émotions mais également sur la **tâche** qui est donnée à l'élève et aux **ressources à mettre en œuvre pour l'accomplir**.

C'est dans cette lignée que le groupe d'étude propose quatre pistes qui se veulent graduelles.

La première, qu'ils ont qualifiée de planification dirigée, se vit en groupe-classe sous l'impulsion de l'enseignant. Ce dernier affiche la planification de la journée au tableau pour que les élèves y aient accès à n'importe quel moment de la journée. Lors de chaque changement d'activités, l'enseignant oralise l'objectif spécifique de chaque leçon. Au terme de la journée, un échange oral réflexif peut être pris avec les élèves pour faire le point sur l'organisation du travail et sur les nouveaux apprentissages.

La deuxième piste, nommée planification semi-dirigée, consiste à laisser les élèves planifier trois séquences (imposées par l'enseignant) à trois moments déterminés durant la semaine. Collectivement, la classe argumente et vote sur l'ordre des séquences à vivre durant la semaine.

Imaginons par exemple que les trois activités proposées pour la semaine sont une activité scientifique, une activité historique et une activité mathématique. Les élèves décident de planifier en premier lieu l'activité de mathématiques car ils ont une évaluation sur cette matière en fin de semaine. Ils placent ensuite à l'agenda l'activité d'Histoire pour terminer la semaine avec l'activité scientifique, qu'ils apprécient et préfèrent conserver pour la fin de semaine.

La troisième piste proposée, la planification individuelle, utilise le journal de classe comme support pour les écrits réflexifs. Au lieu de donner les devoirs au jour le jour ou même pour une semaine, l'enseignant donne une feuille de route aux élèves qu'ils collent dans la section "communications". Cette fois-ci, c'est l'élève qui organise lui-même les devoirs qu'il réalisera durant la semaine. Chaque jour, l'élève doit écrire dans la case adéquate le devoir qu'il a réalisé et surtout justifier pourquoi il a choisi de réaliser ce devoir à ce moment-là. Le journal de classe devient donc un outil d'échange avec l'enseignant. Il permet aussi à l'élève de s'autoévaluer si, par exemple, l'espace dédié dans le journal de classe demande à l'élève d'y mentionner les difficultés rencontrées

La quatrième piste est intitulée "planification réinvestie". Cette dernière consiste à planifier une tâche complexe. Ainsi, comme dans la pédagogie du chef d'œuvre, au départ d'un de ses centres d'intérêt, l'élève choisit un thème qu'il développera. L'objectif final est une présentation orale. Pour y arriver, il va devoir planifier les apprentissages dont il a besoin pour comprendre le thème choisi. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à développer sa réflexivité et sa planification en lui proposant des outils (*to do list*, agenda, etc). Ce sont les échanges oraux réflexifs qui priment entre l'enseignant et l'élève afin de développer la planification et la réflexivité. Notons que l'enseignant est capable d'accompagner différents élèves en même temps malgré la différence des thématiques choisies par les élèves. En effet, peu importe la thématique choisie, c'est la méthode de travail qui est transversale et essentielle dans le développement de la pédagogie du chef d'œuvre.

3.4.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Le commentaire suivant, émis par un des experts, résume bien la position du panel quant à cette fiche :

Cette fiche est dense et donc rébarbative. Il n'est pas clairement indiqué que c'est lié au travail réflexif. La piste 2 est moins pertinente car la démarche semble plus artificielle. Il nous semble que les enfants vont forcément réserver les activités ludiques pour les fins de journée.

À la suite de ces retours, la fiche a été allégée et modifiée. Des coupures ont été réalisées dans le texte et des explicitations ont été ajoutées. Le groupe d'étude a également transformé les titres de chaque piste afin de mettre en lumière la gradation entre celles-ci (de la planification dirigée vers la planification réinvestie). La problématique a également été réécrite dans un objectif de simplification et de clarté.

3.4.5. Retour des participants à la journée d'étude

Tout d’abord, des participants souhaitent ajouter “des tâches” au titre. Ils préféreraient dès lors le titre suivant : comment enseigner la planification **des tâches** aux élèves ?

Ensuite, les personnes présentes à l’atelier sur la réflexivité se questionnent par rapport au choix des années ciblées par la fiche-outil. En effet, elles jugent que certaines pistes pourraient être déjà mises en œuvre dès l’école maternelle alors que d’autres sont à développer plutôt en fin de primaire. Dans le même ordre d’idées, certaines pistes pourraient être développées également en secondaire.

Finalement, certains aimeraient que la hiérarchisation entre les pistes soit précisée plus clairement. D’autres voudraient voir une phrase qui rappelle que l’orthographe n’est pas l’enjeu des troisième et quatrième pistes.

Suite à ces retours, des améliorations ont été réalisées dans cette fiche-outil. La proposition de modification du titre a été prise en compte. Une phrase a été ajoutée pour préciser que les pistes étaient pensées suivant une gradation. Certaines pistes ont été davantage précisées.

Comment enseigner la planification aux élèves ?	
Liens avec le Pacte et les référentiels	
Domaine transversal : Apprendre à apprendre et poser des choix	
Primaire (en vue de la transition vers le secondaire)	
Florence, enseignante en fin de primaire, trouve que ses élèves ne sont pas suffisamment impliqués dans la planification de leurs apprentissages. Par exemple, c’est elle qui organise entièrement la répartition des devoirs et des leçons. Elle aimerait donc que les élèves puissent structurer une partie de cette planification afin de leur apprendre à développer leur méthode de travail et leur réflexivité, ce qui leur sera utile pour la transition du primaire vers le secondaire.	
Pistes proposées par le groupe d’étude	
Piste n°1	La planification dirigée
Chaque jour, l’enseignant affiche la planification attendue de la journée en énonçant les objectifs de chaque séquence . Elle permet aux élèves de se structurer au niveau temporel et d’éviter les malentendus sociocognitifs dans des pratiques où l’apprentissage serait déguisé. Ce regard réflexif invite les élèves et l’enseignant à se questionner sur le respect de la planification et sur l’ajustement des prochaines séances.	
Piste n°2	La planification semi-dirigée

L'enseignant soumet aux élèves trois activités d'apprentissage, et ces derniers doivent les placer à l'agenda de la semaine, parmi des plages préalablement définies par l'enseignant. Ces trois séquences seront présentées en début de semaine et obligatoirement vécues durant celle-ci. **La classe détermine collectivement l'ordre des séquences en justifiant ses choix** (préparation d'une évaluation, d'une dictée ...). Par exemple, les trois activités proposées pour la semaine sont une activité scientifique, une activité historique et une activité en grandeurs. Les élèves décident de planifier d'abord la leçon de grandeurs car ils ont un contrôle sur cette matière en fin de semaine. Ensuite, ils désirent vivre la leçon historique pour terminer la fin de la semaine de manière plus détendue avec des expériences à vivre en sciences. De cette façon, la classe vit l'expérience démocratique en tenant compte des positions de chacun, des arguments énoncés et des obligations à respecter. La classe va ainsi apprendre à prioriser et donc à planifier ses actions grâce à sa réflexivité.

Piste n°3

La planification individuelle (voir annexe)

La réflexivité ne se travaille pas uniquement en classe lors des apprentissages. Elle peut également être travaillée en dehors de la classe. Ainsi, proposer aux élèves de planifier seuls leur journal de classe permet de les faire **réfléchir aux choix posés**. Quel devoir pour quel jour ? Est-ce que je commence par ceux que j'aime le moins ou le plus ? Comment échelonner le travail à réaliser ? Que faut-il retenir ? L'important est d'échanger avec l'enseignant sur ses choix posés. **Le journal de classe devient alors un outil d'échange réflexif et méthodologique**. Concrètement, une feuille de route est collée dans la partie communication du journal de classe.

Piste n°4

La planification réinvestie

Cette dernière piste consiste à planifier une tâche complexe. Ainsi, comme dans la pédagogie du chef d'œuvre, au départ d'un de ses centres d'intérêt, l'élève choisit un thème qu'il développera. L'objectif final est une présentation orale. Pour y arriver, il va devoir planifier les apprentissages dont il a besoin pour comprendre le thème choisi. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à développer sa réflexivité et sa planification en lui proposant des outils (to do list, agenda, etc). Les échanges oraux réflexifs priment entre eux deux. Notons qu'il est tout à fait possible pour l'enseignant d'accompagner différents élèves en même temps. En effet, peu importe la thématique choisie, la méthode de travail est transversale

Apports théoriques

La réflexivité ne porte pas uniquement sur ses actions, ses apprentissages, sa pensée et ses émotions mais également sur la tâche qui est donnée à l'élève et aux ressources à mettre en œuvre pour l'accomplir (Romainville, 2002).

Planifier, c'est **identifier et organiser des étapes et des éléments** nécessaires à l'atteinte d'un **objectif**. Dans le contexte de l'enseignement, la planification permet à l'élève de **prédire et d'évaluer ses démarches** pour effectuer une activité. Pour ce faire, il doit faire appel à plusieurs **habiletés** comme l'anticipation, la formulation de solutions...

.....

Duval, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 121-137.

Romainville, M. (2002). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. In R. Pallascio, & L. Lafortune (Eds). *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Presses de l'Université du Québec.

Effets perçus

- **Véronique** : *Depuis que je mets le nouveau système de journal de classe en œuvre, mes élèves ont plus de contrôle sur leur emploi du temps. Ils sont capables d'anticiper les tâches à réaliser mais aussi d'expliquer leurs choix, ce qui est à mon sens le plus important. C'est ça être réflexif. En plus, ça fait travailler l'écrit réflexif au quotidien.*

COMMENT ENSEIGNER LA PLANIFICATION DES TÂCHES AUX ÉLÈVES ?

Annexe

Exemple de feuille de route proposée collée dans la partie "Communications" du journal de classe par un membre du groupe d'étude pour la piste n°3

Feuille de route pour la semaine du 25 au 29 mars 2024

Devoirs et leçons de la semaine (à rendre au plus tard pour le 3 avril) :

- SL 30 : l'journalactu sur le village des Jeux Olympiques + le questionnaire
- SF .. : terminer le dossier sur les quadrilatères
- NBR .. : additions écrites
- Voc : les expressions
- Je relis les synthèses et j'écris dans mon cahier de recherche celles que je comprends moins bien.

Dans ton journal de classe, écris chaque jour ce que tu as fait (ou pas) et justifie le choix de tes devoirs effectués. Ecris également ce que tu as retenu sur les apprentissages.

Exemple :

Mardi 26 mars 2024

J'ai choisi de travailler sur le savoir lire car je n'ai pas d'activité après l'école le mardi / car j'ai commencé par les devoirs que j'aimais le moins ... Pour bien comprendre le texte, j'ai mis les informations importantes en fluo. Je me suis aussi posé des questions tout au long de la lecture. Quand je ne comprenais pas, je suis revenu en arrière pour relire.

OU

Je n'ai pas fait de devoir aujourd'hui car j'avais cours de danse et je suis rentrée tard.

OU

J'ai révisé 10 minutes la leçon de savoir parler. J'ai appris le début de la poésie. J'apprendrai la suite demain. J'ai mis les rimes en couleurs pour m'aider.



4. Les fiches-outils de l'ULB

Nous présentons les fiches réalisées par le groupe d'étude de l'ULB en deux temps. Les fiches-outils ci-après, accompagnées des outils proposés par les membres du GE, intègrent les remarques issues des échanges qui ont eu lieu dans les deux ateliers animés par le GE pendant la Journée du Pacte. Celles-ci sont développées dans la seconde partie de façon plus extensive, accompagnées des fiches-outils telles que présentées aux participants du 22 mai. Notons enfin que le cadrage théorique des fiches-outils ULB a été intégré à celui, développé plus haut, sur les écrits et oraux réflexifs.

4.1 Présentation des fiches-outils finalisées

4.1.1. Fiche-outil n°1 : Comment amener l'élève à valoriser son processus d'apprentissage ?

Fiche réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte par des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

Comment amener l'élève à valoriser son processus d'apprentissage?

Réflexions et pistes autour des pratiques de Vanessa et Jeremy

M1-S3 Écrits et oraux réflexifs

Alors qu'ils échangent sur des outils comme le journal des apprentissages et le portfolio* d'apprentissage, les enseignants notent que les élèves se concentrent sur le **résultat**. Ainsi, en secondaire, les élèves de Jeremy n'identifient pas le chemin parcouru et s'appuient sur la réussite : « J'ai réussi donc c'est une fierté ». En maternelle, les élèves de Vanessa jugent une activité facile à partir du moment où elle est réussie. La question des difficultés ne se pose pas. Les enseignants se demandent dès lors :

Comment amener l'élève à identifier et expliquer ce qu'il a appris pour valoriser son processus d'apprentissage ?

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Mettre en place un étayage de l'enseignant

Jeremy propose d'**accompagner** l'élève, par des questions, à **identifier ce qu'il a appris** au regard de ce qu'il savait déjà : si l'activité est facile, que savait-il ou savait-il faire pour que ce soit facile ? Cet accompagnement interroge les premières conceptions (*déjà là*) des élèves sur un sujet et les confronte aux concepts appris (nouvelles conceptions) pour **rendre visible** le chemin parcouru, ce qui peut se matérialiser via des **outils de synthèse**, à construire avec les élèves (OUTIL 1).

Piste n°2 Étayer les échanges entre pairs

Le groupe suggère que l'élève **explique son chemin d'apprentissage à autrui** : au cours de moments organisés, les élèves entre pairs se présentent une **trace d'activité** et expliquent ce que cette activité leur a permis d'apprendre. Chacun des élèves pose à un autre des questions **ciblées** sur les apprentissages en s'appuyant sur les questions construites par le groupe et réunies dans une liste, un dé de collaboration ou une cocotte (OUTILS 2).

Piste n°3 Rendre l'obstacle visible aux yeux des élèves

Vanessa crée des situations où l'élève **s'arrête** (*pause réflexive*) et se **questionne** sur l'obstacle en vue de le dépasser. Il peut s'appuyer sur une **photo** de l'obstacle (*annexe*), pour prendre du recul, et se demander : Où en suis-je ? Qu'ai-je fait ? Qu'ai-je appris ? Quelles sont mes difficultés ? Cet arrêt, immédiat en maternelle, peut être différé avec des élèves plus âgés. Après l'activité d'apprentissage, l'élève peut donc **voir** les obstacles franchis ou restants. Les membres du groupe proposent des **outils visuels** de pause réflexive, comme l'ampoule réflexive (OUTIL 3).

Piste n°4 Exploiter les traces du portfolio pour rendre visible le cheminement d'apprentissage

Une suggestion du groupe est de proposer aux élèves de collecter des **traces d'activités similaires et récurrentes**, par exemple, le dessin du bonhomme en maternelle, une planification d'écrit en primaire et secondaire (exemple en annexe). En **rapprochant et comparant** a posteriori ces traces, chaque élève peut **constater et verbaliser** le chemin qu'il a parcouru et les apprentissages qu'il a réalisés, en dehors de la validation de l'enseignant.

Apports théoriques

Le processus réflexif gagne à être **soutenu** par des moments d'échange avec l'enseignant (Allal, 1999), puisque verbaliser et rendre visible pour autrui ses facilités et difficultés favorise la conscience par l'élève de ses points forts et faibles. De plus, pour identifier un obstacle d'apprentissage, l'élève doit adopter une certaine **distanciation réflexive** à soutenir par un **étayage** de l'enseignant dans sa progression, qui peut ne pas se restreindre à une interaction verbale (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, l'organisation de **pauses réflexives**, un moment d'arrêt avant, pendant ou après la tâche, permet-elle à l'apprenant de revenir sur ses procédures (Doly, 2006).

ALLAL, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noel (éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
DOLY, A.-M. (2006). La métacognition : De sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G. Toupiol (Éd.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 84-124). Retz.

Effets perçus

- **Vanessa** : « La pratique régulière des pauses réflexives avec mes élèves rend l'obstacle visible en temps réel : l'élève voit où ça coince, identifie l'obstacle à dépasser ».
- **Hannah** : « Le fait que je propose des situations régulières et ritualisées de prise de parole des élèves sur leurs apprentissages – même si, les premières fois, ils ne sont pas nombreux à prendre la parole – les aide à formuler ce qu'ils ont appris ».
- **Fiona** : « L'étayage enseignant est une démarche qui se construit sur la durée. Cela prend du temps, mais au final, c'est bénéfique pour la progression, l'évolution des élèves ».

*Le **portfolio*** « est un échantillon de preuves sélectionnées par l'étudiant pour rendre compte de ses apprentissages » (Tardif, 2006). Les traces sélectionnées peuvent illustrer la réussite et les difficultés, accordant ainsi une place primordiale au **processus d'apprentissage**, en vue de l'améliorer via le développement de l'**autorégulation**

OUTIL 1 - exemple de **tableau de synthèse**, ici pour une activité de lecture de texte informatif / de recherche d'information sur un sujet.

Prénom:

Tableau de synthèse

<p>S ce que je Sais</p>	
	<p>V ce que je Veux savoir</p>
<p>A ce que j'ai Appris</p>	

The diagram shows a synthesis table with three boxes arranged in a descending staircase pattern. The top box is labeled 'S ce que je Sais', the middle box is labeled 'V ce que je Veux savoir', and the bottom box is labeled 'A ce que j'ai Appris'. A curved arrow points from the right side of the 'S' box to the top of the 'V' box. Another curved arrow points from the right side of the 'V' box to the top of the 'A' box.

Dé de collaboration

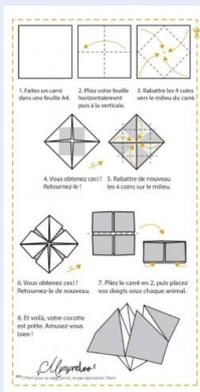
Comment en es-tu arrivé·e là ? Quelles sont les démarches que tu as suivies ? Pourquoi ?		
Combien de temps cela t'a-t-il pris ? Pourquoi ? Qu'en penses-tu ?	As-tu besoin d'aide ? De quoi as-tu besoin ? Pourquoi ? Comment faire quand c'est plus difficile ?	Qu'as-tu appris ici ? Que voudrais-tu apprendre encore ? Pourquoi ?
Quelqu'un d'autre pourrait-il reproduire ton travail ? Comment ? Qu'en penses-tu ?		
A qui / à quoi pourrait servir ton travail ? Pourquoi ? Qu'en penses-tu ?		

Prénom: _____

MA COCOTTE DE QUESTIONS

pour alimenter la discussion

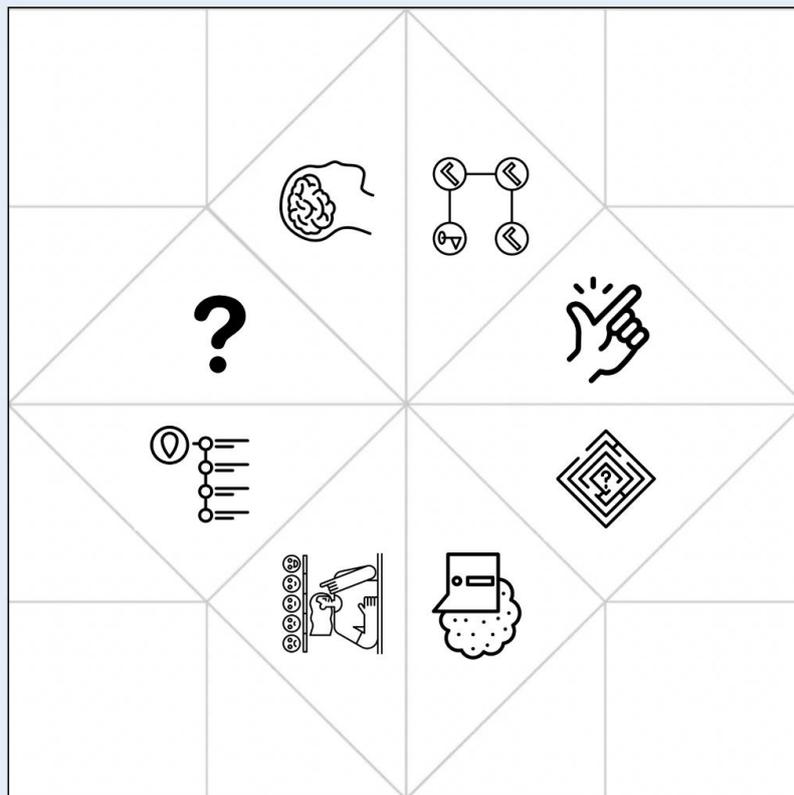
	Qu'avons-nous appris?	Qu'avons-nous fait?	
Où en est-on?		Quel moment a été le plus facile pour moi?	
Quels obstacles ai-je rencontrés?	Que refais-je autrement?	De quoi suis-je fier.ère?	Quelles sont encore mes difficultés?



