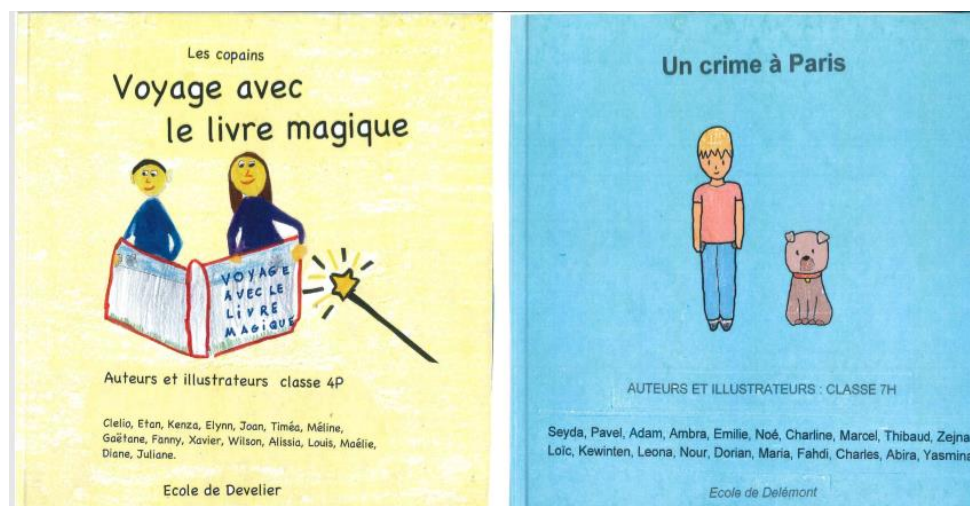


Postures et gestes de l'enseignant pour soutenir la communication et la collaboration des élèves

Le cas de la création d'un livre en classe

Formation primaire



Mémoire de Bachelor de : Marion Bürki

Sous la direction de : Madame Christine Riat

Delémont, juillet 2018

Remerciements

Premièrement, je tiens à remercier particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat, pour sa disponibilité, ses nombreux conseils et son enthousiasme communicatif vis-à-vis de cette recherche. Elle est parvenue à rendre ce travail pragmatique à mes yeux lorsque je m'égarais, et a su me redonner confiance dans les moments de doutes.

Je remercie l'enseignante de 4ème Hamos, notamment pour la découverte de ce projet, ainsi que pour sa disponibilité à répondre à mes questions. En effet, sans elle, cette recherche n'aurait pas pu être réalisable.

J'adresse également mes remerciements à l'enseignante de 7^e Hamos pour son ouverture d'esprit et la confiance qu'elle m'a accordée quant à la réalisation de ce projet dans sa classe.

Pour terminer, je remercie ma maman pour sa relecture et ses commentaires pertinents.

Avant-propos

Résumé

Le programme scolaire à enseigner au niveau primaire requiert des entrées disciplinaires déjà présentes depuis longtemps. Cependant, dès l'année 2010, une nouvelle articulation vient s'ajouter au Plan d'études romand : les capacités transversales. Cette nouvelle notion s'inscrit dans une visée de projet global de formation de l'élève. Qu'elles soient de l'ordre social, comme la communication, la collaboration et la pensée créatrice, ou d'ordre plus individuel (stratégies d'apprentissage, démarche réflexive), les capacités transversales constituent des apprentissages nécessaires à la construction de l'identité de l'élève. Nous remarquerons également qu'elles peuvent contribuer à la construction d'un climat de classe positif, élément essentiel afin de favoriser les résultats scolaires des enfants. D'autre part, nous nous questionnerons sur l'existence de ces capacités dans les anciens plans d'études. À travers un projet réalisé par une enseignante primaire, nous chercherons à identifier, grâce à l'analyse vidéo et à un entretien avec une enseignante, des postures et des gestes professionnels pouvant être mis en place par les enseignants dans leur classe, afin de favoriser et de mobiliser les capacités transversales.

Cinq mots clés :

- Capacités transversales
- Collaboration
- Communication
- Gestes de l'enseignant
- Postures topogénétiques

Liste des figures

| | |
|---|----|
| FIGURE 1 : PER – Projet global de la formation de l'élève..... | 12 |
| FIGURE 2 : Lehrplan21 – les compétences personnelles, sociales & méthodologiques..... | 14 |
| FIGURE 3 : Structure globale de la formation générale..... | 19 |
| FIGURE 4 : La transposition didactique..... | 23 |
| FIGURE 5 : Schéma chronologique récapitulatif..... | 33 |
| FIGURE 6 : Extrait de l'entretien..... | 38 |
| FIGURE 7 : Extraits vidéo retenus..... | 39 |
| FIGURE 8 : Les postures topogénétiques..... | 40 |
| FIGURE 9 : Extrait dans la classe 1, étape 1_Création du texte..... | 41 |
| FIGURE 10 : Collaboration et communication indirectes..... | 45 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| TABLEAU 1 : Schéma conceptuel..... | 35 |
| TABLEAU 2 : Analyse_éléments fondamentaux..... | 58 |

Liste des annexes

| | |
|---|------|
| ANNEXE 1 : Gestes de l'enseignant (Giglio, 2016)..... | I |
| ANNEXE 2 : Schéma chronologique récapitulatif..... | III |
| ANNEXE 3 : Lettre d'autorisation..... | IV |
| ANNEXE 4 : Contrat de recherche | V |
| ANNEXE 5 : Guide d'entretien..... | VI |
| ANNEXE 6 : Extrait de retranscription vidéo..... | VIII |

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 6 |
| CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE | 8 |
| 1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE | 8 |
| 1.1.1 Raison d'être de l'étude | 8 |
| 1.1.2 Le climat de classe | 9 |
| 1.1.3 Les capacités transversales selon le Plan d'études romand | 11 |
| 1.1.4 Capacité ou compétence ? | 15 |
| 1.1.5 Trois capacités transversales liées au projet | 17 |
| 1.1.6 La formation générale (PER) | 19 |
| 1.1.7 La pédagogie de projet | 20 |
| 1.2 LE STATUT ET LE ROLE DE L'ENSEIGNANT FACE A L'ENSEIGNEMENT DES CAPACITES TRANSVERSALES | 21 |
| 1.2.1 La transposition didactique | 21 |
| 1.2.2 Gestes de l'enseignant pour mobiliser les capacités transversales | 23 |
| 1.2.3 Les rôles de l'enseignant | 24 |
| 1.2.4 Le référentiel de compétences pour les enseignants du niveau primaire (HEP-BEJUNE) | 25 |
| 1.2.5 Rétrospective sur un projet mobilisant les capacités transversales | 26 |
| 1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIF DE RECHERCHE | 27 |
| 1.3.1 Identification de la question de recherche | 27 |
| 1.3.2 Objectif de recherche | 27 |
| CHAPITRE 2. METHODOLOGIE | 28 |
| 2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES | 28 |
| 2.1.1 Recherche qualitative | 28 |
| 2.1.2 Objectif à visée prescriptive et heuristique | 28 |
| 2.1.3 Démarche compréhensive | 29 |
| 2.1.4 Processus d'analyse inductif | 29 |
| 2.1.5 Enjeu ontogénétique | 29 |
| 2.2 NATURE DU CORPUS | 30 |
| 2.2.1 Récolte des données | 30 |
| 2.2.2 « Livre magique » (4 ^{ème} Harnos) | 30 |
| 2.2.3 « Un crime à Paris » (7 ^{ème} Harnos) | 31 |
| 2.2.4 Des échelles d'analyse | 33 |
| 2.2.5 Guide d'entretien | 33 |
| 2.2.6 Procédure et protocole de recherche | 36 |
| 2.2.7 Échantillonnage | 36 |
| 2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES | 37 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2.3.1 | <i>Transcription</i> | 37 |
| 2.3.2 | <i>Traitement des données</i> | 38 |
| 2.3.3 | <i>Méthodes et analyse</i> | 39 |
| CHAPITRE 3. | ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS | 42 |
| 3.1 | ÉTAPES 1 & 2 : CREATION DU TEXTE ET REDACTION A L'ORDINATEUR | 42 |
| 3.1.1 | <i>Classe 1 : étape 1</i> | 42 |
| 3.1.2 | <i>Classe 1 : étape 2</i> | 45 |
| 3.1.3 | <i>Classe 2 : étapes 1 & 2</i> | 47 |
| 3.1.4 | <i>Étapes 1 & 2 : comparaison interdegrés 4H / 7H</i> | 48 |
| 3.2 | ÉTAPES 3 & 4 : CREATION DES ILLUSTRATIONS ET ASSEMBLAGE DES PLANCHES | 49 |
| 3.2.1 | <i>Classe 1 : étape 3</i> | 49 |
| 3.2.2 | <i>Classe 1 : étape 4</i> | 51 |
| 3.2.3 | <i>Classe 2 : étapes 3 & 4</i> | 52 |
| 3.2.4 | <i>Étapes 3 & 4 : comparaison interdegrés 4H / 7H</i> | 54 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | | 60 |