OUTIL 2-2b : la **cocotte** pour alimenter la discussion, avec des **pictogrammes** issus de la proposition de référentiel de réflexivité (fiches 22-23)

Prénom: _____

MA COCOTTE



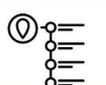
Inspiré des proposition de référentiel pour les activités réflexives - fiches 22-23

Significations



apprentissage réalisé

Qu'as-tu appris ?



lien avec les autres acquis

A quoi cela te fait-il penser ?
Qu'avons-nous déjà appris sur le sujet ?



démarche

Comment as-tu fait ?
Explique-moi comme si je ne connaissais pas.



facilités - difficultés

Qu'est-ce qui a été facile pour toi ?
Qu'est-ce qui t'a paru difficile ?



questions

Qu'est-ce que tu voudrais savoir d'autre ?



avis, opinion

Qu'en penses-tu ?
Veux-tu ajouter quelque chose ?



ressenti

Comment te sens-tu par rapport à ceci ?

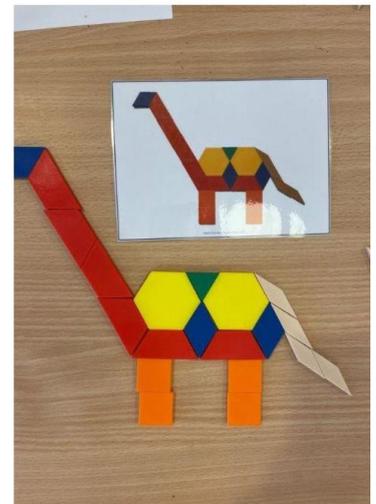
PISTE 3 : exemple de **photo d'obstacle** pour accompagner la pause réflexive en maternelle

Activité de reproduction d'un modèle à l'aide de formes géométriques



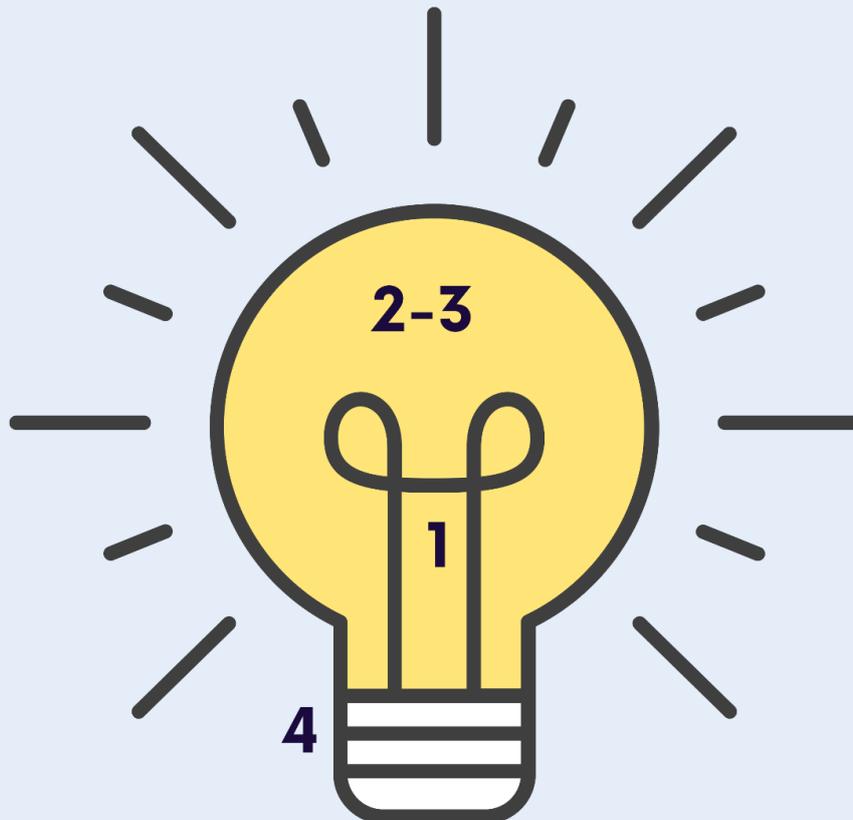
Ici, l'élève est bloqué : il ne parvient pas à placer la pièce suivante, ne parvient pas à décider où il doit la placer. Il s'arrête et prend avec son enseignante une photo de son activité au moment où il bloque. Ensemble, ils observent où se situe l'obstacle.

Lorsque l'élève repère que ce qui l'empêche de poursuivre est le positionnement de la queue, il achève le dinosaure en 2 essais.



Prénom: _____

Mon ampoule réflexive



Légende

- 1. idée à retenir
- 2 et 3. choses nouvelles pour moi
- 4. idées ou mots qui me posent question

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

PISTE 4 : exemples de traces récurrentes

Maternel : le dessin du bonhomme, de M1 à M3



Primaire : premier jet de production écrite

SAVOIR ÉCRIRE : TEXTE LIBRE

3^e ANNÉE
FÉVRIER 2022

ÉTAPE 1 : BULLES DE SENS

SAVOIR ÉCRIRE : TEXTE LIBRE

3^e ANNÉE
JUIN 2022

ÉTAPE 1 : BULLES DE SENS

4.1.2. Fiche-outil n°2 : Comment faire pour que l'élève garde une trace de ses réflexions ?

Fiche réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte par des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

Comment faire pour que l'élève garde une trace de ses réflexions ?

Réflexions et pistes autour de la pratique d'Hannah

P1-S3 Écrits et oraux réflexifs

Hannah a l'habitude de proposer à ses élèves un **carnet réflexif** (ou *carnet des idées*). Ils y consignent, spontanément ou à la demande, des traces de réflexions menées individuellement pour pouvoir y revenir par la suite et les croiser avec leurs apprentissages. Tout au long des séquences d'apprentissage, sous forme de schémas, écrits ou dessins, les élèves y rassemblent et organisent leurs questionnements, idées, représentations avant de les confronter, s'ils le veulent, au groupe-classe. Parfois, Hannah remarque que les élèves s'investissent peu ou pas du tout dans cet outil. Elle se demande dès lors : **Comment faire pour que l'élève accorde de l'importance à ses réflexions et s'investisse dans son outil réflexif ?**

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Proposer des inducteurs d'écriture

Les enseignants du groupe suggèrent de proposer aux élèves de co-construire au fil de l'année des **listes de questions** qui les aident à se lancer dans l'écriture et à formuler leurs réflexions : *j'exprime ce que je ressens, ce que j'ai le plus aimé, le moins aimé, ce que j'ai trouvé facile, difficile, ce que j'ai aimé travailler, pas aimé et j'explique pourquoi. Je suis fier-e de moi parce que..., je suis déçu-e de moi parce que... J'exprime des actions, ce que je fais maintenant faire tout-e seul-e, suite à cette activité, ce que j'aimerais améliorer et retravailler..., grâce à ce que j'ai appris, je peux ..., c'est ma force, mon défi ...* **Signet de soutien** illustré en annexe.

Piste n°2 Soutenir la formulation des réflexions

Le groupe considère que construire avec les élèves des **supports** qui rendent visible les **démarches utiles** et accompagnent la structuration des idées, en ce compris à travers le passage par le dessin, le schéma, la carte mentale ..., permet de soutenir les élèves dans la construction et la mobilisation autonome de ces supports. Exemple de **carte mentale** en annexe.

Piste n°3 Créer des moments d'échange entre élèves autour des réflexions

Hannah organise des échanges oraux **entre pairs** afin d'intégrer la trace des réflexions de l'autre dans le carnet (y écrire dans une autre couleur) pour croiser les regards et que chaque élève puisse prendre appui sur les **commentaires** de ses pairs : les idées d'autrui permettent de sortir de son regard, de **se décentrer**. L'élève peut d'ailleurs se positionner par rapport aux commentaires reçus (d'accord/pas d'accord), ce qui l'amène à affiner sa réflexion et développer sa capacité à la formuler.

Piste n°4 Réexploiter les productions réflexives des élèves

En classe, Jessica fait régulièrement **référence** à l'élève qui a proposé dans son carnet une réflexion, un exercice, une synthèse, un schéma ou une stratégie, en citant son nom (la stratégie de X, par exemple), afin de **valoriser** l'implication dans l'outil réflexif. Les élèves **réinvestissent** de façon autonome ces exercices, schémas, synthèses ... créés par leurs pairs ou travaillent à partir de ceux-ci. Lise observe que cette piste peut être associée à la précédente : un élève partage avec le groupe ce que son partenaire a écrit dans son carnet, ce qui renforce l'utilité de l'apport du pair et, plus largement, du travail dans le carnet.

Apports théoriques

Écrire favorise la **distanciation** et la **découverte de sa propre pensée** (Goody, 1977/1979) et permet à l'élève de conceptualiser et de structurer ses idées. Les écrits réflexifs engagent également le sujet, ils l'accompagnent dans la prise de conscience de ses capacités, lui permettant de **s'évaluer**, de se projeter dans les **apprentissages** (Chabanne & Bucheton, 2005). Cependant, le passage à l'écrit n'est pas une évidence, il constitue un frein pour de nombreux élèves, que des outils ou dispositifs de soutien à l'écriture peuvent aider à lever, permettant ainsi à l'élève d'accepter ses écrits imparfaits et de garder des traces de ses réflexions et de sa pensée.

CHABANNE, J. & BUCHETON, D. (2005). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.

GOODY, J. (1977/1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. J. Bazin et A. Bensa. Paris: Éd. de Minuit.

Effets perçus

- **Hannah**: « Les inducteurs d'écriture proposent un cadre qui ouvre les élèves à l'écriture et le signet leur permet d'aller chercher la question qui leur correspond, de façon à se lancer dans l'écrit. Depuis, ils écrivent davantage dans leur carnet».
- **Jessica** : « Mes élèves sont motivés à l'idée que leur réflexion soit intégrée au travail autonome de leurs camarades et/ou dans leur cahier ».
- **Céline**: « À la suite de moments d'échanges sur les écrits réflexifs, un de mes élèves a relevé le fait que cela l'aidait à tenter de mettre en place des stratégies auxquelles il n'avait pas pensé. Un élève a dit utiliser certaines stratégies développées par d'autres sans s'en rendre compte ».

PISTE 1 : signet qui regroupe au fil de l'année les **questions** proposées et exploitées par les élèves. Tout au long de l'année et des échanges, ce document est complété par les élèves. Ici, un exemple complété. Le signet est à lier au carnet ou à coller sur la deuxième de couverture.



par ici les propositions

AVANT *je n'ai pas encore commencé ...*

- Qu'est-ce que je ressens ? Pourquoi ?
- Quelle est ma mission ? Quel est mon objectif ?
- J'ai demandé à quelqu'un de m'expliquer l'objectif de l'activité :
- Des mots que je ne comprends pas :
- Très certainement, j'ai besoin de ...
- Peut-être que j'ai-besoin de ...
- Comment vais-je avancer ? Pourquoi ? Est-ce que cela pourrait changer ?
- Ce que je ne sais pas encore et que je vais apprendre, c'est...
- Petite liste de questions qu'on pourrait se poser :

PENDANT *ça y est, j'ai commencé ...*

- Qu'est-ce que je ressens ? Pourquoi ?
- Pourquoi est-ce que je fais ce que je fais ?
- Ce que j'ai fait / ce qu'il reste à faire :
- Ce que je trouve difficile pour l'instant :
- Ce que je trouve facile pour l'instant :
- Ce dont j'ai besoin :
- Comment suis-je arrivé-e là ?
- Est-ce que je suis satisfaite-e pour l'instant ? Pourquoi ?
- Voici où j'en suis :
- Je suis en train d'apprendre que ...
- Petite liste de questions qu'on pourrait se poser :
- Actuellement, voici ma force : (et j'explique pourquoi !)
- Quel est mon défi (ce que je souhaite améliorer) ?
- Je suis fier-e de moi parce que...
- Ce qui m'embête, c'est que...

APRÈS *j'ai fini ...*

- Qu'est-ce que je ressens ? Pourquoi ?
- Quelle était ma mission ?
- Comment suis-je arrivé-e là ?
- Est-ce que j'ai vraiment fini ? Pourquoi ?
- Est-ce que je suis satisfaite-e du résultat ? Pourquoi ?
- Quelles sont les traces de l'activité ?
- Qu'est-ce que j'ai appris ?
- Quelle est ma force ? Pourquoi ?
- Quel est mon défi (ce que je souhaite améliorer) ? Pourquoi ?
- Ce que j'ai aimé :
- Ce que j'ai le moins aimé :
- Ce qui est encore difficile pour moi :
- Ce que je sais expliquer maintenant :
- Si c'était à refaire, je...
- Je suis fier-e de moi parce que...
- Ce qui m'embête, c'est que...
- Maintenant, je peux / je voudrais ...
- Demain, je peux / je voudrais ...
- Projet : j'invente un exercice ou une activité pour la classe !

SOS j'ai besoin d'aide ...

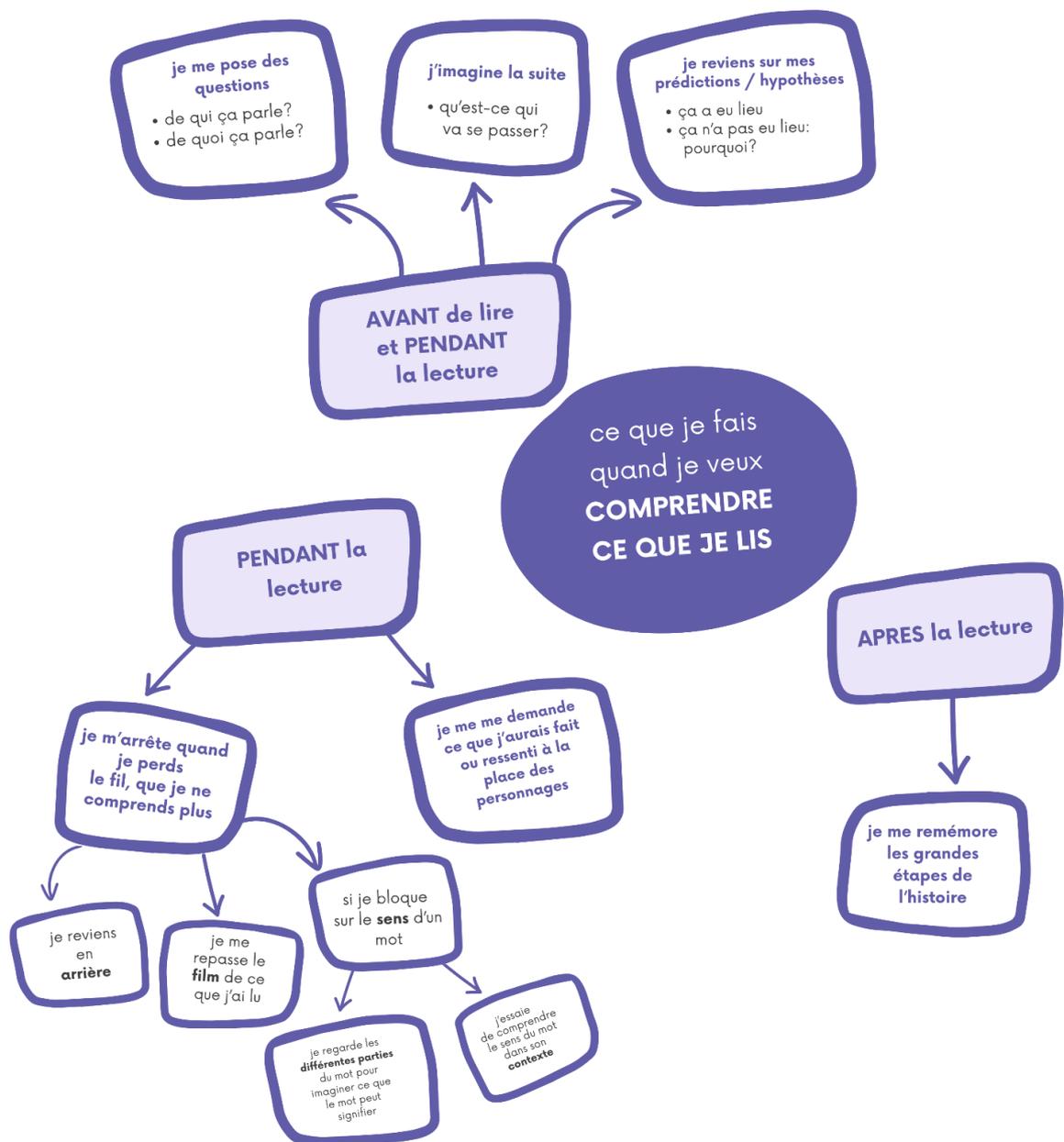
Pourquoi ai-je besoin d'aide ? Qu'est-ce qui me pose problème ? Qu'est-ce qui me manque ? Qu'est-ce que j'aimerais ?

- Ce qui me passe par la tête à l'instant :
- Qui pourrait m'aider ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que je ressens ? Pourquoi ?
- Quelle était ma mission ?
- Comment suis-je arrivé-e là ?

PISTE 2 : carte mentale réalisée par un élève au cours des activités de lecture, qui lui permet ensuite de mobiliser de façon autonome les stratégies explorées.

Prénom:

Carte mentale de mes étapes de lecture



4.1.3. Fiche-outil n°3 : Comment développer chez les élèves une posture de chercheur ?

Fiche réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte par des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.

Comment développer chez les élèves une **posture de chercheur** ?

Réflexions et pistes autour de la pratique de Jessica et Fiona

M1-S3 Écrits et oraux réflexifs

Dans une leçon scientifique, Jessica et Fiona demandent à leurs élèves d'émettre des hypothèses explicatives à partir d'une situation qui pose problème et de vérifier celles-ci. Ces démarches sont notées dans un carnet de route, afin de garder une trace de leur cheminement. La séance se termine par une synthèse sur « ce que j'ai appris ». Chacune constate que, dans ce cadre comme dans d'autres, les élèves éprouvent des difficultés à proposer des hypothèses explicatives ou à les vérifier, de peur de se tromper, et que les synthèses proposées se concentrent sur les résultats plus que sur les démarches. Fiona et Jessica se posent donc la question suivante :

Comment accompagner l'élève dans le développement d'une posture de chercheur ?

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Soutenir la posture individuelle de chercheur à travers la réalisation d'un carnet de route collectif

Marie propose de soutenir la posture de chercheur à travers la création d'un **cahier des petits chercheurs** (OUTILS 1) dans lequel se retrouvent les traces (écrits, dessins, photos) de la **construction collective** et la **mise en commun** des hypothèses explicatives, la vérification des pistes, la formulation de constats qui donneront naissance à de nouvelles hypothèses. Et cela dès la maternelle afin que ce processus soit installé dès le **plus jeune âge**. Ces moments peuvent aussi s'accompagner d'étapes en sous-groupes.

Piste n°2 Valoriser l'erreur

Le groupe estime qu'il est utile de faire observer aux élèves que ce qui ne fonctionne pas, ce qui est assimilé à une **erreur** conduit à de **nouvelles idées**, de nouvelles hypothèses et expérimentations, en leur montrant des brouillons de savants, de célèbres inventions issues d'erreurs : les chips, la tarte Tatin, la pénicilline, les micro-ondes, la pile, le post-it ...

Piste n°3 Ritualiser la posture de chercheur à partir des "déjà là" des élèves ou de leurs observations

Vanessa propose **régulièrement** et dès le **plus jeune âge** des activités à **structure stable** (routinisée) qui mettent les élèves en recherche : poser des questions, formuler des hypothèses explicatives et les réexploiter. La structure stable permet de garder des **traces** des questionnements et cheminements pour les réutiliser a posteriori.
Exemple de structures stables : le carnet de lecture, des pictogrammes pour les étapes (OUTILS 2).

Piste n°4 Considérer les élèves comme des collaborateurs valables et compétents

Lise et Jeremy suggèrent de **valoriser** toutes les hypothèses explicatives émises, aucune n'est bonne ou mauvaise. Elles ont le même statut et doivent toutes être **prises en compte**, même si elles ne peuvent pas toutes être vérifiées. Cette approche vise à faire comprendre aux élèves qu'on ne se trompe jamais quand on met en place une **démarche de problématisation***.

Apports théoriques

Un problème peut être considéré comme une **chance d'apprendre**, que ce soit en surmontant un obstacle ou en enquêtant. Le problème surgit dès lors que l'on prend conscience de son existence (Grau, 2022). La **problématisation*** implique quatre aspects qui délimitent l'espace du problème : la formulation du problème, sa solution envisagée, les nécessités et les données en jeu. Mais le processus n'est pas nécessairement linéaire, les étapes (poser, construire et résoudre le problème) ne se suivent pas de manière chronologique, il s'agit plutôt d'un va-et-vient entre l'exploration des solutions envisageables et la reconsidération du problème initial, qui implique la révision des données et des nécessités (Fabre et Musquer, 2009). La **routinisation** des structures et formats des tâches proposées réduit la charge attentionnelle des élèves et leur permet de travailler dans un endroit sécurisé (Goigoux, 2010).

FABRE, M. & MUSQUER, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 111-129.

GOIGOUX, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 21-30.

GRAU, S. (2022). Le cadre de l'apprentissage par problématisation : outils et enjeux en didactique des mathématiques. *Revue québécoise de didactique des mathématiques*, Numéro thématique 1 (Tome 1), p. 43-71.

Effets perçus

- **Lise** : « Le travail répété de confrontation aux obstacles donne aux élèves de ma classe le goût de se confronter à de nouveaux obstacles ».
- **Vanessa** : « Je crois que depuis que j'ai mis en place des activités où "quand je me trompe, j'apprends" (par exemple tester le temps de cuisson d'un gâteau), mes élèves ont moins la pression : ils ressentent que l'erreur ne porte pas à conséquence ou, au contraire, a des effets intéressants. Ils se sentent donc le droit d'intervenir ».
- **Fiona** : « La ritualisation d'activités où l'on exploite l'erreur aide mes élèves, je remarque que depuis un mois, le fait de ritualiser tout ça, tout doucement, ça vient ».

OUTIL 1-1 : le cahier des petits chercheurs (primaire)

À PARTIR D'UNE SITUATION, JE ME POSE DES QUESTIONS ET JE FORMULE ET ORGANISE DES IDÉES

1 Ce qui se présente à moi :

CE QUE JE SAI DÉJÀ SUR LE SUJET

2 Place aux réflexions :

3 Des reformulations possibles :

4 Une question intéressante que se pose une personne dans la classe :

AVEC MES CAMARADES, NOUS RÉFLÉCHISSONS ENSEMBLE ET PARTAGEONS NOS IDÉES

1 Question / idée sélectionnée par la classe pour la réflexion commune :

2 Une réponse envisageable :

3 Pourquoi cette réponse me semble-t-elle plausible ?

4 Les réponses et justifications mises en commun :

*On n'a jamais fini de se poser des questions !
Voici une nouvelle réflexion de ma part :*

MODE D'EMPLOI / TRUCS ET ASTUCES

1 Ce qui se présente à moi :

CE QUE JE SAI DÉJÀ SUR LE SUJET

Ici, je décris la situation, je colle une photo, je raconte l'expérience, je fais un dessin ...

EXEMPLE :
Les élèves de deuxième année primaire n'ont plus de balance à plateaux. Pourtant, chaque classe devrait avoir une balance pour pouvoir faire diverses manipulations, expérimenter et mener des projets à bien. Aujourd'hui, on nous demande de l'aide : ce sera à nous de construire une balance à plateaux !

Ici, j'indique tout ce que je pense déjà savoir sur le sujet, tous les éléments qui me semblent utiles pour comprendre la mission / le problème / le projet / ...

- Pourquoi ?
- Comment ?
- Je me demande...
- Est-ce que...
- Peut-être que ...
- Je pense que ...
- Cela pourrait s'expliquer par ...
- On pourrait ...
- Certains pensent que ...
- Le but est ...
- Ce qui pourrait être difficile...
- ...

Ici, j'indique des questions que je me pose, des idées et des propositions.

2 Place aux réflexions :

3 Des reformulations possibles :

Ici, je formule mes propos autrement, avec d'autres mots.

OUTIL 1-2: le cahier des petits chercheurs (préscolaire)

Aujourd'hui, je dessine
un corps humain

Aujourd'hui, mes camarades
dessinent aussi un corps humain

En classe, nous observons toutes les productions :
QU'EST-CE QUI SE RESSEMBLE ? QU'EST-CE QUI EST DIFFÉRENT ? QU'EST-CE QUI NOUS ÉTONNE ?

La question que je me pose
suite à nos observations :



⇒ **IMPRIMER AU FORMAT A3**

MODE D'EMPLOI / TRUCS ET ASTUCES

EXERCICE À RÉPÉTER DANS LE TEMPS

Aujourd'hui, je dessine
un corps humain

Aujourd'hui, mes camarades
dessinent aussi un corps humain

Ici, chaque élève réalise son dessin personnel

Ici, on colle une photo des productions des élèves de la classe

En classe, nous observons toutes les productions :
QU'EST-CE QUI SE RESSEMBLE ? QU'EST-CE QUI EST DIFFÉRENT ? QU'EST-CE QUI NOUS ÉTONNE ?

La question que je me pose
suite à nos observations :

Ici, on colle une synthèse des observations (écrite par l'enseignant·e)

Dictée à l'adulte

Mon carnet de lecture

lecture de p... à p....

Ce que je comprends (les informations les plus importantes)

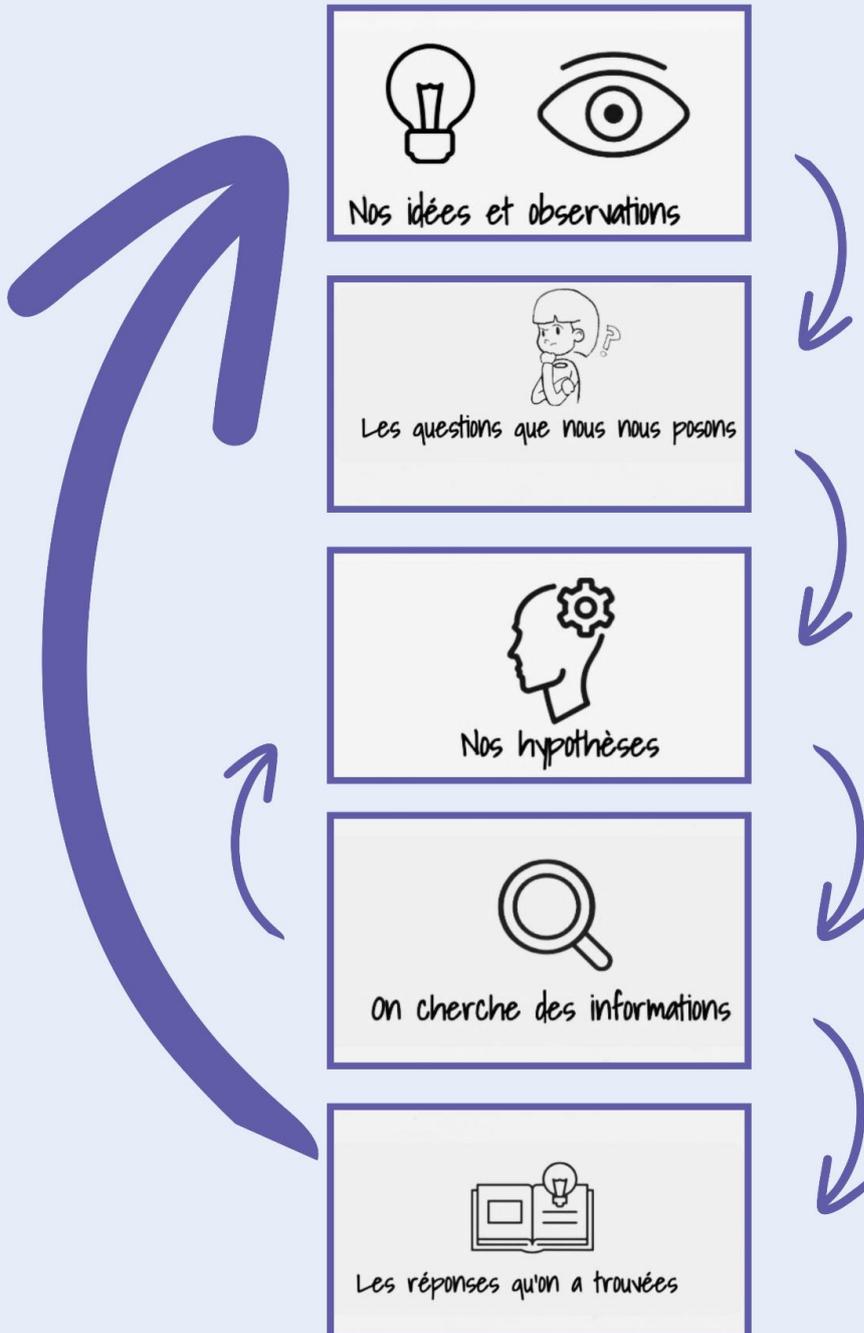
Ce que je ressens

Les questions que je me pose

Elements de synthèse des réflexions / questions / hypothèses du groupe

Nos stratégies de lecture

Pictos pour le rituel de problématisation



4.1.4. Fiche-outil n°4 : Comment permettre à tous les élèves de verbaliser leur démarche ?

Comment permettre à tous les élèves de verbaliser leur démarche ?

Réflexions et pistes autour de la pratique de Fabienne et Marie

M1-S3 Écrits et oraux réflexifs

Fabienne et Marie partagent durant le groupe d'études des situations d'interactions en classe. Fabienne prend l'exemple de défis mathématiques : avant que l'enseignante valide le résultat auquel ils sont arrivés, les élèves verbalisent auprès d'elle leur démarche. Chez Marie, il s'agit de la justification d'une opération de comparaison. Les enseignantes observent que certains de leurs élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement, quelles qu'en soient les raisons, et n'arrivent pas à expliquer ou justifier leur démarche. Elles se demandent :

Comment permettre à des élèves présentant des difficultés en expression orale dans la langue d'enseignement de partager leurs démarches mentales ?

Pistes proposées par le groupe d'étude

Piste n°1 Soutenir la prise de parole réflexive via des supports construits collectivement et/ou exploités régulièrement

Les membres du groupe suggèrent de proposer régulièrement à l'élève des supports qui **soutiennent** sa prise de parole lors des temps d'échanges réflexifs, par exemple des **illustrations**, des manipulations ou des **schémas** concrets. Ils proposent également l'utilisation de **corolles lexicales illustrées** (OUTIL 1), qui organisent les mots nécessaires à l'oral réflexif en thèmes et sous-thèmes et que l'on construit avec la classe. Dans la même perspective, le groupe propose de **faire verbaliser et expliquer** par l'élève, à plusieurs reprises, la même activité concrète et vécue, porteuse d'enjeux affectifs, et ce, à partir de photos, de dessins ou d'un **tableau bavard** (exemple en *annexe*).

Piste n°2 Multiplier les situations d'oral du quotidien (pragmatique) pour soutenir l'oral réflexif

Fabienne pourrait proposer aux élèves des prises de parole **variées**, dans des situations du quotidien et dans des **modalités diverses** : parole individuelle, organisée ou libre, interactions orales ... Il s'agit de permettre à l'élève de dire **ce qu'il fait** dans différentes situations pour le rendre ensuite capable de dire **comment il a fait et ce qu'il en pense**.

Piste n°3 Proposer des moments de planification de la prise de parole

Fiona considère que permettre aux élèves de passer par une étape de **planification** de l'oral peut offrir à chacun le temps dont il a besoin pour préparer sa prise de parole : selon le niveau, ils représentent sous forme de **pictogrammes**, **dessinent** ou **schématisent**, ce qu'ils veulent partager oralement, avant de prendre la parole.

Apports théoriques

Les **interactions langagières** jouent un rôle essentiel dans tous les apprentissages. Or les compétences linguistiques et langagières des élèves d'une classe sont hétérogènes (Laparra & Margolinas, 2012), certains élèves disposant d'un lexique restreint et peinant à communiquer. Dans le cadre scolaire, divers types d'interactions orales participent au développement des compétences langagières, notamment **l'oral pragmatique** qui favorise la prise de parole dans des situations concrètes et **l'oral réflexif** qui encourage la réflexion et la construction de connaissances à travers le langage (Plessis-Bélair, 2018). Ces deux types d'oraux sont poreux, le développement du premier pouvant servir de **tremplin** au second.

LAPARRA, M., & MARGOLINAS, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.

PLESSIS-BÉLAIR, G. (2018). Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. *Vivre le primaire*, 31(3), 54-55.

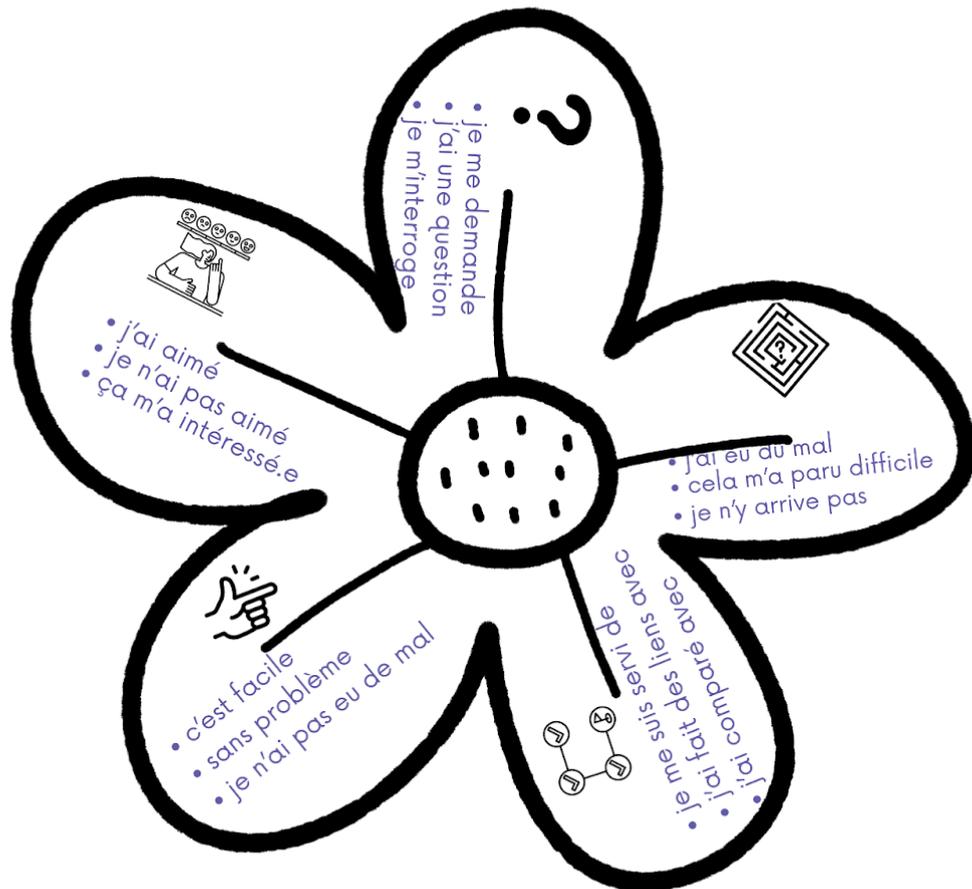
Effets perçus

- **Vanessa** : « Pour répondre à la question "Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui ?", les élèves s'appuient sur le calendrier de la journée, qui leur permet d'identifier plus facilement l'activité qu'ils veulent développer. Ils se sentent moins perdus ».

- **Lise** : « L'enfant qui ne prenait pas la parole avant et qui arrive à le faire en s'appuyant sur des pictogrammes trouve sa place dans le groupe ».

- **Marie** : « Lorsque mes élèves prennent la parole sur un vécu du week-end que leurs parents ont raconté dans leur carnet

Corolle



PISTE 1 : le tableau bavard est constitué d'images et de l'enregistrement des noms de celles-ci. Lorsque l'enfant pousse sur l'image, il obtient l'oralisation de son nom, ce qui peut soutenir sa verbalisation. Il peut être construit avec les élèves.



4.2 Suggestions et pistes issues des ateliers de la Journée d'étude

Pour présenter les éléments discutés dans les ateliers du 22 mai avec les participants, nous reprenons dans un premier temps les avis généraux exprimés à travers le positionnement en oui/non sur les deux axes de la grille de relecture, que nous présentons ci-dessous, et, dans un second temps, nous ciblons les quatre parties constitutives des fiches - le titre et la problématique, les pistes, le cadrage théorique, les effets perçus - et alimentons le retour au moyen des verbatims de l'échange et des commentaires issus des grilles de relecture.

Lors de la journée d'étude du 22 mai 2024, les participants ont complété, pour chaque fiche-outil qui leur a été présentée dans un atelier, une grille de relecture (voir annexe 11) organisée en deux grands axes - le titre et la problématique ; les pistes et l'apport théorique - subdivisés en questions par rapport auxquelles il est proposé de se positionner en OUI/NON. Notons que des participants ont opté pour une réponse intermédiaire.

Les items de la première partie, au nombre de trois, sont :

- Le titre est-il accrocheur ?
- La problématique est-elle concrète et parlante pour un public d'enseignants ?
- Le titre et la problématique sont-ils en lien ?

Les cinq questions concernant les pistes et l'apport théorique sont :

- Les pistes sont-elles compréhensibles ?
- Les pistes sont-elles adaptées à un public d'enseignants ?
- Les pistes sont-elles innovantes ?²
- L'apport théorique est-il compréhensible ?
- L'apport théorique est-il en lien avec la fiche ?

Chacune des deux parties est suivie d'un encart qui permet aux participants de proposer des "Commentaires pour améliorer la fiche-outil". Les échanges qui ont suivi, gérés par un membre du groupe d'étude, ont permis d'étayer la réception de celle-ci par les participants.

Nous présentons ci-après, pour chacune des fiches, la version soumise lors de la Journée d'étude suivie des résultats issus de la grille complétée par chaque participant et des échanges qui ont eu lieu en groupe. Signalons au préalable des demandes qui concernent toutes les fiches : l'ajout des niveaux d'enseignement concernés en haut de page, l'adaptation des fiches "aux enseignants dys" via un interligne plus important, une police plus grande et adaptée, etc., demande en tension avec le format A4 des fiches. Certains participants ont également évoqué l'idée d'ajouter des liens vers les référentiels et une partie "pour aller plus loin" permettant d'orienter vers des lectures.

Nous terminons cette introduction par un point sur le profil des participants à nos deux ateliers³ : la moitié d'entre eux sont enseignants (21⁴) et directeurs (19). On peut faire l'hypothèse que ces

² Lors des échanges, des participants ont questionné la formulation autour du caractère innovant, estimant que celui-ci pouvait être fonction du statut du participant. Un groupe a ainsi proposé de questionner son rapport à la littérature sur la question.

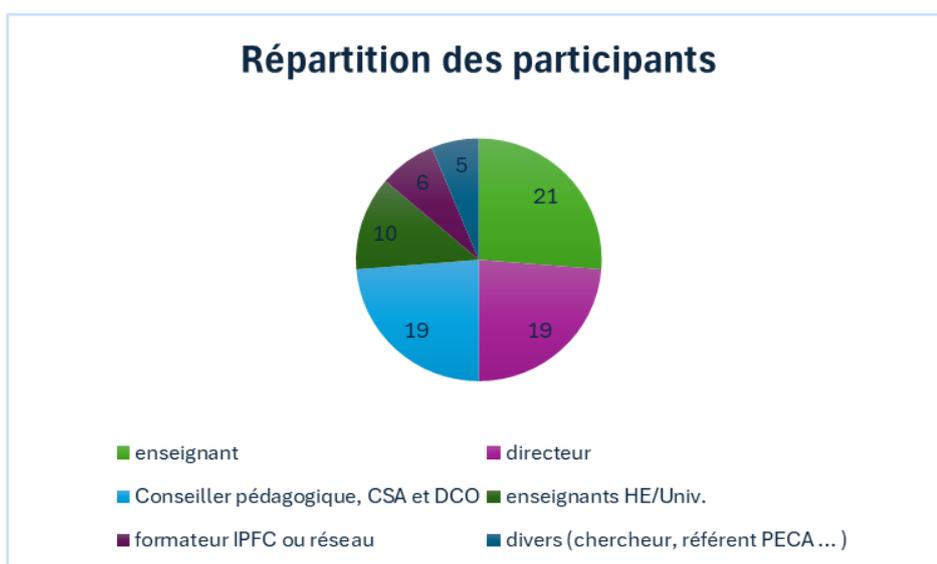
³ Ces données issues du formulaire d'inscription ne tiennent pas compte de la présence réelle des inscrits.