Introduction

Étant actuellement en formation à la haute école pédagogique (HEP-BEJUNE) pour, à l'avenir, exercer le métier d'enseignante, j'ai eu l'occasion de réaliser à plusieurs reprises des stages dans des classes du niveau primaire. J'ai parcouru la plupart des niveaux de l'école primaire et je me suis donc familiarisée avec plusieurs pratiques en vigueur propres aux établissements, ainsi qu'aux enseignants titulaires.

J'ai pu observer des leçons d'éducation générale et sociale (EGS) être remplacées par des disciplines dites « plus importantes », ou parfois même être supprimées et inexistantes à la grille horaire. Je me suis donc longuement questionnée à propos de cette leçon : que pouvons-nous travailler avec les élèves durant une leçon d'éducation générale et sociale ? Quelles thématiques peuvent en faire partie ?

Puis, lors d'un stage de pratique professionnelle, j'ai eu l'opportunité de rencontrer une enseignante de 4^e année Harmos consacrant les leçons d'EGS à un projet en particulier. Il s'agit de la création d'un livre commun à la classe : les élèves rédigent le texte, créent les illustrations, puis ils envoient leur projet à une maison d'édition, afin de rendre le produit fini concret. Les élèves m'ont impressionnée tant par leur implication que par leur motivation quant à ce projet ! En y réfléchissant plus longuement et en en parlant avec l'enseignante en question, j'ai pu me rendre compte des liens potentiels avec l'intégration des capacités transversales à travers ce projet. Or, étant encore en études, cette thématique des « capacités transversales » m'a toujours interrogée quant à la façon dont nous pouvons la travailler avec les élèves.

Grâce à cette recherche, je vais premièrement me pencher sur le Plan d'études romand (PER), afin d'identifier la place des capacités transversales, ainsi que leur impact sur le climat de classe en général. Je développe ensuite le domaine de la formation générale ainsi que la pédagogie de projet ; tous deux étant des sujets dans lesquels le projet en question pourrait s'inscrire. Puis, je m'intéresse au rôle de l'enseignant¹ face à ces capacités transversales.

Je me suis rendue sur le terrain, c'est-à-dire dans la classe de 4^e année Harmos dans laquelle ce projet est mis sur pied, afin de filmer des séquences d'enseignement. J'ai également réalisé un entretien avec l'enseignante du projet, afin de recueillir des informations complémentaires. Par la suite, j'ai eu l'occasion de mettre en pratique ce projet dans une classe de 7^e Harmos.

¹ Je fais le choix d'inscrire le mot « enseignant » au masculin dans ce mémoire. Ce terme fait bien évidemment référence aux deux sexes (enseignant et enseignante). Cependant, il sera inscrit au féminin lorsque je parle de l'enseignante responsable du projet de création d'un livre.

J'ai donc réalisé à nouveau des séquences vidéo, afin de faire une comparaison entre les deux contextes (classe, âge, etc.). Cela permettra, à travers cette recherche, de découvrir différentes démarches pédagogiques pouvant être insaturées en classe, afin de mobiliser les capacités transversales.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Le programme scolaire actuel comporte des disciplines riches et variées. Qu'elles soient littéraires, scientifiques, artistiques ou prenant part au domaine sportif, elles constituent toutes des éléments fondamentaux du cursus scolaire. Cependant, les élèves ne sont pas confrontés à un seul domaine disciplinaire à la fois, comme nous pourrions le penser. À travers toutes ces branches scolaires, les élèves apprennent également à vivre ensemble, et plus exactement la citoyenneté.

Une classe se compose de différents individus ; chaque enfant est unique et apporte sa culture, son vécu, ses habitudes. Excepté les enfants ayant déjà fréquenté une institution de l'enfance (par exemple la crèche), l'école est souvent le premier endroit où les élèves sont amenés à vivre ensemble, au sein d'un groupe autre que leur famille. Il est donc évident que l'École est un lieu d'apprentissage de connaissances et de savoirs, mais également un espace d'apprentissage social.

Lors de ma pratique professionnelle, j'ai eu l'opportunité d'enseigner dans diverses classes du canton du Jura et de Berne. J'ai découvert différentes façons d'enseigner et des approches pédagogiques opposées les unes aux autres. Certains styles d'enseignement permettaient l'échange et les interactions entre les élèves, tandis que d'autres encourageaient les enfants à travailler la plupart du temps de manière individuelle. Cela débouchait également sur des classes révélant des ambiances totalement divergentes.

Je me suis donc longuement questionnée à propos de la notion de climat de classe : quels sont les facteurs fondamentaux donnant naissance à une ambiance de travail favorable ? Comment se fait-il que dans certaines classes contrairement à d'autres, il y ait une cohésion de groupe excellente ? Quel rôle joue l'enseignant à propos de cela ?

Ces interrogations sont importantes à mes yeux, car, à chaque fois qu'un enseignant entre dans une classe, que ce soit pour un stage, pour un remplacement ou pour une nouvelle année, il est confronté à ce phénomène.

Il est donc intéressant de se pencher premièrement sur ce qui constitue un climat de classe, afin de mieux comprendre par la suite quels facteurs peuvent être travaillés, afin d'améliorer cet élément.

1.1.2 Le climat de classe

Le climat de classe représente l'ambiance dans laquelle évoluent les élèves lors du temps scolaire. Il regroupe différents « phénomènes » : relations, conflits, discipline, motivation, etc. Il serait l'ensemble des phénomènes caractérisant l'atmosphère et donnant le goût d'enseigner et d'apprendre (Caron, 2012).

Dès lors, il est intéressant de se pencher sur cet aspect, car les enfants passent une très grande partie de leur temps à l'école. Chaque classe dépeint un climat de classe différent ; nous pouvons donc nous interroger sur la création de ce dernier, notamment sur ces composantes, afin de déterminer si le travail des capacités transversales permet, d'une manière ou d'une autre, d'améliorer cette ambiance de classe. De plus, « le climat de classe aurait, à lui seul, un impact non négligeable sur le rendement scolaire de l'élève » (Bennacer, 2000, 2005, cité par Filiault & Fortin, 2011, p.15). L'atmosphère régnant dans la classe peut donc être propice aux apprentissages ou, au contraire, être défavorable. Par conséquent, il est intéressant d'identifier les facteurs contribuant à une ambiance de classe positive.

Nous pouvons regrouper les facteurs en cinq dimensions composant le climat scolaire (Réseau-Canopé, s.d.) :

➤ *Les relations :*

Les interactions ayant lieu entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes constituent une grande partie de la relation pédagogique. Sous cette dimension, nous pouvons y inclure la communication et la collaboration ; toutes deux étant des capacités transversales inscrites au Plan d'études romand (PER).

➤ *L'enseignement et l'apprentissage :*

Cette rubrique fait écho à la pédagogie proposée par l'enseignant et la place qu'il donne à la créativité. Chaque enseignant a son propre style d'enseignement et fait donc certains choix pédagogiques quant au contenu à enseigner.

➤ *La sécurité :*

Nous pouvons mettre en avant deux aspects de la sécurité : la sécurité physique et la sécurité émotionnelle. La première consiste à instaurer un système de règles dans la classe, afin que les élèves aient un cadre qui les rassure et les sécurise (rituels, règles de la classe, etc.). La part émotionnelle repose sur l'apprentissage de la citoyenneté (gestion des conflits, place aux différences, etc.). Un espace dédié à l'autonomie et au droit à l'erreur doit être mis en place.

➤ *L'environnement physique :*

L'espace-classe dans lequel les élèves travaillent peut contribuer au bien-être de ces derniers, mais également être un atout pour les apprentissages (affichages, matériel, etc.).

➤ *Le sentiment d'appartenance :*

L'élève a besoin de trouver sa place au sein de la classe, d'être reconnu et estimé autant par ses pairs que par l'enseignant.

Nous pouvons tisser un lien grâce à ces cinq dimensions : certaines capacités transversales du PER peuvent se retrouver dans ces notions et pourraient jouer un rôle primordial dans la construction d'un climat de classe positif. Or, il est intéressant de relever que si nous travaillons et abordons de manière plus assidue ces capacités en classe, il y a de fortes chances pour que l'ambiance de classe s'améliore et soit positive. Par ailleurs, comme « le climat de classe peut avoir un impact sur la motivation des élèves » (Greene, Miller, Crowson, 2004, cités par Filiault & Fortin, 2011, p.24), les résultats scolaires n'en seront qu'avantagés.