⁴ En ce compris les enseignants du supérieur en charge de l'exploitation des référentiels du tronc commun avec leurs étudiants.

participants sont au premier plan de la mise en œuvre des attendus des référentiels, dans lesquels on retrouve les écrits et oraux réflexifs (sous une terminologie différente). Ceci peut également expliquer la présence de 19 conseillers pédagogiques, CSA et DCO (près de 25%), dont le rôle d'accompagnement et de diffusion pourrait expliquer la présence en nombre à nos ateliers. Pour rappel, les CSA sont représentés dans tous les groupes d'étude (2 participants sur les 12 pour l'ULB). On retrouve également des formateurs (IFPC et réseaux) mais dans une représentation moindre, peut-être parce que la réflexivité est un des objectifs poursuivis par les formations professionnelles continues ?

“§ 2. La formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles porte sur la poursuite du développement des compétences professionnelles, notamment celles entamées lors de la formation initiale : (...)

4° les compétences du praticien réflexif. (...)” (chapitre, article 6.1.2-2. du Décret du 17-06-2021⁵, p. 5-6)



4.2.1. Fiche 1 - ULB : Comment amener l'élève à valoriser son processus d'apprentissage ?

⁵ Décret portant le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS, 17-06-2021) https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/49421_000.pdf

BROUILLON Comment amener l'élève à valoriser son processus d'apprentissage? <i>Réflexions et pistes autour des pratiques de Vanessa et Jeremy</i>	
Écrits et oraux réflexifs	
<p>Lors de la présentation par les élèves de leur portfolio* d'apprentissage, les enseignants remarquent que, pour cibler leurs défis et fiertés et cerner leurs apprentissages, les élèves se concentrent sur le résultat. Ainsi, en secondaire, les élèves de Jeremy n'identifient pas le chemin parcouru et s'appuient sur la réussite : « J'ai réussi donc c'est une fierté ». En maternelle, les élèves de Vanessa jugent une activité facile à partir du moment où elle est réussie. La question des difficultés ne se pose pas. Ces enseignants se demandent dès lors : Comment amener l'élève à identifier et expliquer ce qu'il a appris pour valoriser son processus d'apprentissage ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Mettre en place un étayage de l'enseignant
<p>Jeremy propose d'accompagner l'élève, par des questions, à identifier ce qu'il a appris au regard de ce qu'il savait déjà : si l'activité est facile, que savait-il ou savait-il faire pour que ce soit facile ? Cet accompagnement interroge les premières conceptions (<i>déjà là</i>) des élèves sur un sujet et les confronte aux concepts appris (nouvelles conceptions) pour rendre visible le chemin parcouru, ce qui peut se matérialiser via des outils de synthèse, à construire avec les élèves.</p>	
Piste n°2	Étayer les échanges entre pairs
<p>Le groupe suggère que l'élève explique son chemin d'apprentissage à autrui : au cours de moments organisés, les élèves en duo se présentent l'un l'autre une trace d'activité et expliquent ce que cette activité leur a permis d'apprendre. Chacun des élèves pose à l'autre des questions ciblées sur les apprentissages en s'appuyant sur les questions construites par le groupe, réunies dans une liste, un dé de collaboration ou une cocotte (<i>annexe</i>).</p>	
Piste n°3	Rendre l'obstacle visible aux yeux des élèves
<p>Vanessa crée des situations où l'élève s'arrête (<i>pause réflexive</i>) et se questionne sur l'obstacle. Il peut s'appuyer sur une photo de l'obstacle (<i>annexe</i>), pour prendre du recul, et se demander : où en suis-je ? qu'ai-je fait ? qu'ai-je appris ? quelles sont mes difficultés ? Après l'activité d'apprentissage, l'élève peut donc voir les obstacles franchis ou restants. Les membres du groupe proposent des outils visuels de pause réflexive, comme l'ampoule ou le dé de la réflexivité (<i>annexe</i>).</p>	
Piste n°4	Exploiter les traces du portfolio pour rendre visible le cheminement d'apprentissage
<p>Une suggestion du groupe est de proposer aux élèves de collecter des traces d'activités similaires et récurrentes. En rapprochant et comparant a posteriori ces traces, chaque élève peut constater et verbaliser le chemin qu'il a parcouru et les apprentissages qu'il a réalisés, en dehors de la validation de l'enseignant.</p>	
Apports théoriques	
<p>Le portfolio* « est un échantillon de preuves sélectionnées par l'étudiant pour rendre compte de ses apprentissages » (Tardif, 2006). Les traces sélectionnées peuvent illustrer la réussite et les difficultés, accordant ainsi une place primordiale au processus d'apprentissage, en vue de l'améliorer via le développement de l'autorégulation. Ce processus de sélection, articulation et justification des traces gagne à être soutenu par des moments d'échange avec l'enseignant (Allal, 1999), puisque verbaliser et rendre visible pour autrui ses facilités et difficultés favorise la conscience par l'élève de ses points forts et faibles. De plus, pour identifier un obstacle d'apprentissage, l'élève doit adopter une certaine distanciation réflexive à soutenir par un étayage de l'enseignant dans sa progression, au-delà de la seule interaction verbale (Bucheton & Soulé, 2009).</p> <p><small>ALLAL, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noel (éds), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck. BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. <i>Education & Didactique</i>, 3(3), 29-48. TARDIF, J. (2006). <i>L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement</i>. Montréal : Chenelière Education.</small></p>	
Effets perçus	
<ul style="list-style-type: none"> - Vanessa : « La pratique régulière des pauses réflexives avec mes élèves rend l'obstacle visible en temps réel : l'élève voit où ça coince, identifie l'obstacle à dépasser ». - Hannah : « Le fait que je propose des situations régulières et ritualisées de prise de parole des élèves sur leurs apprentissages – même si, les premières fois, ils ne sont pas nombreux à prendre la parole – les aide à formuler ce qu'ils ont appris ». - Fiona : « L'étayage enseignant est une démarche qui se construit sur la durée. Cela prend du temps, mais au final, c'est bénéfique pour la progression, l'évolution des élèves ». 	

Sur les 13 personnes qui ont complété la grille de relecture de la fiche-outil, 8 optent pour une réponse négative à certaines des questions posées. Au total, cette fiche récolte 20 réponses "non" sur les 138 items, autrement dit 85,5% d'avis positifs ou neutres. Les "non" portent sur les items questionnant le caractère accrocheur du titre (4), le caractère concret et parlant pour les enseignants de la problématique (1), le lien entre titre et problématique (4), mais aussi sur les pistes et leur caractère compréhensible (5) et innovant (1), ainsi que l'apport théorique, jugé peu compréhensible (1) et manquant de lien avec la fiche (7).

Le titre et le sujet

Certains participants considèrent qu'il y a lieu de revoir le **titre** *Comment amener l'élève à valoriser son processus d'apprentissage ?* et lui préfèrent la formulation problématisante proposée dans la situation, à savoir *Comment amener l'élève à identifier et expliquer ce qu'il a appris pour valoriser son processus d'apprentissage ?* Les échanges se sont ici cristallisés autour du terme "valoriser", pas toujours également compris par les participants. A l'écrit, nous récoltons des propositions sous forme de question ("Qu'est-ce que j'ai appris ?") ou de formulation infinitive ("valoriser son processus d'apprentissage", "verbaliser son processus d'apprentissage"). Nous optons cependant pour le maintien du titre en *comment* qui insiste sur l'articulation entre les différentes parties de la fiche : la situation problématique qui pose la question, les pistes qui y répondent en proposant des "comment", les apports théoriques, qui relient ces deux parties, et les effets perçus qui reviennent sur la mise en œuvre de ces pistes.

La **problématique** a suscité un réel intérêt des participants - une seule personne sur 13 considère qu'elle n'est pas concrète et parlante pour les enseignants - et a fait l'objet d'échanges oraux et de commentaires écrits. Le point sur lequel ceux-ci reviennent, c'est la présence, perçue comme centrale, du portfolio d'apprentissage, du fait de l'utilisation de caractères en gras et de la place qui lui est accordée dans l'apport théorique (en lien avec l'astérisque explicative). Or il n'est pas au cœur de la fiche, mais constitue un outil, parmi d'autres, qui semble permettre d'accompagner l'élève dans la valorisation de son processus d'apprentissage. Les participants insistent sur la nécessité de rendre visible que la fiche ne porte pas sur le portfolio et de replacer le processus d'apprentissage au centre de celle-ci, suggestion que nous avons suivie dans la version finale de la fiche, en modifiant la formulation de la situation de départ et l'apport théorique.

Les participants ont épinglé la présence dans la problématique des verbes "identifier" et "expliquer", "les deux verbes les plus courants dans les référentiels", et donc le lien avec ceux-ci, de même que l'intérêt de l'articulation dans une même problématique de situations rencontrées dans des niveaux d'apprentissage différents, ici secondaire et préscolaire, qui rendent visible le caractère transversal des questions posées. Un échange a permis de rebondir sur l'importance de la distinction entre réussite, difficultés et défis, d'un côté, et apprentissage réalisé, de l'autre, dans la logique de la fiche. Le dernier point abordé porte sur une demande d'ajout dans la problématique de la plus-value de cette valorisation pour les élèves et l'enseignant.

Les pistes

En lien avec la discussion sur la présence centrale du portfolio dans la problématique, certains participants proposent que celui-ci se retrouve au moins dans une piste, au moins à titre d'exemple, ce qui est bien le cas dans la piste 4.

Si les pistes sont jugées intéressantes lors des échanges, elles apparaissent comme nécessitant une clarification, que certains voient dans l'apport des annexes. Ainsi, une série des commentaires recueillis portent sur des ajouts d'outil pour les pistes qui n'en proposent pas initialement : des exemples de questions ou d'outils de synthèse (piste 1) et de "traces d'activités similaires et récurrentes" (piste 4). Ces outils gagneraient, pour les participants à être accompagnés d'une explication⁶ : "comment : consignes ? tâche ?"; et d'une variation selon les niveaux d'âge considérés.

⁶ Notons que pour la journée du 22 mai, ils étaient présentés en annexe de la fiche et identifiés par le numéro de la piste à laquelle ils sont liés et leur nom.

La demande a ainsi été formulée pour une proposition de cocotte (piste 2) accessible à des élèves non-lecteurs via, par exemple, des pictogrammes, suggestion concrétisée dans la version finale de la fiche-outil. Un commentaire oriente vers l'ajout d'un "lien ou QR code pour développer les pistes".

Les échanges mettent en évidence la polysémie du terme "trace" utilisé dans la fiche pour les traces sélectionnées pour le portfolio et pour la trace d'activité des pistes 2 et 4, ce qui semble freiner la compréhension. Ils reviennent également sur la question de la fréquence d'utilisation des pistes : "pas d'obligation de faire cela après chaque apprentissage, sinon c'est impossible...". Les pistes sont plutôt à considérer comme des pratiques à exploiter en "rituel ou après plusieurs étapes d'apprentissage". Ces apports ont guidé le travail d'amélioration de la fiche.

Pour la **piste 1**, *Mettre en place un étayage de l'enseignant*, les participants proposent de donner la possibilité à l'élève de faire référence aux savoirs antérieurs sur lesquels il s'est appuyé, ce qui renvoie à la piste, mais aussi aux affichages de classe qui peuvent l'avoir aidé.

Pour la **piste 2**, *Étayer les échanges entre pairs*, la question du moment d'utilisation du dé de collaboration est posée : "suggérer des variantes : usage du dé avant/pdt /après l'activité". Pour l'explication de *son chemin d'apprentissage à autrui*, les participants suggèrent de faire le lien avec le carnet réflexif de la fiche 2. Enfin, le groupe revient sur l'échange, proposé par la piste en duo, et propose la formulation "entre pairs", vue comme plus flexible que le duo qui ne fonctionnerait peut-être pas à tous les niveaux d'enseignement.

Concernant la **piste 3**, *Rendre l'obstacle visible aux yeux des élèves*, qui est accompagnée d'outils, les participants ont voulu mettre en évidence l'intérêt de travailler le questionnement sur les obstacles, tout en ajoutant l'objectif de dépasser ceux-ci et en accordant un espace collectif aux solutions trouvées, ce qui fait le lien avec la piste 4 de la fiche 2. Autour de la "photo de l'obstacle", deux propositions : "Pourquoi ne pas réaliser un tableau en classe avec l'ensemble des photos des obstacles rencontrés durant une période ?" ; "proposer à l'élève de prendre physiquement distance, de prendre de la hauteur (par exemple monter sur une chaise)". Enfin, les échanges ont envisagé les diverses temporalités en fonction des niveaux (on en parle à chaud, on y revient à froid ?).

Pour la **piste 4**, *Exploiter les traces du portfolio pour rendre visible le cheminement d'apprentissage*, un participant se demande si certaines des "traces d'activités" à collecter ne pourraient pas être justement les écrits réflexifs des élèves en rapport avec les obstacles rencontrés de la piste 3.

Ces échanges qui tissent des liens entre les propositions nous paraissent mettre en lumière la grande cohérence des pistes proposées.

L'apport théorique

Nous avons mentionné précédemment que 7 répondants estiment l'apport théorique insuffisamment en lien avec la fiche. On retrouve cette tendance dans les commentaires écrits et oraux : le lien est vu comme "trop restreint" avec la fiche, "trop concentré sur le portfolio" qui prend de la place, empêchant ainsi d'autres apports théoriques vus comme plus valides, notamment en référence à la partie "apprendre à apprendre" des référentiels, aux "pauses réflexives". La dernière partie de cet apport est jugé "pas trop compréhensible" et fait courir le risque d'une interprétation de l'expression "au-delà de l'interaction verbale" comme un conseil de ne pas y recourir. Les participants s'étonnent également de l'absence du terme "métacognition", ce qui nous permet de faire le lien avec les

séminaires en début de processus qui ont mis en lumière une tendance, chez certains répondants du wooclap, à spécialiser les notions de réflexivité et métacognition.

Dans la lignée des retours, l'apport théorique a été revu, de façon à cibler le besoin de soutien au processus réflexif, via les pairs et/ou l'étayage enseignant, mais aussi l'intérêt de la pause réflexive comme outil de retour sur le processus. La définition du portfolio se voit replacée en note clarificatrice.

Les effets perçus

Ce point de la fiche n'a pas été commenté par les participants.

4.2.2. Fiche 2 - ULB : Comment faire pour que l'élève garde une trace de ses réflexions ?

BROUILLON Comment faire pour que l'élève garde une trace de ses réflexions ? Réflexions et pistes autour de la pratique d'Hannah	
Écrits et oraux réflexifs	
<p>Hannah a l'habitude de travailler avec un carnet des idées (ou carnet réflexif). Les élèves y consignent des traces de réflexions menées individuellement pour pouvoir y revenir par la suite et les croiser à leurs apprentissages. Tout au long des séquences d'apprentissage, sous forme de schémas, écrits ou dessins, les élèves y rassemblent et organisent leurs questionnements, idées, représentations avant de les confronter au groupe-classe. Parfois, elle remarque que les élèves s'investissent peu ou pas du tout dans cet outil. Elle se demande dès lors :</p> <p>Comment faire pour que l'élève accorde de l'importance à ses réflexions et s'investisse dans son outil réflexif ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Proposer des inducteurs d'écriture
<p>Les enseignants du groupe suggèrent de proposer aux élèves des listes de questions qui les aident à se lancer dans l'écriture et à formuler leurs réflexions : <i>j'exprime ce que je ressens, ce que j'ai le plus aimé, le moins aimé, ce que j'ai trouvé facile, difficile, ce que j'ai aimé travailler, pas aimé et j'explique pourquoi. Je suis fière de moi parce que... je suis déçue de moi parce que... J'exprime des actions, ce que je sais maintenant faire toute seule, suite à cette activité, ce que j'aimerais améliorer et retravailler... grâce à ce que j'ai appris, je peux ... c'est ma force, mon défi ...</i> Voir un signet de soutien en annexe.</p>	
Piste n°2	Soutenir la formulation des réflexions
<p>Le groupe considère que construire avec les élèves des supports qui rendent visible les démarches utiles et accompagnent la structuration des idées, en ce compris à travers le passage par le schéma, la carte mentale ou le dessin, permet de soutenir les élèves dans la construction de ces traces.</p>	
Piste n°3	Créer des moments d'échange entre élèves autour des réflexions
<p>Hannah organise des échanges oraux entre pairs afin d'intégrer la trace des réflexions de l'autre dans le carnet (y écrire dans une autre couleur) pour croiser les regards et que chaque élève puisse prendre appui sur les commentaires de ses pairs : les idées d'autrui permettent de sortir de son regard, de se décentrer. L'élève peut d'ailleurs se positionner par rapport aux commentaires reçus (d'accord/pas d'accord), ce qui l'amène à affiner sa réflexion et développer sa capacité à la formuler.</p>	
Piste n°4	Réexploiter les productions réflexives des élèves
<p>En classe, Jessica fait régulièrement référence à l'élève qui a proposé dans son carnet une réflexion, un exercice, une synthèse, un schéma ou une stratégie, en citant son nom, afin de valoriser l'implication dans l'outil réflexif. Les élèves réinvestissent de façon autonome ces exercices, schémas, synthèses ... créés par leurs pairs ou travaillent à partir de ceux-ci. Lise observe que cette piste peut être associée à la précédente : un élève partage avec le groupe ce que son partenaire a écrit dans son carnet, ce qui renforce l'utilité de l'apport du pair et, plus largement, du travail dans le carnet.</p>	
Apports théoriques	
<p>Écrire favorise la distanciation et la découverte de sa propre pensée (Goody, 1977/1979) et permet à l'élève de conceptualiser et de structurer ses idées. Mais les écrits réflexifs engagent également le sujet, ils l'accompagnent dans la prise de conscience de ses capacités, lui permettant de s'évaluer, de se projeter dans les apprentissages (Chabanne & Bucheton, 2005). Cependant, le passage à l'écrit n'est pas une évidence, il est en tension avec l'idée même que les élèves, et tous les scripteurs, se font de l'écrit, pensé en amont et produit de façon "parfaite", alors même que celui-ci nécessite des étapes, des moments de retour et de retravail, au fil du développement de la pensée.</p> <p>.....</p> <p>CHABANNE, J. & BUCHETON, D. (2005). <i>Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs</i>. Paris: Presses Universitaires de France.</p> <p>GOODY, J. (1977/1979). <i>La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage</i>, trad. J. Bazin et A. Garso. Paris: Éd. de Minuit.</p>	
Effets perçus	
<ul style="list-style-type: none"> - Hannah: « Les inducteurs d'écriture proposent un cadre qui ouvre les élèves à l'écriture et le signet leur permet d'aller chercher la question qui leur correspond, de façon à se lancer dans l'écrit. Depuis, ils écrivent davantage dans leur carnet». - Jessica : « Mes élèves sont motivés à l'idée que leur réflexion soit intégrée au travail autonome de leurs camarades et/ou dans leur cahier ». - Céline: «A la suite de moments d'échanges sur les écrits réflexifs, un de mes élèves a relevé le fait que cela l'aidait à tenter de mettre en place des stratégies auxquelles il n'avait pas pensé. Un élève a dit utiliser certaines stratégies développées par d'autres sans s'en rendre compte ». 	

Sur les 15 personnes qui ont complété le document d'évaluation de la présente fiche-outil, 5 proposent une réponse négative à certaines des questions posées. Au total, cette fiche récolte 10 "non", sur la totalité des 120 items, autrement dit 92% d'avis positifs ou neutres. Les "non" portent sur les items questionnant le caractère concret et parlant pour les enseignants de la problématique (1), sur les pistes et leur caractère compréhensible (1) et innovant (3), leur adaptation à un public enseignant (1), ainsi que sur l'apport théorique, manquant de lien avec la fiche (4).

Nous allons, ci-dessous, revenir sur les quatre axes constitutifs des fiches - le titre et la problématique, les pistes, le cadrage théorique, les effets perçus - et alimenter le retour à partir des verbatims de l'échange et des commentaires des répondants.

Le titre et le sujet

Certains participants considèrent qu'il y a lieu de revoir le **titre** *Comment faire pour que l'élève garde une trace de ses réflexions ?* et proposent une formulation plus brève qui évacue le comment : "garder des traces de ses réflexions". Un participant estime que la réponse à la question est à trouver dans le "sens" donné par l'élève à ces réflexions.

La **problématique** a recueilli l'intérêt des participants : seule une personne sur 15 considère qu'elle n'est pas concrète et parlante pour les enseignants, une autre estime que la fiche constitue "un magnifique outil".

Les échanges oraux ont quant à eux porté sur le cadre de la consignation, volontaire et spontanée ou faisant suite à une demande enseignante, et sur le choix laissé aux élèves de partager et confronter leurs réflexions. La question du terme trace a été traitée ici aussi et a fait l'objet d'une demande d'exemplification : "Quelles traces de réflexion ?". Les participants expriment d'ailleurs le souhait que la fiche soit accompagnée d'un exemple de carnet réflexif.