Si nous prenons en compte maintenant un autre point de vue, le climat de classe peut reposer cette fois-ci sur trois composantes. Selon Mangia (2015, pp. 8-9), elles seraient les suivantes : l'attitude personnelle de l'enseignant, les relations enseignant – parents – élèves et, pour terminer, la motivation, la discipline et la gestion des conflits. De ces trois composantes, il en ressort les idées principales suivantes :

- La relation que l'enseignant entretient avec les parents est importante et devrait être une relation de type « partenaire » si nous voulons contribuer au bon climat de classe.
- Comme le précise bien la citation suivante : « Le monde extérieur est le reflet de votre monde intérieur » (Anonyme), l'enseignant a premièrement besoin de connaître son climat intérieur, afin de pouvoir entrer en contact avec celui des élèves et, de cette façon, établir un climat de classe positif. Les élèves sont à l'affût et perçoivent toutes sortes de signaux non verbaux venant de notre part (par exemple les prises de décisions, la façon dont nous leur adressons la parole, etc.), ils vont y réagir à leur manière et ce type de « relation » va créer une certaine ambiance de classe.

- Comme nous avons pu le remarquer précédemment, la motivation joue un rôle important dans le parcours scolaire de l'élève. Il est nécessaire de créer des situations d'apprentissage lors desquelles l'élève trouvera une motivation intrinsèque. Dès lors, dans le projet de création d'un livre, nous nous apercevrons qu'en mobilisant et en faisant avec les capacités de chacun, nous pouvons réaliser un projet commun, tout en mettant en valeur les compétences personnelles des élèves. De plus, ce type d'activité va certainement mettre les élèves en conflit sociocognitif. Ils vont devoir apprendre à communiquer, prendre des décisions communes, et donc, par conséquent, vivre pleinement ces conflits et trouver des solutions pour les résoudre.

Tous ces éléments mentionnés peuvent contribuer à un bon climat de classe, tout comme ils peuvent amener une ambiance de travail totalement négative si les composantes ne sont pas instaurées et travaillées. Nous relevons donc l'importance d'intégrer ces différents facteurs au sein d'une classe.

1.1.3 Les capacités transversales selon le Plan d'études romand

Penchons-nous premièrement sur la référence du programme scolaire à enseigner aux élèves. Les enseignants actuels ont à leur disposition un support auquel ils se réfèrent pour construire leurs cours et planifier leur enseignement. Ce moyen de référence se nomme le Plan d'études romand (PER). Il est constitué de plusieurs rubriques disciplinaires qui, pour chacune d'elles, se déclinent sous forme d'objectifs d'apprentissage et d'attentes fondamentales en fin de cycle. Or, dans ce PER, une rubrique est consacrée aux « Capacités transversales ». Nous remarquons assez rapidement que la partie qui y est consacrée contient relativement peu de pages : on compte actuellement cinq capacités transversales et on leur accorde uniquement une page chacune, contrairement aux disciplines qui, elles, ont droit à bien plus. Cela signifie-t-il que les autres disciplines sont plus importantes ?

Que ce soit pour le cycle 1 ou le cycle 2, les capacités transversales du PER sont au nombre de cinq : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Les deux premières sont dites des capacités sociales, tandis que les trois autres sont dites individuelles. Elles comprennent chacune des descripteurs permettant à l'enseignant de mieux cerner le contenu de chaque capacité. Selon le Plan d'études romand, ces capacités transversales « permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement » (CIIP, Plan d'études romand – présentation générale, 2008, p. 35).

Nous pouvons donc nous apercevoir que ces capacités transversales font partie intégrante du programme scolaire et sont inscrites dans un « Projet global de formation de l'élève » (figure 1 ci-après) ; mais comme le cite le PER, elles « ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application » (CIIP, Plan d'études romand – présentation générale, 2008, p. 35).