Les pistes

Ils apprécient la présence d'un outil pour la piste 1, mais regrettent que la piste 2 n'en présente pas, alors qu'elle propose "le passage par le dessin, le schéma, la carte mentale, ...". Certains participants jugent également que cette fiche présente "beaucoup de lecture par piste".

La **piste 1**, *Proposer des inducteurs d'écriture*, est vue comme utile par les participants qui insistent sur la prise en charge collective du choix et de la formulation de questions, aboutissant à la proposition d'un ajout clarificateur pour la fiche : "C'est avec les élèves de la classe qu'il a été décidé de reprendre tant des questions que des débuts de phrases ou de listes". L'outil proposé, le signet de soutien, devrait lui aussi être construit avec les élèves, les questions qui y figurent gagnant, selon des participants, à être "alimentées / mises à jour au fur et à mesure de l'année". Les participants estiment par ailleurs important de "prendre le temps d'échanger avec chaque élève, de l'accompagner dans l'appropriation de l'outil en explicitant et verbalisant la démarche et en posant des questions de relance."

Si les exemples de questions proposés dans la piste semblent utiles, leur formulation inclusive gêne pour certains la lecture. Certaines remarques ont enfin porté sur le caractère non objectivable de l'une de ces questions : "ce que j'ai le plus aimé, le moins aimé".

Pour la **piste 2**, *Soutenir la formulation des questions*, les participants souhaiteraient, comme précisé plus haut un exemple de support, qui concrétise la fiche. D'autant que "certains élèves n'osent pas échanger par rapport à leurs réflexions". Il apparaît par ailleurs intéressant d'accompagner les élèves afin qu'ils puissent ensuite mobiliser ces supports de façon autonome.

La **piste 3**, *Créer des moments d'échange entre élèves autour des réflexions*, a fait l'objet de moins de remarques, si ce n'est la mise en relation avec la piste 2 de la fiche 1, *Étayer les échanges entre pairs*,

alors que la **piste 4**, *Réexploiter les productions réflexives des élèves*, a suscité de nombreux échanges, principalement sur la proposition d'associer le nom de l'élève qui propose une synthèse ou une stratégie qui sera ensuite réinvestie par le groupe-classe : la stratégie de X, la synthèse de Y... Si les participants apprécient l'idée de partage de ressources, ils s'interrogent sur l'intérêt de citer son nom, voire s'opposent à cette idée. Les échanges aboutissent à la proposition d'ajout : "en citant son nom, si l'élève est d'accord". Une participante met en relation cette piste avec la précédente : "l'élève partage à l'ensemble du groupe la « bonne idée » qu'un copain a inscrit dans son carnet en couleur " et met ainsi en avant son camarade, tout comme les bienfaits de travailler dans le carnet réflexif ensemble.

L'apport théorique

4 répondants sur 15 estiment l'apport théorique trop peu en lien avec la fiche, ce qui s'exprime aussi lors des échanges : les apports théoriques sont vus comme vagues et n'apportant pas réellement de théorie en lien spécifique avec les pistes. On perçoit dans ce point de vue la demande d'un apport théorique qui éclaire spécifiquement les pistes proposées et le "comment garder des traces des réflexions". Or l'apport théorique se présente en amont des pistes, dans une approche de la difficulté que constitue pour de nombreux élèves le passage à l'écrit. Cet apport permet d'appuyer le besoin de soutien à l'écriture, concrétisé par les fiches à travers les questions (piste 1), l'utilisation d'autres médiums comme la carte mentale (piste 2), les échanges entre pairs (piste 3) et la valorisation des productions des élèves (piste 4).

Les effets perçus

Les échanges n'ont pas abordé ce point.

4.2.3. Fiche 3 - ULB : Comment développer chez les élèves une posture de chercheur ?

BROUILLON Comment développer chez les élèves une posture de chercheur ? <i>Réflexions et pistes autour de la pratique de Jessica et Fiona</i>	
Écrits et oraux réflexifs	
<p>Dans une leçon scientifique, Jessica et Fiona demandent à leurs élèves d'émettre des hypothèses explicatives à partir d'une situation qui pose problème et de vérifier celles-ci. Ces démarches sont notées dans un carnet de route, afin de garder une trace de leur cheminement. La séance se termine par une synthèse sur « ce que j'ai appris ». Chacune constate que les élèves éprouvent des difficultés à proposer des hypothèses explicatives ou à les vérifier, de peur de se tromper, et que les synthèses proposées se concentrent sur les résultats plus que sur les démarches. Fiona et Jessica se posent donc la question suivante : Comment accompagner l'élève dans le développement d'une posture de chercheur ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Soutenir la posture individuelle de chercheur à travers la réalisation d'un carnet de route collectif
<p>Marie propose de soutenir la posture de chercheur à travers la création d'un cahier des petits chercheurs dans lequel se retrouvent les traces (écrits, dessins, photos) de la construction collective et la mise en commun des hypothèses explicatives, la vérification des pistes, la formulation de constats qui donneront naissance à de nouvelles hypothèses. Et cela dès la maternelle afin que ce processus soit installé dès le plus jeune âge.</p>	
Piste n°2	Valoriser l'erreur
<p>Le groupe estime qu'il est utile de faire observer aux élèves que ce qui ne fonctionne pas, ce qui est assimilé à une erreur conduit à de nouvelles idées, de nouvelles hypothèses et expérimentations, en leur montrant des brouillons de savants, de célèbres inventions issues d'erreurs : les chips, la tarte tatin, la pénicilline, les micro-ondes, la pile, le post-it ... (G. Heureux hasards. <i>Les plus grandes inventions faites par erreur</i>, éd. Milan)</p>	
Piste n°3	Ritualiser la posture de chercheur à partir des déjà là des élèves ou de leurs observations
<p>Vanessa propose régulièrement et dès le plus jeune âge des activités à structure stable (routinisée) qui mettent les élèves en recherche : poser des questions, formuler des hypothèses explicatives et les réexploiter. La structure stable permet de garder des traces des questionnements et cheminements pour les réutiliser <i>a posteriori</i>. Exemple de structures stables : le carnet de lecture, des pictogrammes pour les étapes (<i>annexe</i>), le panneau des questions.</p>	
Piste n°4	Considérer les élèves comme des collaborateurs valables et compétents
<p>Lise et Jeremy suggèrent de valoriser toutes les hypothèses explicatives émises, aucune n'est bonne ou mauvaise. Elles ont le même statut et doivent toutes être prises en compte, même si elles ne peuvent pas toutes être vérifiées. Cette approche vise à faire comprendre aux élèves qu'on ne se trompe jamais quand on met en place une démarche de problématisation*.</p>	
Apports théoriques	
<p>Un problème peut être considéré comme une chance d'apprendre, que ce soit en surmontant un obstacle ou en enquêtant. Le problème surgit dès lors que l'on prend conscience de son existence (Grau, 2022). La problématisation* implique quatre aspects qui délimitent l'espace du problème : la formulation du problème, sa solution envisagée, les conditions et les données en jeu. Mais le processus n'est pas nécessairement linéaire : les étapes de position, de construction et de résolution du problème ne se suivent pas de manière chronologique, chacune remplaçant la précédente. Il s'agit plutôt d'un va-et-vient, parfois vers l'exploration des solutions envisageables et parfois vers une reconsidération du problème initial, impliquant une révision des données et des conditions (Fabre et Musquer, 2009). La routinisation des structures et formats des tâches proposées réduit la charge attentionnelle des élèves et leur permet de travailler dans un endroit sécurisé (Goigoux, 2010).</p> <p>..... <small>FABRE, M. & MUSQUER, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. <i>Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle</i>, 42, 111-129. GOIGOUX, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. <i>La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation</i>, 52, 21-30. GRAU, S. (2022). Le cadre de l'apprentissage par problématisation : outils et enjeux en didactique des mathématiques. <i>Revue québécoise de didactique des mathématiques</i>, Numéro thématique 1 (Tome 1), p. 43-71.</small></p>	
Effets perçus	
<p>- Lise : « Le travail répété de confrontation aux obstacles donne aux élèves de ma classe le goût de se confronter à de nouveaux obstacles ». - Vanessa : « Je crois que depuis que j'ai mis en place des activités où "quand je me trompe, j'apprends" (par exemple tester le temps de cuisson d'un gâteau), mes élèves ont moins la pression : ils ressentent que l'erreur ne porte pas à conséquence ou, au contraire, a des effets intéressants. Ils se sentent donc le droit d'intervenir ». - Fiona : « La ritualisation d'activités où on exploite l'erreur aide mes élèves, je remarque que depuis un mois, le fait de ritualiser tout ça, tout doucement, ça vient ».</p>	

Sur les 26 personnes qui ont complété le document d'évaluation de la fiche-outil, 10 optent pour une réponse négative à certaines des questions posées. Au total, cette fiche récolte 17 réponses "non", sur les 208 posées, ce qui revient à 92% d'avis positifs ou neutres. Les "non" concernent les items questionnant le caractère concret et parlant pour les enseignants de la problématique (3), le lien entre titre et problématique (4), mais aussi les pistes et leur caractère compréhensible (2) et innovant (8).

Le titre et le sujet

Pour cette fiche, les échanges s'organisent autour de la question des disciplines concernées. En effet, le titre semble orienter vers les sciences alors même que les pistes ouvrent à d'autres disciplines. Certains participants conseillent de le faire dès la problématique. Les échanges ont aussi abordé l'intérêt de l'articulation dans une même problématique de situations rencontrées dans des niveaux d'apprentissage différents, ici primaire et préscolaire, qui rendent visible le caractère transversal des questions posées.

Ces commentaires montrent l'influence de la situation proposée au démarrage, dont l'ancrage et la personnification déroutent parfois les participants ("pourquoi une "histoire" de Fiona-Jessica ?"), alors même que d'autres demandent davantage de contextualisation.

Enfin, concernant la **problématique**, si certaines remarques portent sur une apparente fusion entre "démarche intellectuelle et statut de l'erreur", les échanges ont permis de montrer leur articulation à travers l'activité même d'écrit et oral réflexifs. Un participant a d'ailleurs fait le lien avec la fiche 2 et les "traces du processus".

Les pistes

Les participants estiment que les pistes "reviennent sur l'utile" et sont complémentaires. Certains jugent que ce qui est proposé est "très parlant par rapport à la démarche scientifique voulue par le référentiel du TC". Le lien avec les référentiels est affirmé à plusieurs reprises : dès la maternelle avec le RCI, puis avec "le référentiel de sciences (visée 1 : pratiquer les sciences), le référentiel FHGES (pages 23-24 investigation), voire même le référentiel d'EPC (thématique du VRAI, du FAUX)".

Les participants estiment que les pistes gagnent à être accompagnées d'exemples : "une image, un schéma, un exemple", "des liens vers des exemples concrets (cahier des petits chercheurs, carnet de lecture, panneau des questions) et "pour aller plus loin" avec une bibliographie. Enfin, un commentateur préférerait que les pistes ne soient pas numérotées, estimant que "à la première lecture, on pense qu'elles sont hiérarchisées".

Pour la **piste 1**, *Soutenir la posture individuelle de chercheur à travers la réalisation d'un carnet de route collectif*, les participants, fort intéressés par le carnet collectif, proposent d'accompagner la piste d'annexes constituées de photos et liens vers des carnets réels, "avec un exemple rempli ! voire 2 différents pour ne pas imposer un moule, mais pour voir ce qu'on mettrait dedans. ex. M3-P5 pour voir l'évolution".

La **piste 2**, *Valoriser l'erreur*, est plébiscitée lors des échanges, tandis que pour la **piste 3**, *Ritualiser la posture de chercheur à partir des déjà là des élèves ou de leurs observations*, les participants demandent une clarification du "carnet de lecture" proposé.

Le titre de la **piste 4**, *Considérer les élèves comme des collaborateurs valables et compétents*, a fait l'objet de commentaires, certains participants jugeant le vocabulaire discutable : "être valable et compétent permet de se tromper MAIS NE pas avoir conscience qu'on s'est trompé fera qu'on ne sera pas un collaborateur VALABLE et COMPETENT".

L'apport théorique

L'apport théorique a été jugé compréhensible et plutôt en lien avec la fiche, ce qui n'a pas empêché certains participants, lors des échanges, de considérer que l'apport théorique, "axée sur la problématisation", s'éloignait de la fiche qui cible "la démarche expérimentale et les hypothèses". Un autre a proposé de "définir la posture de chercheur" nécessaire à la compréhension de la démarche d'investigation.

Les effets perçus

Les effets perçus gagneraient à être accompagnés des niveaux d'enseignement concernés.

4.2.4. Fiche 4 - ULB : Comment permettre à des élèves en difficulté langagière de verbaliser leur démarche ?

BROUILLON Comment permettre à des élèves en difficulté langagière de verbaliser leur démarche ? <i>Réflexions et pistes autour de la pratique de Fabienne et Marie</i>	
Écrits et oraux réflexifs	
<p>Fabienne et Marie partagent durant le groupe d'études des situations d'interactions en classe. Fabienne prend l'exemple de défis mathématiques en P5. Avant que l'enseignante valide le résultat auquel ils sont arrivés, les élèves verbalisent auprès d'elle leur démarche. Chez Marie, il s'agit de la justification d'une opération de comparaison. Les enseignantes observent que certains de leurs élèves, qui éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement, quelles qu'en soient les raisons, n'arrivent pas à expliquer ou justifier leur démarche. Elles se demandent :</p> <p>Comment permettre à des élèves présentant des difficultés en expression orale dans la langue d'enseignement de partager leurs démarches mentales ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Soutenir la prise de parole réflexive via des supports construits collectivement et/ou exploités régulièrement
<p>Les membres du groupe suggèrent de proposer régulièrement à l'élève des supports qui soutiennent sa prise de parole lors des temps d'échanges réflexifs, par exemple des illustrations, des schémas ou des manipulations concrètes. Ils proposent également l'utilisation de coroles lexicales illustrées, qui organisent les mots nécessaires à l'oral réflexif en thèmes et sous-thèmes et que l'on construit avec la classe. Dans la même perspective, le groupe propose de faire verbaliser et expliquer par l'élève, à plusieurs reprises, la même activité concrète et vécue, porteuse d'enjeux affectifs, et ce, à partir de photos, de dessins ou d'un tableau bavard (le tableau bavard est constitué d'images et de l'enregistrement des noms de celles-ci : lorsque l'enfant pousse sur l'image, il obtient l'oralisation de son nom, ce qui peut soutenir sa verbalisation. Il peut être construit avec les élèves).</p>	
Piste n°2	Multiplier les situations d'oral du quotidien (pragmatique) pour soutenir l'oral réflexif
<p>Fabienne pourrait proposer aux élèves des prises de parole variées, dans des situations du quotidien et dans des modalités diverses : parole individuelle, organisée ou libre, interactions orales ... Il s'agit de permettre à l'élève de dire ce qu'il fait dans différentes situations pour le rendre ensuite capable de dire ce qu'il en pense.</p>	
Piste n°3	Proposer des moments de planification de la prise de parole
<p>Fiona considère que permettre aux élèves de passer par une étape de planification de l'oral peut offrir à chacun le temps dont il a besoin pour préparer sa prise de parole : ils dessinent, schématisent, représentent sous forme de pictogrammes ce qu'ils veulent partager oralement, avant de prendre la parole.</p>	
Apports théoriques	
<p>Les interactions langagières jouent un rôle essentiel dans tous les apprentissages. Or les compétences linguistiques et langagières des élèves d'une classe sont hétérogènes (Laparra & Margolinas, 2012), certains élèves disposant d'un lexique restreint et peinant à communiquer. Dans le cadre scolaire, divers types d'interactions orales participent au développement des compétences langagières, notamment l'oral pragmatique qui favorise la prise de parole dans des situations concrètes et l'oral réflexif qui encourage la réflexion et la construction de connaissances à travers le langage (Plessis-Bélaïr, 2018). Ces deux types d'oraux sont poreux, le développement du premier pouvant servir de tremplin au second.</p> <p>.....</p> <p>LAPARRA, M., & MARGOLINAS, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. <i>Le français aujourd'hui</i>, 177, 55-64.</p> <p>PLESSIS-BÉLAÏR, G. (2018). Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. <i>Vivre le primaire</i>, 31(3), 54-55.</p>	
Effets perçus	
<p>- Vanessa : « Pour répondre à la question "Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui ?", les élèves s'appuient sur le calendrier de la journée, qui leur permet d'identifier plus facilement l'activité qu'ils veulent développer. Ils se sentent moins perdus ».</p> <p>- Lise : « L'enfant qui ne prenait pas la parole avant et qui arrive à le faire en s'appuyant sur des pictogrammes trouve sa place dans le groupe ».</p> <p>- Marie : « Lorsque mes élèves prennent la parole sur un vécu du week-end, que leurs parents ont raconté dans leur carnet personnel, ils se sentent plus armés pour parler et se positionner par rapport à ce vécu ».</p>	

18 personnes ont complété le document destiné à commenter la réception de la fiche-outil. Cette dernière a reçu un retour largement favorable (93% d'avis positifs ou neutres), puisque seules dix réponses proposaient un "non". Ceux-ci portent sur le titre, jugé peu accrocheur (1), le manque de lien entre celui-ci et la problématique (1). L'apport théorique a, quant à lui, paru déconnecté de la fiche (1) et peu compréhensible (1). Nous observons que ces points de vue sont relativement rares (une réponse "non" sur les 18 exprimées pour chaque item), alors que le caractère innovant des fiches est questionné par un tiers des répondants (6).

Le titre et le sujet

Les participants relèvent le caractère transversal de la fiche mais demandent à ce que celui-ci soit davantage rendu visible dans la formulation de la situation. Ils proposent par ailleurs de ne pas réduire cette fiche aux élèves en difficulté langagière mais de l'élargir à tous les élèves auxquels les pistes bénéficieront. Les aménagements de la fiche visent à intégrer ces demandes.

Les pistes

Globalement, les participants s'interrogent sur les destinataires des pistes proposées dans la fiche-outil. Ils souhaiteraient une précision sur l'empan envisagé, notant le manque d'évocation du public de secondaire. Certains font par ailleurs le lien avec l'idée de garder des traces de la démarche, après l'avoir verbalisée (Fiche 2). Cependant, presque toutes les pistes de cette fiche-outil semblent pâtir, aux yeux des participants, de l'absence d'outil qui rende appréhendable la piste.

Pour la **piste 1**, *Soutenir la prise de parole réflexive via des supports construits collectivement et/ou exploités régulièrement*, les participants soulignent l'évocation de nombreux outils qui les intéressent mais qu'ils ne connaissent pas forcément, ce qui les empêche de visualiser la piste. Ils demandent donc que ceux-ci soient illustrés en annexe, ce qui a été pris en compte pour la version finalisée. La piste se voit de plus enrichie par la proposition des participants de faire référence aux supports institutionnalisés dans la classe parmi les supports collectifs à même de déclencher la prise de parole des élèves.

La **piste 2**, *Multiplier les situations d'oral du quotidien (pragmatique) pour soutenir l'oral réflexif*, récolte l'intérêt des participants qui proposent d'ajouter la verbalisation de l'*appris* à celle du *fait*. Cette piste semble, tout comme la suivante, plus complexe à envisager en secondaire, ce qui se comprend puisque le travail sur l'oral du quotidien est davantage mis en œuvre dans le fondamental. Or la piste vise à montrer l'intérêt de ce va-et-vient entre oral pragmatique et oral réflexif à des fins de développement de la compétence en production d'oral réflexif, ce qu'appuie l'apport théorique.

Pour la dernière **piste**, *Proposer des moments de planification de la prise de parole*, les participants demandent des exemples, comme "un lien vidéo vers un temps de travail de ce type (mat, prim, sec)".

L'apport théorique

Si l'apport théorique a été jugé utile et compréhensible, il semble pour un participant ne pas présenter "de valeur ajoutée dans la réflexion de l'enseignant". Or les membres du GE ont en amont, à partir de leurs savoirs expérimentiels, considéré intéressant d'insister sur le passage d'un type d'oral à un autre, estimant que les types d'écrits sont plus connus des enseignants que les types d'oraux.

Les effets perçus

Ce point de la fiche n'a pas été commenté par les participants.

5. Conclusion

Pour clore ce volume sur les écrits et les oraux réflexifs, il nous apparaît opportun de revenir sur certains avantages de la mise en pratique de la réflexivité et donc de la mise en œuvre des écrits et oraux réflexifs, tels que prévus par le référentiel FRALA (2022). Ces avantages sont mis en avant dans les fiches.