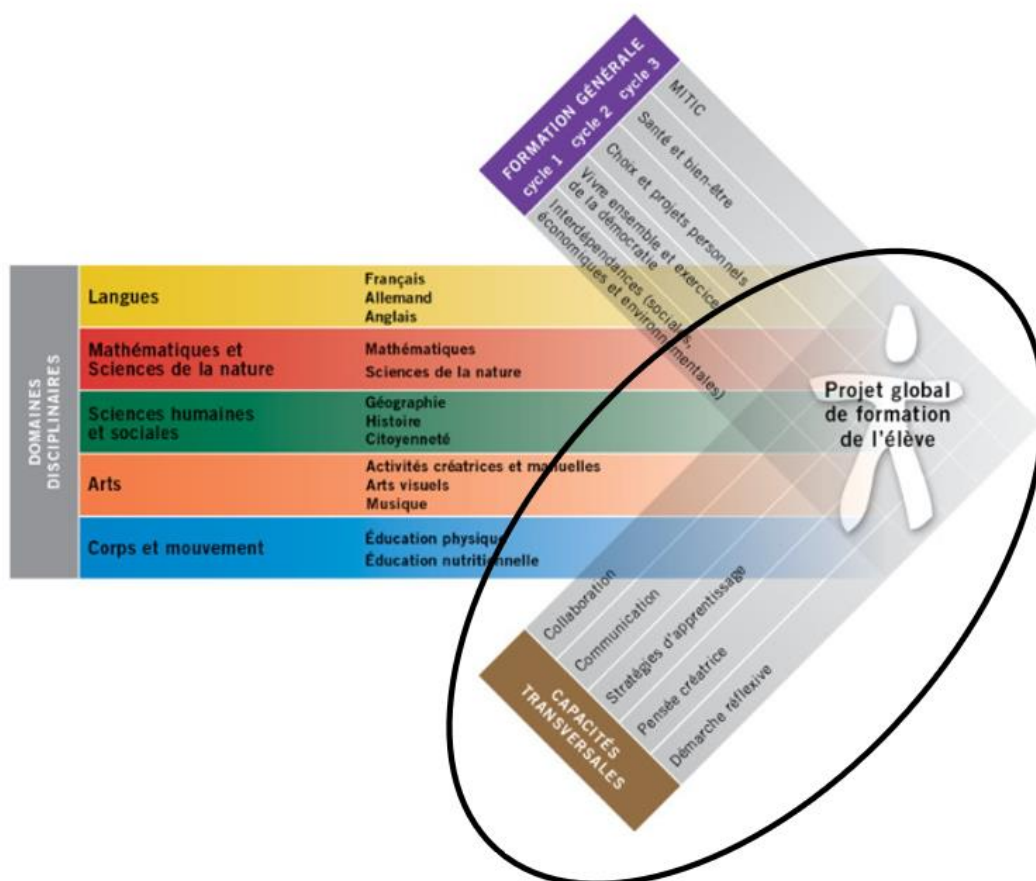


Figure 1 : PER – Projet global de la formation de l'élève

Toutefois, est-ce que ces « capacités transversales » ont toujours été incluses dans les plans d'études scolaires ?

Historique

Le Plan d'études romand a aujourd'hui une dizaine d'années. Il concerne tous les degrés de la scolarité obligatoire, de 1 Harmos à 11 Harmos, à savoir pour les élèves de 4 à 15-16 ans. Ce n'était pas le cas au préalable. Si nous remontons le temps, nous pouvons tout d'abord nous concentrer sur le moyen de référence de l'époque pour l'école dite « enfantine » (1 & 2 Harmos) mis en place en 1993.

Dès le préambule, nous sommes informés que « les auteurs des nouveaux objectifs ont clairement exprimé leur volonté de donner la priorité aux buts généraux, transversaux à toute la démarche pédagogique » (Cornali-Engel, 1993, p. 1). Les objectifs sont donc formulés de manière très générale, mais laissent percevoir, de notre point de vue, des éléments pouvant ressembler aux « capacités transversales » actuelles : « la socialisation de l'enfant se construit tant dans la classe que dans un contexte plus large [...] : l'enseignant amène l'enfant à comprendre et à élaborer avec ses pairs les règles de vie qui lui permettront de trouver sa place dans le groupe, de s'y intégrer, de coopérer et de participer toujours plus activement à la vie en société » (Cornali-Engel, 1993, p. 13).

Or, les capacités transversales sont tout à fait des compétences sociales à développer, non pas seulement pour réussir à l'école, mais également pour sa vie personnelle et sociale.

L'école enfantine avait donc pour première mission, à cette époque-là, de « favoriser l'épanouissement de l'enfant par une double action, l'une de socialisation, l'autre d'éducation » (Cornali-Engel, 1993, p. 11). Nous remarquons donc l'importance de l'aspect social déjà présent dans les années 90, cependant, il reste très flou.

Explorons maintenant un ancien plan d'études élaboré par le « Groupe Romand pour l'Aménagement des Programmes 1P-6P² » (GRAP, 1989), ce qui correspond actuellement aux années 3 à 8 Harmos. Il a été adopté en 1989 et est resté en action jusqu'à ce que le PER actuel fasse son apparition. Dans ce document, nous n'identifions pas de rubrique destinée de manière spécifique au développement des capacités transversales. Peu de notions peuvent s'y rattacher ; nous retrouvons cependant la pensée créatrice sous forme d'objectif de créativité dans le domaine des Arts.

Nous nous apercevons donc que la thématique des capacités transversales n'a pas toujours été prise en compte et mise en avant comme elle peut l'être aujourd'hui dans le Plan d'études

² Les années scolaires à l'école obligatoire étaient anciennement nommées de la façon suivante : 1P à 6P. Depuis juin 2007, un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire a été créé et instauré. Il s'agit du concordat Harmos. La 1P correspond donc maintenant à la 3 Harmos, de même que la 6P correspond à la 8 Harmos. Nous commençons donc de compter les années depuis le début de ce qu'on appelait « l'école enfantine ». Nous avons huit années comprises dans le parcours scolaire primaire.

romand actuel. Les années 1 et 2 Harmos, appelées jadis « l'école enfantine », présentaient, comme nous l'avons remarqué, quelques éléments pouvant être mis en lien avec les capacités transversales. Pour les années 1P à 6P, nous n'avons pas trouvé de références à cela. L'intention de l'école était donc certainement plus axée sur les disciplines en elles-mêmes que sur les capacités transversales. De plus, il semblerait que les objectifs étaient très divergents, comme il y avait deux plans d'études différents (école enfantine, 1P-6P). Or, aujourd'hui, le PER unifie tous les degrés de la scolarité obligatoire et instaure les mêmes capacités transversales pour les deux cycles (1-4 Harmos & 5-8 Harmos).

Canton voisin

Abordons maintenant le plan d'études actuel des cantons de Suisse alémanique, et plus précisément celui qui est en vigueur aujourd'hui dans le canton de Berne (Lehrplan 21), canton voisin de mon champ d'études que nous développons plus loin. Dans les remarques générales, un paragraphe est dédié au climat de classe. Il nous indique qu'un bon climat de classe sera favorable aux apprentissages des élèves et que les éléments essentiels à la construction d'une atmosphère positive sont la collaboration et des règles de vie à mettre en place. Nous retrouvons une rubrique semblable à celles des capacités transversales : « les compétences transversales ou interdisciplinaires ». Il s'agit d'un ensemble de compétences sociales, personnelles et méthodiques (Lehrplan 21, 2016), comme l'indique la figure 2 ci-après.

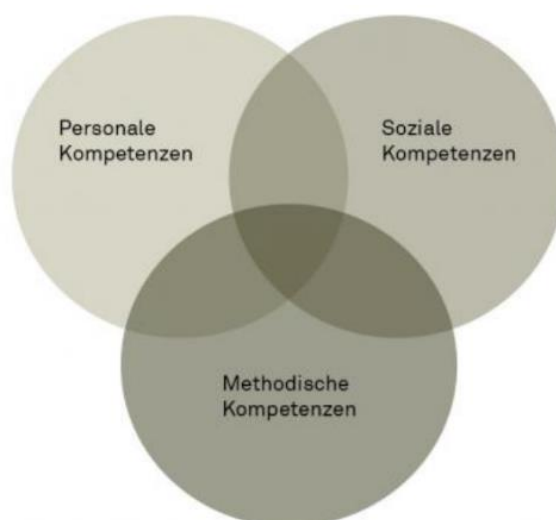


Figure 2 : Lehrplan21 – les compétences personnelles, sociales & méthodologiques

Ces trois domaines de compétences transversales ressemblent largement aux capacités transversales proposées par le Plan d'études romand. Or, nous pouvons constater que les appellations divergent. Nous avons d'un côté la notion de capacité, et d'un autre, la compétence. Existe-t-il une distinction entre ces deux termes, et si c'est le cas, quelles différences pouvons-nous observer ?