Premièrement, le développement d'activités mettant en œuvre des écrits et des oraux réflexifs permet de **développer le langage** et, réciproquement, le développement du langage permet le **développement de la réflexivité** (Jaubert & Rebière, 2012).

Deuxièmement, la réflexivité est également un moyen pour **réduire les malentendus sociocognitifs** et ainsi aider les élèves à tendre vers une **posture seconde**. Au-delà de la tâche effectuée, il est crucial que les élèves mettent le doigt sur l'apprentissage et les démarches en jeu (Bonnéry, 2007 ; Bucheton & Soulé, 2009).

Troisièmement, les écrits et les oraux réflexifs ont, notamment, pour objectif de permettre à l'élève d'apprendre à **s'autoévaluer** dans le but de **consolider ses apprentissages** (St-Pierre, 2004 ; Schillings, 2022).

Quatrièmement, outre le volet cognitif, la réflexivité permet également à l'élève de **construire son identité** en apprenant à se connaître (ses goûts, ses facilités et ses faiblesses) (Efklides, 2008, cité par Allix *et al.*, 2023).

Cinquièmement, les écrits et les oraux réflexifs tout comme les **stratégies de compréhension** doivent être mobilisés **consciemment** chez les élèves (et donc aussi chez les enseignants) (Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Shannan *et al.*, 2010 ; Leyh, 2022).

Que ce soit par le biais des séminaires, des groupes d'étude ou de la journée Pacte, à notre humble échelle, nous pensons avoir participé à une meilleure compréhension et appréhension du concept de réflexivité via sa mise en œuvre. Tous ces acteurs ont mis en œuvre la réflexivité à chaque étape du processus participatif. Nous faisons l'hypothèse que les différents acteurs rencontrés lors du processus participatif 2023-2024 vont faire vivre les pratiques d'écrits et oraux réflexifs au sein du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Bibliographie

- Allix, P., Lubin, A., Lanoë, C., & Rossi, S. (2023). Connais-toi toi-même : une perspective globale de la métacognition. *Psychologie française*, 68(3), 451-469. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.08.002>
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. La Dispute.
- Bonnéry, S. (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires. *Cahiers Pédagogiques*, 70(522), 70-71.
- Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (pp 15-16). La Dispute.
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : Applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 105-119.
- Bucheton, D. (2012, avril). L'écrit et l'oral réflexifs au service de l'évaluation diagnostique. Dossiers « Les actes du Colloque de l'Admée-Europe, Section belge sur le thème : L'écrit et l'oral réflexifs au service de l'évaluation diagnostique ». *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 33.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In G. Lo Monaco & P. Rateau (Éds.), *Les représentations sociales* (p. 16). De Boeck.
- Carnus, M. & Mias, C. (2022). Réflexivité. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 369-372). De Boeck Supérieur. <https://doi.org.ezproxy.ulb.ac.be/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0369>
- Cèbe, S., Pelgrims, G., & Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? *Réussir à apprendre*, 47-57.
- Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettres de la DFLM*, 26, 23-27.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0001>
- Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. In *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise (2005)* (pp. 51-68). Anrages éditions.
- Chaubet, P., Kaddouri, M., & Fischer, S. (2019). La réflexivité : Entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>

Clauzard, P. (2021). L'exercice de la pensée avec le journal des apprentissages, en faveur de la secondarisation des élèves. *Éducation et didactique*, 15(2), 27-45. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8634>

Crinon J. (2008). Le journal des apprentissages. *Québec français*, 149, 62-64.

Dachet, D., & Baye, A. (2018). Les différentes formes de validation : Cadre conceptuel à destination des travaux du Pacte. Université de Liège.

Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : Questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>

Dewey, J. (1933). *How We Think, A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process*. D.C. Heath and Company.

Doly, A.-M. (2006). La métacognition : De sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G. Toupiol (Éd.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 84-124). Retz.

Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58.

Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212. <https://doi.org/10.37571/2022.0309>

Duval, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 121-137.

Falardeau, É., Simard, D., Sauvaire, M. et Gagné, J.-C. (2014). L'activité réflexive d'élèves du secondaire analysée sous l'angle de ses manifestations langagières à l'oral. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(2), 333-350. <https://doi.org/10.25656/01:11379>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Avis n° 3 sur le Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). Circulaire 7167 du 3 juin 2019. Mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs, Pub. L. No. 7167.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Référentiel des compétences initiales*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Flick, U. (2018). Triangulation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Fifth Edition, p. 777-804). SAGE.

Frenay, M., & Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 125-137). Presses Universitaires de France.

- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 21-30. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0021>
- Goody, J. (1977/1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. J. Bazin et A. Bensa. Paris: Éd. de Minuit.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.
- Jaubert, M., & Rebière, M., (2012). *Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative*. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf
- Karsenti, T. (2013). Le modèle ASPID: modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. *Formation et profession*, 21(1), 74-75. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a17>
- Leyh, O. (2022). «Je me concentre comme un cerveau»: quand des élèves de P1-P2 explicitent leur démarche de compréhension d'un album jeunesse. *Caractères*.
- Noben, N., & Denis, B. (2022). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique: définition (s) et typologie. *Intégration Pédagogique des TIC: Revue Internationale de l'Association AUPTIC-Education*, (2).
- Noben, N., & Fiévez, A. (2024). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique en éducation: validation d'une définition et d'une typologie par un panel d'experts. *Formation et Profession: Revue Scientifique Internationale en Éducation*.
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : Facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112(1), 47-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1225>
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>
- Pallascio, R. (2000). Des jeunes de 11 ans dialoguent sur le web au sujet des mathématiques. In R. Pallascio & N. Beaudry (Éds.), *L'école alternative et la réforme en éducation : Continuité ou changement ?* (pp. 141-156). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phdk6>
- Pallascio, R., et Lafortune, L. (2002). Le développement d'une pensée réflexive en éducation. In R. Pallascio, & L. Lafortune (Eds). *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 1-6). Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F., & Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. In R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune (Eds). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques* (pp. 1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (Eds.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (pp. 163-180). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2018). Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. *Vivre le primaire*, 31(3), 54-55.

- Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deudelin, C., Doudin, P.-A., et Martin, D. (2004). Outil d'évaluation de la métacognition : Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques. In R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (Éds.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (pp. 73-106). Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2002). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. In R. Pallascio, & L. Lafortune (Eds). *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : Le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons & P.-A. Doudin (Éds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (pp. 108-130). Presses de l'Université du Québec.
- Rui, S. (2012). Réflexivité. In S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 21-22). Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Triangulation (Technique de validation par). In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 285-286). Armand Colin.
- Schillings, P. (2022). Écrire pour penser, consolider et partager ses apprentissages dans une visée interdisciplinaire : Le rôle des écrits de travail. *Caractères*, 66, 6-17.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: IES Practice Guide. NCEE 2010-4038. *What Works Clearinghouse*.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation (chez l'élève) : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674. <https://doi.org/10.7202/032017ar>
- Wolfs, J.-L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : Origines, concepts, analyse critique et perspectives. In M. Derycke (Éd.), *Cultures et réflexivité* (pp. 21-31). Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Annexes

1. Présentation de la première séance de l'ULiège

EPHEC
ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES
LIÈGE UNIVERSITÉ
UCLouvain

La réflexivité
Tronc commun
Comment s'outiller ?

22 janvier 2024 - Liège

Pacte pour un Enseignement d'excellence

1

Pacte pour un Enseignement d'excellence

Réussir la mise en œuvre du tronc commun

Renouveler la conception de l'hétérogénéité des classes & des outils de gestion de celles-ci

Développer des outils de diagnostic précoce, la pédagogie de la différenciation et de la remédiation

Diffusion d'outils et de « bonnes » pratiques

2

D'où je viens, ce que je suis

Ce que j'aime manger

Ce que je préfère dans mon métier

Ce qui m'amène ici

3

Réfléchir et contribuer...

Une autre façon de penser la recherche et la pratique enseignante

- Des politiques éducatives qui reposent sur les pratiques expérimentées des enseignants
- Une approche collaborative pour co-construire avec des expertises différentes à articuler

Conditions:

- ✓ Confiance, sécurité, anonymat et confidentialité
- ✓ Perspective compréhensive et respectueuse : liberté de parole
- ✓ Utile à chacun
- ✓ Séance enregistrée : uniquement dans un but de vérification de la complétion et de fiabilité

✓ Venir la création d'outils pour les enseignants et par les enseignants

4

Contexte

Mise en place d'un processus participatif et collaboratif pour accompagner l'implémentation du tronc commun

Groupe de discussion
Collecter des informations sur les problématiques professionnelles
1 rencontre

Groupe d'étude
Coconstruire des fiches aidant à répondre aux problématiques identifiées
4 rencontres

Journée Pacte
Diffuser à large échelle la démarche participative et les fiches-outils
mars 2024

5

La réflexivité

6

● ● ● La réflexivité

- Réflexivité = réflexion, dans un moment dédié, sur sa propre pensée, sa propre action, sur soi, ses émotions
- Aide l'élève à comprendre l'apprentissage en jeu, dans les activités scolaires
- Aide l'élève à se connaître (identité mais aussi autonomie)
- Aide l'élève à organiser et consolider ses connaissances
- Réussir n'est pas comprendre !

7

● ● ● La réflexivité

- Concerne à la fois le domaine scolaire (écrire pour apprendre) et le domaine personnel, identitaire (écrire pour se construire, réfléchir à sa vie, ses émotions)
- Le langage est à la fois le lieu et l'outil de l'apprentissage

Dans le Pacte : associée au français (écrit et oral) en interaction avec d'autres disciplines (qui font l'objet de la réflexion)

8

● ● ● Dans les référentiels

Se construire des stratégies métacognitives à l'aide du fedute.

- exprimer les difficultés rencontrées et demander de l'aide si nécessaire ;
- verbaliser ses démarches, expliquer son procédé ;
- chercher des moyens de réguler sa démarche pour être plus efficace ;
- écouter la démarche utilisée par d'autres pour se la réapproprier ;
- comparer ses résultats/productions avec ceux des autres ;
- vérifier si les démarches/procédures mises en œuvre ont permis d'atteindre l'objectif ;
- vérifier que le résultat/la production obtenu(e) répond aux critères de réussite.

RCL, autonomie, p.72

9

● ● ● Dans les référentiels

Savoir-faire		Attitudes	
Construire du sens à l'aide de stratégies			
Structurer sa pensée dans des échanges avec différents interlocuteurs (autres élèves, enseignants).	réussir	Mettre en mots sa pensée : - reformuler une consigne ou une information lue ou entendue ; - verbaliser une action en cours de réalisation ; - verbaliser ce qui a été appris ; - exprimer une émotion ; - verbaliser un raisonnement ou une incompréhension.	
Construire du sens à l'aide de stratégies			
Structurer sa pensée dans des écrits ou des échanges avec différents interlocuteurs (autres élèves, enseignants).	réussir	Mettre en mots sa pensée : - reformuler et réorganiser de consignes ; - reformuler des informations lues ou entendues ; - verbaliser une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui ; - exprimer une émotion. Partager ses écrits réflexifs : - chercher à préciser sa pensée ; - expliciter ses idées, appuyer ses exemples.	
	avoir	Consigner dans un journal personnel (livre de travail) : - les apprentissages effectués dans les disciplines au cours d'une journée ; - une suite d'actions réalisées par soi ou par autrui. Expliciter un avis, un ressenti, une émotion.	

FR.AA.11 p. 45 et 172, p. 51

FR.AA.13 p. 47 et suite

10

AMENER LES ÉLÈVES À VERBALISER LEURS ACQUIS

EXEMPLES DE PRATIQUES

UNE ACTIVITÉ RÉFLEXIVE ET INTERDISCIPLINAIRE

UN EXEMPLE BASÉ SUR LE COURS DES TROIS PETITES COCHONNES

LE TRAVAIL RÉFLEXIF DANS CETTE ACTIVITÉ

APPORTS SCIENTIFIQUES

11

SUR QUOI PEUT-ON FAIRE RÉFLÉCHIR LES ÉLÈVES ?

UNE PROPOSITION DE RÉFÉRENTIEL DE RÉFLEXIVITÉ DANS LE DOMAINE DE L'ÉCRITURE

INVITER L'ÉLÈVE À COMPARER SES CONNAISSANCES AVANT ET APRÈS

SE QUOI S'AGIT-IL ?

POURQUOI FAIRE ?

QUE FERT-ON QUESTIONNER ?

APPORTS SCIENTIFIQUES

AVANT-APRÈS : UN BILAN

AVANT-APRÈS : UN BILAN

APPORTS SCIENTIFIQUES

12

Des rencontres...

- 4 rencontres prises en charge par l'IFPC
 - JANVIER** – Partager nos problématiques et nos solutions
 - FÉVRIER** – Partager ses pratiques : trois idées de fiches
 - MARS** – Rédiger les fiches et les tester
 - AVRIL** - Finaliser des fiches
- 1 rencontre en **MAI** interuniversités à l'EPHEC pour écouter, discuter, présenter les fiches-outils et les débattre




13

Les problématiques identifiées dans les GE

- Dans quelles problématiques vous retrouvez-vous ? Comment cela se passe dans votre classe/chez vos enseignants ?
- Est-ce un vrai problème ? Partager des solutions
- Est-ce un faux problème ? Montrer comment on peut y arriver



14

C. Leviers et obstacles



priorisation formation sens taille du groupe

difficultés des élèves continuité climat de classe

15

Les problématiques identifiées dans les GE

- Dans quelles problématiques vous retrouvez-vous ? Comment cela se passe dans votre classe/chez vos enseignants ?
- Est-ce un vrai problème ? Partager des solutions
- Est-ce un faux problème ? Montrer comment on peut y arriver



16

Identifions 5 problématiques sur lesquelles on pourrait travailler

Pour la prochaine fois, amener des traces des solutions partagées

Y a-t-il des problématiques sur lesquelles nous pourrions réfléchir ensemble à une solution ?

17

2. Présentation de la première séance de ULB

ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES UCLouvain

Oral et/ou écrit réflexif

Tronc commun
Comment s'outiller ?

Janvier 2024

EPHEC

Pacte pour un Enseignement d'excellence

1

Bienvenue

2

Pourquoi m'être inscrit à ce groupe d'étude?

D'où est-ce que je viens?

Quelles sont mes attentes?

3

Menu de la séance

1. Contexte du groupe d'étude
2. Fonctionnement et objectifs du groupe d'étude
3. Ecrits et/ou oraux réflexifs
 - Retours des groupes de discussion
 - Premier éclairage
 - Lien avec ma pratique
 - Choix des problématiques

4

1. Contexte du groupe d'étude

5

Les travaux du **Pacte pour un Enseignement d'excellence** visent à réduire les inégalités scolaires et à améliorer les résultats de tous les élèves.

En tant qu'enseignants, avec le nouveau tronc commun, vous êtes amenés à mettre en place toute une série de pratiques dont certaines en lien direct avec l'implémentation du Tronc Commun.

Pacte pour un Enseignement d'excellence

6

Le tronc commun

Nouveau parcours d'apprentissage qui se déploie de la 1^{re} maternelle à la 3^e secondaire. Ses principaux objectifs sont de renforcer la **qualité de l'enseignement et de réduire les inégalités scolaires**. Il se caractérise notamment par une révision en profondeur des contenus d'apprentissage, au travers de **nouveaux référentiels** modernisés et pluriels, et de la manière d'apprendre. Y sont intégrés les oraux et écrits réflexifs dont il sera question dans ce groupe.

7

Pacte pour un Enseignement d'excellence

Réussir la mise en œuvre du tronc commun

Renouveler la conception de l'hétérogénéité des classes & des outils de gestion de celles-ci

Développer des outils de diagnostic précoce, la pédagogie de la différenciation et de la remédiation

Diffusion d'outils et de « bonnes » pratiques

8

2. Fonctionnement et objectifs du groupe d'étude

9

Contexte

Mise en place d'un processus participatif et collaboratif pour accompagner l'implémentation du tronc commun

```

    graph LR
      A[Groupe de discussion  
Collecter des informations sur les problématiques professionnelles  
1 rencontre] --> B[Groupe d'étude  
Coconstruire des fiches liées à répondre aux problématiques identifiées  
4 rencontres]
      B --> C[Journées Pacte  
Diffuser à large échelle la démarche participative et les fiches-outils  
mai 2024]
  
```

10

Les groupes d'étude

Une autre façon de penser la recherche et la pratique enseignante

- Une approche collaborative pour co-construire avec des expertises différents à articuler
- Conditions :
 - ✓ Confiance, sécurité, anonymat et confidentialité
 - ✓ Perspective compréhensive et respectueuse : liberté de parole
 - ✓ Utile à chacun
- Vers la création d'outils pour les enseignants et par les enseignants

11

Des outils pour...

- identifier des besoins
- faire dialoguer des pratiques jugées pertinentes par les enseignants et des écrits scientifiques
- repérer les conditions de mise en œuvre et de faisabilité des pratiques
- communiquer les pistes trouvées aux acteurs de l'enseignement

12

Les groupes d'étude

Objectifs et principes

- Le rôle du chercheur est de favoriser la problématisation de ces fiches en soulevant des points de tensions relatifs aux éléments conceptuels issus de la littérature sur le sujet.
- L'organisation des séances permet de co-construire sur la durée ces fiches en les ajustant tout du long.



13

13

COMMENT LIRE LES FICHES?

- 1) Réviser d'une situation qui pose problème et pour laquelle les enseignants identifient des heures à la mise en oeuvre de l'accompagnement personnalisé.
- 2) Pistes de résolutions proposées et discutées au sein du groupe d'étude. Elles doivent être vues comme le fruit d'un échange constructif, mais toujours "faute". Elles ne sont donc pas des modèles clés sur point, des "formules pratiques à reproduire" mais des invitations au dialogue à la manière d'un échange constructif avec des collègues dans la salle des professeurs.
- 3) Le chercheur accompagne, tout au long des séances, les enseignants avec des **apports scientifiques** spécifiques inscrits dans les problématiques sélectionnées par le groupe. Cet espace de la fiche permet de mettre en évidence les grandes lignes des cadrages théoriques proposés et cite des références qui permettent au lecteur d'aller plus loin.
- 4) Enfin, lors des échanges, les enseignants ayant expérimenté les fiches proposées font part de leurs expériences et des **effets perçus** en matière d'accompagnement personnalisé des élèves.



14

14

3. Oraux et/ou écrits réflexifs



15

15

Les retours des groupes de discussions

Sur les oraux et/ou écrits réflexifs



16

16

Les groupes de discussion

- 13 dates entre novembre et décembre
- 174 répondants
- Variété des profils : étudiants de HEP en bloc 3, étudiants de master, enseignants, directions, CSA et DCO
- Équipes de chercheurs de plusieurs horizons : ULB, Uclouvain et ULiège



17

17

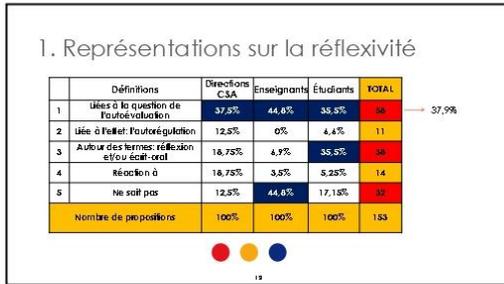
1. Représentations sur la réflexivité

Définitions	Directions CSA	Enseignants	Étudiants	TOTAL
1 Liée à la question de l'autoévaluation	16	13	27	56
2 Liée à l'effet l'autoévaluation	4	0	8	11
3 Autour des termes réflexion et/ou écrit-oral	9	2	27	38
4 Réaction à	9	1	4	14
5 Ne sait pas	4	13	13	30
Nombre de propositions	46	29	76	151

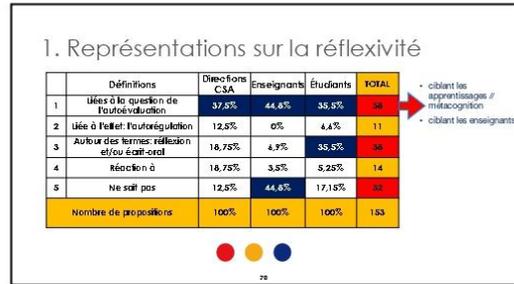


18

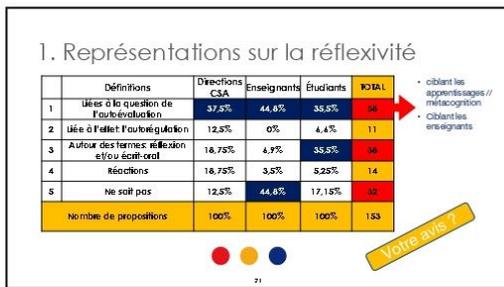
18



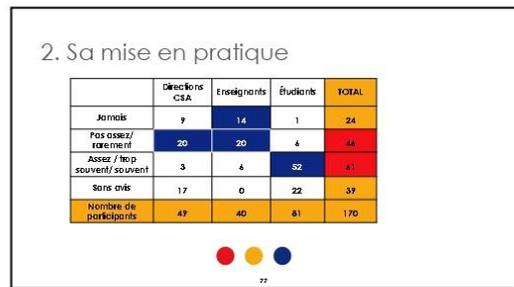
19



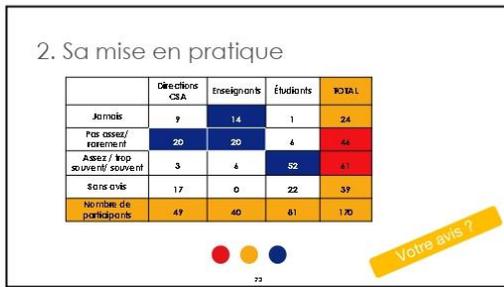
20



21



22



23



24

Un premier éclairage

Sur les écrits et/ou oraux réflexifs

25

La littérature

26

Réflexivité :

quelques points de définition

processus continu à tout âge et tout au long de la vie

lien **dynamique** entre langage et activité cognitive. (Chabanne et Bucheton, 2005)

mise à **distance** de l'expérience immédiate à l'aide du **langage**, afin d'analyser le vécu et de le mettre en mots. (Chabanne et Bucheton, 2002)

27

Oraux et écrits réflexifs :

articulation?

Ces oraux et ces écrits sont réflexifs dans la mesure où ils permettent réellement de **penser ensemble, l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre.** (Chabanne et Bucheton, 2002)

28

Les référentiels

29

Référentiel de compétences initiales

Autonomie cognitive et langagière

Une bonne connaissance du français permet à l'enfant de construire des concepts dans les différents domaines abordés par l'école. La maîtrise progressive de la langue de scolarisation est donc un outil indispensable à la structuration de la pensée et à la communication.

Dès lors, l'écrit permet de vérifier la permanence dans des situations de communication significatives pour lui. L'enfant doit avoir l'occasion de « lire » pour chercher de la pensée.

L'autonomie intellectuelle prendra forme au fur et à mesure que l'enfant aura l'occasion de résoudre des situations problèmes en ayant la possibilité de choisir ses stratégies, ses procédés et de pouvoir les expliquer.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'immerger l'enfant à :

- s'engager sur un sujet ;
- se poser des questions ;
- proposer des suggestions ;
- formuler des solutions ;
- émettre des hypothèses de résolution ;
- tester, essayer, observer, s'étonner ;
- vérifier ses démarches, repérer ses procédés ;
- justifier ses choix ;
- choisir des stratégies de résolution de problème ;
- surmonter les difficultés qui surgissent ;
- innover, chercher, développer, comprendre, s'affirmer ;
- comparer, classer, trier, dénombrer, quantifier.

Compétence

PCI, p.22

30

Référentiel de français et langues anciennes **Pacte pour un Enseignement d'excellence**

PS1

PS2

PS3

PS4

PS5

PS6

PS7

PS8

PS9

PS10

PS11

PS12

PS13

PS14

PS15

PS16

PS17

PS18

PS19

PS20

PS21

PS22

PS23

PS24

PS25

PS26

PS27

PS28

PS29

PS30

PS31

PS32

PS33

PS34

PS35

PS36

PS37

PS38

PS39

PS40

PS41

PS42

PS43

PS44

PS45

PS46

PS47

PS48

PS49

PS50

PS51

PS52

PS53

PS54

PS55

PS56

PS57

PS58

PS59

PS60

PS61

PS62

PS63

PS64

PS65

PS66

PS67

PS68

PS69

PS70

PS71

PS72

PS73

PS74

PS75

PS76

PS77

PS78

PS79

PS80

PS81

PS82

PS83

PS84

PS85

PS86

PS87

PS88

PS89

PS90

PS91

PS92

PS93

PS94

PS95

PS96

PS97

PS98

PS99

PS100

MAIA p. 41, 77 et 78

31

31

Référentiel de français et langues anciennes **Pacte pour un Enseignement d'excellence**

PS1

PS2

PS3

PS4

PS5

PS6

PS7

PS8

PS9

PS10

PS11

PS12

PS13

PS14

PS15

PS16

PS17

PS18

PS19

PS20

PS21

PS22

PS23

PS24

PS25

PS26

PS27

PS28

PS29

PS30

PS31

PS32

PS33

PS34

PS35

PS36

PS37

PS38

PS39

PS40

PS41

PS42

PS43

PS44

PS45

PS46

PS47

PS48

PS49

PS50

PS51

PS52

PS53

PS54

PS55

PS56

PS57

PS58

PS59

PS60

PS61

PS62

PS63

PS64

PS65

PS66

PS67

PS68

PS69

PS70

PS71

PS72

PS73

PS74

PS75

PS76

PS77

PS78

PS79

PS80

PS81

PS82

PS83

PS84

PS85

PS86

PS87

PS88

PS89

PS90

PS91

PS92

PS93

PS94

PS95

PS96

PS97

PS98

PS99

PS100

MAIA p. 111 et 116

32

32

Référentiel de français et langues anciennes **Pacte pour un Enseignement d'excellence**

PS1

PS2

PS3

PS4

PS5

PS6

PS7

PS8

PS9

PS10

PS11

PS12

PS13

PS14

PS15

PS16

PS17

PS18

PS19

PS20

PS21

PS22

PS23

PS24

PS25

PS26

PS27

PS28

PS29

PS30

PS31

PS32

PS33

PS34

PS35

PS36

PS37

PS38

PS39

PS40

PS41

PS42

PS43

PS44

PS45

PS46

PS47

PS48

PS49

PS50

PS51

PS52

PS53

PS54

PS55

PS56

PS57

PS58

PS59

PS60

PS61

PS62

PS63

PS64

PS65

PS66

PS67

PS68

PS69

PS70

PS71

PS72

PS73

PS74

PS75

PS76

PS77

PS78

PS79

PS80

PS81

PS82

PS83

PS84

PS85

PS86

PS87

PS88

PS89

PS90

PS91

PS92

PS93

PS94

PS95

PS96

PS97

PS98

PS99

PS100

MAIA p. 78

33

33

Lien avec ma pratique

PS1

PS2

PS3

PS4

PS5

PS6

PS7

PS8

PS9

PS10

PS11

PS12

PS13

PS14

PS15

PS16

PS17

PS18

PS19

PS20

PS21

PS22

PS23

PS24

PS25

PS26

PS27

PS28

PS29

PS30

PS31

PS32

PS33

PS34

PS35

PS36

PS37

PS38

PS39

PS40

PS41

PS42

PS43

PS44

PS45

PS46

PS47

PS48

PS49

PS50

PS51

PS52

PS53

PS54

PS55

PS56

PS57

PS58

PS59

PS60

PS61

PS62

PS63

PS64

PS65

PS66

PS67

PS68

PS69

PS70

PS71

PS72

PS73

PS74

PS75

PS76

PS77

PS78

PS79

PS80

PS81

PS82

PS83

PS84

PS85

PS86

PS87

PS88

PS89

PS90

PS91

PS92

PS93

PS94

PS95

PS96

PS97

PS98

PS99

PS100

34

34

Oral et écrit réflexifs **Pacte pour un Enseignement d'excellence**

Décris une situation qui met en jeu l'écrit et/ ou l'oral réflexif.

A quelles difficultés es-tu confronté pour cette mise en pratique?

PS1

PS2

PS3

PS4

PS5

PS6

PS7

PS8

PS9

PS10

PS11

PS12

PS13

PS14

PS15

PS16

PS17

PS18

PS19

PS20

PS21

PS22

PS23

PS24

PS25

PS26

PS27

PS28

PS29

PS30

PS31

PS32

PS33

PS34

PS35

PS36

PS37

PS38

PS39

PS40

PS41

PS42

PS43

PS44

PS45

PS46

PS47

PS48

PS49

PS50

PS51

PS52

PS53

PS54

PS55

PS56

PS57

PS58

PS59

PS60

PS61

PS62

PS63

PS64

PS65

PS66

PS67

PS68

PS69

PS70

PS71

PS72

PS73

PS74

PS75

PS76

PS77

PS78

PS79

PS80

PS81

PS82

PS83

PS84

PS85

PS86

PS87

PS88

PS89

PS90

PS91

PS92

PS93

PS94

PS95

PS96

PS97

PS98

PS99

PS100

35

35

Echanges **Pacte pour un Enseignement d'excellence**

Par groupe de 4,

Échange sur vos situations et les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre

10'

Echange collectif

10'

Retour en groupe

10'

Retour en collectif

10'

30'

PS1

PS2

PS3

PS4

PS5

PS6

PS7

PS8

PS9

PS10

PS11

PS12

PS13

PS14

PS15

PS16

PS17

PS18

PS19

PS20

PS21

PS22

PS23

PS24

PS25

PS26

PS27

PS28

PS29

PS30

PS31

PS32

PS33

PS34

PS35

PS36

PS37

PS38

PS39

PS40

PS41

PS42

PS43

PS44

PS45

PS46

PS47

PS48

PS49

PS50

PS51

PS52

PS53

PS54

PS55

PS56

PS57

PS58

PS59

PS60

PS61

PS62

PS63

PS64

PS65

PS66

PS67

PS68

PS69

PS70

PS71

PS72

PS73

PS74

PS75

PS76

PS77

PS78

PS79

PS80

PS81

PS82

PS83

PS84

PS85

PS86

PS87

PS88

PS89

PS90

PS91

PS92

PS93

PS94

PS95

PS96

PS97

PS98

PS99

PS100

36

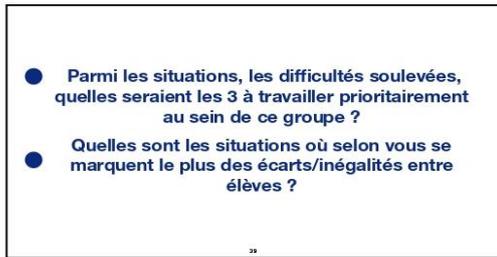
36



37



38



39



40



41

3. Présentation de la deuxième séance de l'ULiège

La réflexivité
Tronc commun
Comment s'outiller ?

● ● ●

19 février 2024 - Liège

● ● ● **Pacte pour un Enseignement d'excellence**

1

Des rencontres...

- 4 rencontres prises en charge par l'IFPC
 - JANVIER** – Partager nos problématiques et nos solutions
 - FÉVRIER** – Partager ses pratiques : trois idées de fiches
 - MARS** – Rédiger les fiches et les tester
 - AVRIL** - Finaliser des fiches
- 1 rencontre en **MAI** interuniversités à l'EPHEC pour écouter, discuter, présenter les fiches-outils et les débattre

● ● ●

2

Vos pratiques

Problématique :

Les difficultés langagières des élèves (peu de prise dessus, exprimer ses émotions est particulièrement difficile, les élèves n'ont pas le vocabulaire adéquat ET/OU il n'ose pas s'exprimer, difficile d'identifier la difficulté de l'élève : je ne comprends pas ou je ne sais pas l'exprimer ? Les élèves fonctionnent par mimétisme)

=> Être patient, se former, créer le besoin de communiquer, prendre en compte le non-verbal

- **L'agenda bienveillant**
- **L'enseignant, un modèle pour les élèves**
- **Aides visuels : images représentant les différents moments de l'activité**

● ● ●

3

		Temporalité				Modalité
		Avant	Pendant (simultané)	Pendant (intermédiaire)	Après	
Objet	Les actions à réaliser					Ecrit autonome
	Ce qu'il y a à apprendre					Dictée à l'adulte
	Mes émotions, mon ressenti					Dessin
	Mon opinion sur le sujet					Oral
	Mes forces, mes faiblesses					Numérique
	Les questions que je me pose					Autre ?

4

Vos pratiques

Problématique :

Le climat de classe (les élèves ne s'acceptent pas toujours, quoi d'autre ?)

=> Être explicite sur qu'on apprend, être congruent (tout en restant professionnel)

- **l'agenda bienveillant**
- **la fiche après une dispute**

● ● ●

5

		Temporalité				Modalité
		Avant	Pendant (simultané)	Pendant (intermédiaire)	Après	
Objet	Les actions à réaliser					Ecrit autonome
	Ce qu'il y a à apprendre					Dictée à l'adulte
	Mes émotions, mon ressenti					Dessin
	Mon opinion sur le sujet					Oral
	Mes forces, mes faiblesses					Numérique
	Les questions que je me pose					Autre ?

6

Vos pratiques

Problématique :

Le sens donné à la réflexivité / Le changement de posture de l'enseignant (pas un manque de temps pour le faire mais un changement de priorité, la réflexivité a du sens partout, difficulté à voir l'intérêt de la réflexivité : il faut dépasser la prescription, lié au plaisir d'apprendre)

=> Être soi-même réflexif, donner du temps à la réflexivité, instaurer cela sur le long terme (continuité), instaurer une culture de confrontation des points de vue, abandonner la posture de contrôle

- L'autoévaluation du bulletin
- EPS



7

		Temporalité				Modalité
		Avant	Pendant (simultané)	Pendant (intermédiaire)	Après	
Objet	Les actions à réaliser					Écrit autonome Dictée à l'adulte Dessin Oral Numérique Autre?
	Ce qu'il y a à apprendre					
	Mes émotions, mon ressenti					
	Mon opinion sur le sujet					
	Mes forces, mes faiblesses					
	Les questions que je me pose					

8

Vos pratiques

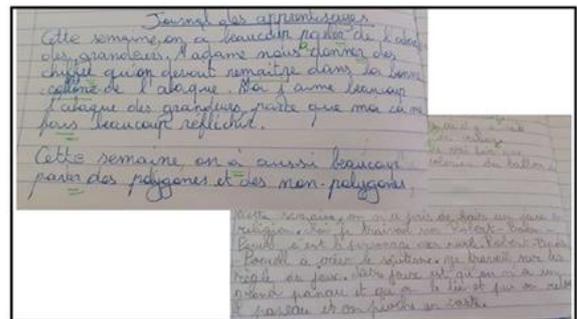
Problématique :

La connaissance d'outils méthodologiques / La formation

- Wooclap
- Le journal des apprentissages
- Funégo
- Les pictogrammes



9



10

		Temporalité				Modalité
		Avant	Pendant (simultané)	Pendant (intermédiaire)	Après	
Objet	Les actions à réaliser					Écrit autonome Dictée à l'adulte Dessin Oral Numérique Autre?
	Ce qu'il y a à apprendre					
	Mes émotions, mon ressenti					
	Mon opinion sur le sujet					
	Mes forces, mes faiblesses					
	Les questions que je me pose					

11

Vos pratiques

- Problématique 5
- Idée de solution ?



12

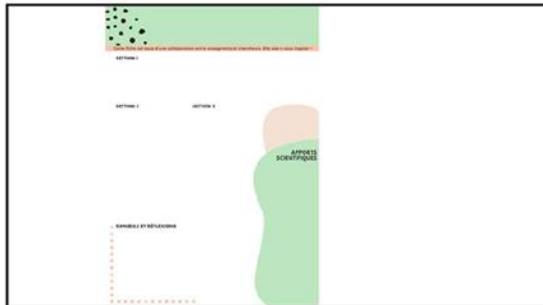
		Temporalité				Modalité
		Avant	Pendant (simultané)	Pendant (intermédiaire)	Après	
Objet	Les actions à réaliser					Écrit autonome
	Ce qu'il y a à apprendre					Dictée à l'adulte
	Mes émotions, mon ressenti					Dessin
	Mon opinion sur le sujet					Oral
	Mes forces, mes faiblesses					Numérique
	Les questions que je me pose					Autre ?

13

Ce qui ressort de la 1^{re} séance en termes de création de fiches :

- construire son plan de travail (planification)
- les postures de l'enseignant + sens de la réflexivité
- quel moment pour quelle activité réflexive ?
- comment mettre en place la réflexivité malgré les difficultés langagières de mes élèves ?

14



15

En sous-groupe :

Concevoir un projet de fiche

Une problématique = une fiche ?

Que mettre dans cette fiche ?

idée des pictogrammes sur la fiche pour les freins ou les objectifs visés ?

16

4. Présentation de la deuxième séance de l'ULB

ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES UCLouvain

Ecrits et oraux réflexifs

Tronc commun
Comment s'outiller ?

Février 2024

EPHEC ÉCOLE SUPÉRIEURE DE PRATIQUE ÉCONOMIQUE

Pacte pour un Enseignement d'excellence

1

Bienvenue

2

Comment avez-vous vécu la première séance ?

Quelles attentes pour aujourd'hui ?

Qu'avez-vous retenu ?

3

Menu de la séance

1. Deuxième éclairage sur les écrits et oraux réflexifs
2. Discussion sur les situations / problématiques
3. Choix et approfondissement des situations / problématiques

4

1. Ecrits et oraux réflexifs

5

Langage et pensée

Tension entre 2 visions de la relation langage - pensée

la représentation platonicienne du langage: «véhicule des idées véritables»

- recherche de la meilleure manière de dire
- respect d'une structure idéale quel que soit le contexte

« Ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire, c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modifie et détermine son orientation. Quelle que soit la composante de l'expression associée que nous considérons, elle sera déterminée par les conditions réelles de l'énonciation en question, c'est-à-dire avant tout par la situation sociale la plus immédiate. »

Saussure, 1916, 111

- diversité des pratiques langagières puisque « tout discours est donc contextuellement situé »
- « Apprentissage du langage en lien avec les apprentissages disciplinaires qu'il contribue à construire. »

Sauzet et Fabrice 2007 p 143

6



14



15



17



18



19



20

5. Présentation de la troisième séance de l'ULiège

EPHEC
UNIVERSITÉ
LIBRE
DE BRUXELLES

LIÈGE
Université

UCLouvain

Écrits et oraux réflexifs
Tronc commun
Comment s'outiller ?

● ● ●
25 mars 2024 - Liège

● ● ● Pacte pour un
Enseignement
d'excellence

1

Des rencontres...

- 4 rencontres prises en charge par l'IFPC
 - JANVIER** – Partager nos problématiques et nos solutions
 - FÉVRIER** – Partager ses pratiques : trois idées de fiches
 - MARS** – Rédiger les fiches et les tester
 - AVRIL** - Finaliser des fiches
- 1 rencontre le **22 MAI** interuniversités à l'EPHEC pour écouter, discuter, présenter les fiches-outils et les débattre

● ● ●

2

Objectifs concrets du jour :

- continuer l'écriture des fiches
- améliorer les premières fiches
- pouvoir tester les pistes pour la prochaine rencontre

● ● ●

3

Menu de la séance

1. Présentation du canevas des fiches-outils
2. Relecture collective de la 1^{re} fiche

● ● ●

En sous-groupe selon la situation/problématique choisie

3. Partage des recherches et pistes trouvées
4. Rédaction d'un premier jet d'une fiche-outil

En sous-groupe mixte : 1 ou 2 représentants de chaque fiche-outil

5. Présenter et discuter le premier jet

En sous-groupe selon la situation/problématique choisie

6. Finaliser le premier jet

4

Canevas des fiches-outils

● ● ●

5

Rubriques des fiches/outils

Obligatoire

!! les fiches doivent être autoportantes.

Mise en page : format en une page A4 et système de rubriques qui permet une lecture non-linéaire

Rubrique « Effets perçus » pour le GE4

Exemple
Nombre de caractères espace non compris:
TOT : environ 3800
Problématique: 650 (15%)
Apports théoriques: 1000 (25%)
Pistes: 2000 (50%)
Effets perçus: 257 (10%)

Titre sous forme de question
Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.
Problématique
Description d'une situation problématique qui découle de pratiques enseignantes et contextualisée
Apports théoriques (+ citer des références)
Articles scolaires visés
Préciser juste les années
Références au Pacte et/ou aux référentiels
Nom du référentiel et la page
Pistes
Justifier les pistes (parce que ...) et intégrer les conseils, les réflexions, les conditions d'efficacité et les points d'attention
Effets perçus
Verbatim des participants sur les effets perçus sur les élèves de la mise en pratique des pistes

● ● ●

6

Fiche n° 1:
Quels outils pour me lancer dans la réflexivité ?