1.1.4 Capacité ou compétence ?

La notion de « capacité transversale » apparaît également quelques fois sous la dénomination de « compétence sociale ». Or, quelle est la différence entre une capacité et une compétence, notamment dans le milieu scolaire ?

Selon Gérard (1997), « une compétence est une habileté, parfois innée, mais la plupart du temps acquise, qui permet de réaliser une activité » (p.1). Cependant, l'auteur souligne l'imprécision de cette définition, car une capacité pourrait également être une compétence, tout comme une compétence pourrait, à son tour, devenir une capacité. Comment pouvons-nous donc définir la frontière entre ces deux termes ?

Tout dépend de la position que nous adoptons ; par exemple, calculer la surface d'une façade pour déterminer quelle quantité de peinture il faudra pour recouvrir ce mur relève d'une réelle compétence si cet exercice est réalisé par un enfant étant en 1^{ère} année de scolarisation. En revanche, si cette même tâche est accomplie par un adulte peintre, « cette même habileté n'est qu'une capacité, dont la maîtrise est indispensable pour avoir la compétence » d'exécuter le métier de peintre (Gérard, 1997, p. 1). Dans cet exemple, la compétence serait en réalité perçue comme un don.

Si nous nous référons au ministère de l'Education du Québec, des compétences seraient « des savoirs-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources [...] qui dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal » (Ministère de l'Education du Québec, 2001, cité par Lafortune, 2012, p.6).

Cependant, la frontière entre une capacité et une compétence reste passablement floue. De nombreux auteurs considèrent que la notion de « capacité » serait semblable au « savoir-faire » (Meirieu, 1987, cité par Gérard, 1997, p. 2).

Lafortune (2012) illustre une personne compétente par le fait de faire preuve d'initiative ainsi que de créativité, d'être capable de transposition et d'autonomie.

La « vraie » différence se trouverait alors « au niveau des situations dans lesquelles elles s'exercent. Une compétence ne peut exister que par confrontation à une situation qui a vraiment du sens, qui "sert à quelque chose" » (Gérard, 1997, p. 4).

Gérard (1997) insiste également sur le fait qu'une compétence serait « un ensemble **intégré** de capacités qui permettent, de manière spontanée, d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment » (p. 4). Cela signifierait que plusieurs capacités imbriquées les unes dans les autres formeraient une compétence qui, elle, serait une tâche plus complexe. Il illustre cette notion par l'exemple suivant : l'enfant qui sait écrire une lettre a donc une capacité, mais il a besoin davantage de capacités pour réussir à écrire un texte à sa mère. Lorsqu'il aura toutes les capacités nécessaires pour écrire ce texte et qu'il les mettra en interaction les unes avec les autres, il aura cette fois-ci « la compétence » d'écrire à sa mère.

« En définitive, il est excessivement rare qu'une compétence s'exerce en milieu scolaire. L'école prépare à la maîtrise des compétences, mais elle ne permet que rarement de les mobiliser, et encore moins de les évaluer » (Gérard, 1997, p. 4).

Il se trouve que le PER décline des objectifs et des attentes en fin de cycle, mais les capacités transversales ne sont pas évaluées pour elles-mêmes. Elles jouent certes un rôle dans les évaluations des autres disciplines, mais elles ne sont pas considérées comme une discipline à part entière. Or, nous avons remarqué précédemment que les capacités transversales peuvent contribuer à un bon climat de classe si nous les travaillons. Nous mettons donc le doigt sur l'une des raisons pour lesquelles il est important de prendre en compte ces capacités et de les valoriser dans notre enseignement. De plus, Caron (2012) affirme que « c'est souvent avec ce type de compétences qu'une personne arrive à prendre sa place dans la société et y apporte sa contribution ». Nous pouvons alors déjà accompagner l'élève et l'aider à prendre sa place dans la classe premièrement.

Pour ce faire, il est conseillé de mettre en place des projets et des situations d'enseignement propices au développement et à l'apprentissage de ces compétences sociales. Elles doivent être travaillées en situation réelle, afin que les élèves y mettent du sens et y voient l'utilité. Comme le souligne Caron (2012), il est important d'enseigner ces capacités transversales, car elles ne seraient pas innées. Certes, les compétences transversales font généralement leur apparition dans les classes, cependant sont-elles vraiment développées ?

Rey (1996) met le doigt sur un paradoxe concernant les compétences transversales ; il relève deux approches pédagogiques permettant de travailler ces dernières. Premièrement, nous pouvons mobiliser les capacités transversales