7

Relecture des fiches-outils créées

- La problématique est-elle concrète et parlante pour les enseignants ?
- Le titre est-il en lien avec la problématique et accrocheur ?
- Les pistes sont-elles justifiées par la théorie ?
- Les pistes sont-elles concrètes, pas trop "gnangnan" ?
- Est-ce que ça donne envie aux enseignants ?
- Les pistes ont-elles été testées ? Quels effets sur les élèves ?



8

Suite conception des fiches
OU construction collective d'une proposition

Quel mode de fonctionnement : en collectif ou en deux groupes de 4 ?



9

Fiche n° 2:
Comment enseigner la planification aux élèves ?

Fiche n° 3:
Quelle posture adopter en tant qu'enseignant pour développer au mieux la réflexivité de mes élèves ?

Fiche n° 4:
Comment développer la réflexivité malgré les difficultés (langagières) de mes élèves ?



10

Pour la suite

Tester les fiches dans votre pratique de classe

Une rencontre le **22 AVRIL** – retour des expérimentations et finalisation des fiches-outils

Une rencontre le **22 MAI** interuniversités à la HE EPHEC à Bruxelles pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre




11

MERCI pour votre participation



12

6. Présentation de la troisième séance de l'ULB

 UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES
  UCLouvain

Ecrits et oraux réflexifs

Tronc commun
Comment s'outiller ?

● ● ●

Mars 2024

 EPHEC
  Pacte pour un Enseignement d'excellence

1

●

Bienvenue

● ● ●

2

● Comment avez-vous vécu la deuxième séance ?

● Quelles attentes pour aujourd'hui ?

● Qu'avez-vous retenu ?

3

Menu de la séance

1. Présentation du canevas des fiches-outils
2. Relecture et balisage des situations
- En sous-groupe selon la situation/problématique choisie
3. Partage des recherches et pistes trouvées
4. Rédaction d'un premier jet d'une fiche-outil
- En sous-groupe mixte : 1 ou 2 représentants de chaque fiche-outil
5. Présenter et discuter le premier jet
- En sous-groupe selon la situation/problématique choisie
6. Finaliser le premier jet

4

Canevas des fiches-outils

● ● ●

5

Rubriques des fiches/outils

Obligatoire	Titre sous forme de question
Facultatif	Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs.
!! les fiches doivent être autoportantes.	Problématique
Mise en page : format en une page A4 et système de rubriques qui permet une lecture non-linéaire	Description d'une situation problématique qui découle de pratiques enseignantes et contextuelles
Rubrique « Effets perçus » pour le GSA	Apports théoriques (+ citer des références)
Exemple	APPORTS SCIENTIFIQUES VISÉS
Nombre de caractères espace non compris:	Préciser juste les années
TOT: environ 3900	Préférences du Pacte (retour aux référentiels)
Problématique: 650 (15%)	Nom du référentiel et la page
Apports théoriques: 1000 (25%)	Pistes
Pistes: 2000 (50%)	Justifier les pistes (parce que ...) et intégrer les conseils, les réflexions, les conditions d'efficacité et les points d'attention
Effets perçus: 257 (20%)	Effets perçus
	Votation des participants sur les effets perçus sur les élèves de la mise en pratique des pistes

● ● ●

6

ULB SITUATION- place de l'erreur

Dans sa classe, Jessica propose à ses élèves un parcours de découverte scientifique en autonomie, accompagné par un carnet de route qui amène les élèves à formuler des hypothèses et à les vérifier à travers des expériences. Elle se rend compte qu'ils éprouvent des difficultés à formuler des hypothèses scientifiques car ils ont peur d'écrire une mauvaise réponse. L'activité s'achève sur la réalisation par l'élève d'une synthèse sur «ce que j'ai appris». Dans une situation d'apprentissage scientifique autour de la proposition «l'eau solide est plus lourde que l'eau liquide», Fiona demande aux élèves de formuler des pistes de vérification (il s'agit pour eux d'imaginer une démarche qui pourrait valider ou invalider la proposition). Les deux enseignantes observent la difficulté des élèves à quitter le fait : leurs synthèses tendent à évaluer les questions qu'ils se sont posées ainsi que les apprentissages. Toutes deux se sont d'ailleurs réignées à rédiger au tableau une synthèse collective pour tous les élèves. Elles se demandent donc :

Comment accompagner le développement de la posture de questionnement des élèves pour qu'ils accordent de la place à l'erreur et au questionnement ?

Appports théoriques

- Constat d'un manque de confiance (Johanne) > Oury, 2014 (Tresselt)
- Gestion de classe responsabilisée (Larsen, 2017) > posture d'accompagnement (Bachet et al, 2019) ; élèves capotés et valides et compétent (Jéze, 2008)
- etc.

Pistes (de 3 à 5 max)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Situation EOR 3 - place de l'erreur - Google Docs

13

ULB SITUATION- compétences langagières

Fabienne et Marie partagent des situations d'interactions en classe. Fabienne prend l'exemple de défis mathématiques en 5^e. Avant validation par l'enseignante du résultat auquel ils sont arrivés, les élèves verbalisent leur démarche à l'enseignante. Chez Marie, il s'agit de la justification d'une opération de comparaison. Fabienne et Marie rencontrent toutes les deux des difficultés car elles observent que certains élèves n'arrivent pas à expliquer ou justifier leur démarche et elles obtiennent leurs difficultés langagières.

Comment permettre à des élèves présentant des difficultés langagières d'exprimer leur démarche mentale ?

Apports théoriques

- compétences interactives langagières : élèves qui arrivent à mettre en mots leur pensée pour apprendre (Perrin, Béatrice et al., 2017)
- OMIH dans les mathématiques
- etc.

Pistes (de 3 à 5 max)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Situation EOR 4 - compétences langagières - Google Docs

14

Pour la suite

1 rencontre en **AVRIL** – retour des expérimentations et finalisation des fiches-outils

1 rencontre le **22 MAI** interuniversités à la HE Epec à BXL pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre




Situation EOR 3 - place de l'erreur - Google Docs

15

MERCI pour votre participation



16

COMMENT PRATIQUER LA RÉFLEXIVITÉ EN GRAND GROUPE ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif de l'IFPC et a été réalisée dans le cadre de l'orientation et de la formation des enseignants.

PROBLÉMATIQUE
Cela est enseigné dans la seconde année. Elle sert surtout à donner du sens à l'apprentissage et à permettre de mieux comprendre les enjeux de la formation. Elle sert surtout à donner du sens à l'apprentissage et à permettre de mieux comprendre les enjeux de la formation.

APPORTS THÉORIQUES
Cela donne envie avec des grands. L'apport théorique est en lien avec les pistes mais pas avec la problématique.

RETOUR DU TERRAIN
Cela donne envie avec des grands. L'apport théorique est en lien avec les pistes mais pas avec la problématique.

7

COMMENT ENSEIGNER LA PLANIFICATION AUX ÉLÈVES ?

Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif de l'IFPC et a été réalisée dans le cadre de l'orientation et de la formation des enseignants.

PROBLÉMATIQUE
Cela est enseigné dans la seconde année. Elle sert surtout à donner du sens à l'apprentissage et à permettre de mieux comprendre les enjeux de la formation. Elle sert surtout à donner du sens à l'apprentissage et à permettre de mieux comprendre les enjeux de la formation.

APPORTS THÉORIQUES
Cela donne envie avec des grands. L'apport théorique est en lien avec les pistes mais pas avec la problématique.

RETOUR DU TERRAIN
Celle fiche est dense et donc rébarbative. Il n'est pas clairement indiqué que c'est lié au travail réflexif. La piste 2 est moins pertinente car la démarche semble plus artificielle. Il nous semble que les enfants vont forcément réserver les activités ludiques pour les fins de journée.

8

Relecture des fiches-outils créés

- La problématique est-elle concrète et parlante pour vous ?
- Le titre est-il en lien avec la problématique et accrocheur ?
- Les pistes sont-elles compréhensibles, lisibles ?
- Les pistes sont-elles concrètes, pas trop "gnangnan" ?
- L'apport théorique est-il parlant, en lien avec les pistes ?
- Est-ce que ça vous donne envie ?

9

Amélioration des fiches

Effets perçus sur les élèves

Depuis que je mets XXXX en place, mes élèves XXXX

10

Pour la suite

Une rencontre le 22 MAI interuniversités à la HE EPHEC à Bruxelles pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre

Code IFPC : 040102303/49264

Qui sera présent ? :

11

Présentation de la journée :

- 8h30 Accueil
- 9h00 Mot d'introduction
- 9h15 Présentation des résultats des séminaires – Fil rouge du processus participatif et de la journée d'étude.
- 10h00 Conférence sur les approches éducatives de l'orientation à l'école : enjeux pour les élèves, les formateurs, l'école et ses partenaires
- 11h00 Pause-café
- 11h15 Capsule vidéo sur l'interdisciplinarité. Entretien avec Yves Lenoir.
- 12h00 Pause repas
- 13h00 Travail en atelier (choix 1)
- 14h30 Travail en atelier (choix 2)

TRONC COMMUN
COMMENT AIDER L'ORIENTATION, METTRE EN ŒUVRE L'INTERDISCIPLINARITÉ ET SOUTENIR LA DÉMARCHÉ REFLEXIVE ?

12

Evaluation du groupe d'étude

Tour de table avec un top et un flop

13

Merci à tous pour votre participation ! :)

14

Pour finir

1 rencontre le 22 MAI interuniversités à la HE Epec à BXL pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre.

Qui sera présent.e?



13

Evaluation IFPC



14

MERCI pour votre participation



15

9. Retranscription des échanges avec le panel d'experts de l'ULiège

Dans ces retranscriptions, "C" signifie chercheur et "ENS" enseignant avec un numéro pour les différencier entre eux.

C : A l'université, on travaille sur un processus participatif. On collabore entre chercheurs et enseignants pour créer des fiches outils. Alors je vous explique juste en quelques mots pour que vous compreniez un peu le contexte. Donc, avant Noël, on a été avec des enseignants, des étudiants de bac 3, des directeurs des CSA, des inspecteurs, et cetera, vraiment juste une fois 3 h pour parler de 5 thématiques, à savoir l'évaluation formative, les écrits et les oraux réflexifs, l'interdisciplinarité, la lutte contre les inégalités de genre et l'approche éducative de l'orientation.

C : De ces rencontres-là, nous on en a après tiré des conclusions en termes de problématiques, de freins à ces problématiques-là. Maintenant, depuis janvier jusque encore fin du mois, on est 3 universités à à travailler là-dessus. Chaque université a 2 groupes d'étude et en fait chaque groupe d'étude a une thématique en particulier et notre but c'est vraiment créer des fiches outils avec l'expertise des acteurs du terrain et l'apport de la recherche via les chercheurs.

C : Alors nous, on n'était pas assez à l'ULiège parce que le ministère, donc c'est le ministère de l'Enseignement qui finance la recherche. Donc ils veulent du chiffre, ils veulent des gens et donc ils ont dit : "Oh lui Liège, vous n'avez pas assez de gens, vous devez aller faire valider dans une école" Donc à chaque fois que j'ai mis un doigt qui vous montre dans le Powerpoint, c'est le moment où vous savez qu'après vous devrez faire quelque chose.

C : Finalement, le terme de la recherche justement, c'est le fameux 22 mai, la journée pacte où on va diffuser en fait toutes ces fiches outils avec des conférences, et cetera à Bruxelles et donc souvent il y a quand même pas mal de CSA qui participent aussi.

C : Donc ça c'est le contexte. À l'ULiège on a 2 thématiques : on a les écrits et les oraux réflexifs et l'interdisciplinarité donc je ne sais pas si ça vous parle hyper fort donc je vous remets vite en contexte donc.

C : En gros, la réflexivité, c'est un moment dédié à la réflexion sur sa propre pensée, sur son action sur soi, sur ses émotions. Donc, il y a vraiment 3 objectifs pour l'élève, c'est d'aider l'élève à comprendre l'apprentissage qui est en jeu dans ses activités scolaires. Mais aussi, ça l'aide à se connaître, que ce soit son identité, ce qu'il préfère, mais aussi son autonomie. Et ça aide l'élève à organiser et à consolider ses connaissances et donc réussir. Réussir n'est pas d'office synonyme de comprendre, ce n'est pas parce qu'un élève réussit une tâche qu'en fait il a réellement compris l'apprentissage qui était en jeu derrière.

ENS 2 : Quand tu dis ça, j'ai l'impression que c'est les objectifs de ma formation sur le portfolio. Tout se regroupe. Oui, ça travaille bien la réflexivité. Ben c'est pas que ça, c'est un outil de travail mais l'objectif, c'est ça : : prendre des indices sur ce que l'élève pense de lui.

C : Et donc ça concerne à la fois le domaine scolaire et le domaine personnel. Comme on a dit, il y a le côté vraiment apprentissage et le côté se construire. Et donc le langage oral et écrit devient le lieu d'apprentissage mais aussi l'outil. Donc c'est le langage, le code du français qui permet de développer. Le la réflexivité mais c'est aussi le moment où on développe sa réflexivité. Alors dans le pacte, je ne sais pas si vous avez lu les nouveaux référentiels, on a justement maintenant des attendus où on a

texto cette expression-là. Donc à partir de la P1, on doit structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs. A partir de la P3, à structurer sa pensée dans des écrits ou échanges oraux réflexifs. Donc ça c'est vraiment nouveau. Et je n'oublie pas les maternelles. Dans le référentiel des compétences initiales, il n'y a pas le terme réflexivité en tant que tel mais on parle beaucoup d'autonomie langagière et cognitive et dans le domaine français où l'enfant doit tout le temps verbaliser son raisonnement, il doit être capable d'exprimer ses émotions. Finalement c'est déjà de la réflexivité aussi. On est tout le temps-là dedans quoi. Et alors nous, ce qui en est ressorti quand on a fait nos séminaires, c'est qu'en fait on s'est rendu compte que, que ce soit les étudiants, les directeurs, les enseignants, finalement tous manquaient de connaissances de ce concept en tant que tel et d'outils pour le mettre en œuvre. Souvent, les raisons invoquées pour ne pas les mettre en œuvre, c'était un manque de temps, qu'on avait d'autres choses à faire, qu'on ne priorisait pas pour ça, que. Troisième chose, quand il y avait un groupe important où c'était plus compliqué de s'organiser pour avoir des échanges ainsi avec les élèves. Ensuite, c'était un changement de pratique. En fait c'est un peu une nouvelle thématique, il y en a qui n'avaient jamais entendu parler de ça avant. Alors, un autre frein, c'est les compétences langagières des élèves. Évidemment s'ils ne parlent pas ou s'ils n'arrivent pas à écrire, c'est déjà un frein pour mettre ça en œuvre. Et puis il y en a d'autres qui disaient que ce n'était pas évident des fois de si on est le seul de son école ou si on fait une fois sur l'année. En fait, on est un peu perdu et un peu noyés dans de la chose. Donc il faut une pratique régulière et avoir plus de la continuité entre les années et qu'à la fois. Pour terminer, pour avoir des échanges oraux réflexifs, il fallait un climat de classe plutôt bienveillant pour que les élèves puissent parler.

C : Donc maintenant c'est à vous. Est-ce que vous vous retrouvez dans ces problématiques-là ? Comment est-ce que ça se passe dans votre classe ? Est-ce que vous aviez déjà entendu parler de ces expressions là ou pas ?

ENS 4 : Ben justement, dans le livre que je lis pour le moment pour le moment, ça parle de ça. Avant de parler des difficultés des élèves même sur leur comportement, il doit pouvoir s'autoévaluer. C'est d'abord mettre ça en avant pour justement faire en sorte qu'ils ne se focalisent pas sur ses problèmes mathématiques. Donc oui c'est bien mais moi voilà numéro 2 [problème lié au temps], moi j'ai mon problème. Ouais, pas le temps, ouais.

ENS 2 : Dans les freins, il y a aussi le numéro 7 [le climat de classe], c'est dès qu'ils disent un peu leur avis, ce qu'ils pensent. Le climat, ça dépend, mais c'est vite quand même perturbé. Ils sont vite dans le jugement.

C : Est-ce que vous vous sentez outillés, est-ce que vous avez déjà entendu parler de ce concept avant ou pas ?

ENS 1 : Non.

ENS 6 : Non je ne suis pas outillé.

C : Il y en a qui ont encore envie de rajouter là-dessus pas spécialement. Et en maternelle, comment ça se passe ?

ENS 7 : Je ne comprends pas de quoi on parle.

C : Je suis sûre qu'en fait vous le faites même sans vous en rendre compte, hein, faire verbaliser l'enfant, réexpliquer une procédure, explique-moi ce que tu es en train de faire etc.

ENS 7 : Ça je leur demande tout le temps de me réexpliquer ou quand on joue de m'expliquer à quoi ça sert de faire ça. Parler de ses émotions, en fait, on en fait.

C : Mais c'est ça, hein, c'est ça la réflexivité ! Clairement je pense que c'est juste que c'est qu'avant on parlait beaucoup de métacognition aussi, c'est un concept qui est quand même très proche aussi. Et finalement nous on s'est rendu compte dans tous les séminaires qu'on a fait que souvent le terme métacognition était plus connu que réflexivité.

ENS 1 : Dans le bulletin, ils le font aussi pour se donner un objectif.

ENS 4 : Mais je trouve que c'est par rapport à l'enfant quoi. Par rapport à lui-même, on ne le fait pas assez. Moi dans ma classe, je ne le fais pas assez. Que l'enfant réfléchisse sur lui-même.

ENS 3 : Je ne fais jamais ça moi.

ENS 6 : Tu vois, Anne, le carnet que tu fais où ils écrivent ce qu'ils ont appris la semaine, c'est déjà ça.

ENS 3 : Ah, le carnet mémoire oui mais je ne le fais pas souvent.

ENS 4 : Moi je fais aussi le journal des apprentissages mais pas assez.

Présentation des problématiques :

FO 1

ENS 4 : Justement, dans le livre que je lis pour le moment pour le moment, ça parle de ça. Avant de parler des difficultés des élèves même sur leur comportement, il doit pouvoir s'autoévaluer. C'est d'abord mettre ça en avant pour justement faire en sorte qu'ils ne se focalisent pas sur ses problèmes mathématiques.

ENS 6 : Dans le bulletin, ils le font aussi pour se donner un objectif.

ENS 3 : Mais je trouve que c'est par rapport à l'enfant quoi. Par rapport à lui-même, on ne le fait pas assez. Moi dans ma classe, je ne le fais pas assez. Que l'enfant réfléchisse sur lui-même.

ENS 1 : Je ne fais jamais ça moi.

FO 2

ENS 2 : J'ai l'impression que c'est les objectifs de ma formation sur le portfolio. Tout se regroupe. Oui, ça travaille bien la réflexivité. Ben c'est pas que ça, c'est un outil de travail mais l'objectif, c'est ça : prendre des indices sur ce que l'élève pense de lui.

FO 3

ENS 2 : Non je ne suis pas outillé [rapport à la réflexivité].

ENS 7 : Je ne comprends pas de quoi on parle.

Chercheur : Je suis sûre qu'en fait vous le faites même sans vous en rendre compte : faire verbaliser l'enfant, réexpliquer une procédure, explique-moi ce que tu es en train de faire etc.

ENS 7 : Ça je leur demande tout le temps de me réexpliquer ou quand on joue de m'expliquer à quoi ça sert de faire ça. Parler de ses émotions, on le fait.

Seconde séance : retours écrits

[relecture des fiches : retours écrits]

Merci d'avoir relu ces fiches. Si certains veulent tester les outils, je suis curieuse d'avoir un retour de votre part dessus.

10. Outils collaboratifs du groupe d'étude de l'ULB

- Padlet collaboratif : <https://padlet.com/soledadferreirafernandez/processus-participatif-ecrits-et-oraux-reflexifs-ulb-4usg5xb1qfc6rv5l/wish/2890781749>
- Dossier drive collaboratif avec les fiches en construction:
https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1Et5OPJzxr2-qxQdMUndHrQnaB_2f1RB

11. Grille de relecture des fiches-outils pour les ateliers de la journée Pacte du 22 mai

Relecture des fiches-outils créées

Titre de la fiche : _____

Le titre et la problématique	Oui	Non
Le titre est-il accrocheur ?		
La problématique est-elle concrète et parlante pour un public d'enseignants ?		
Le titre et la problématique sont-ils en lien ?		
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :		

Les pistes et l'apport théorique	Oui	Non
Les pistes sont-elles compréhensibles ?		
Les pistes sont-elles adaptées à un public d'enseignant ?		
Les pistes sont-elles innovantes ?		
L'apport théorique est-il compréhensible ?		
L'apport théorique est-il en lien avec la fiche ?		
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :		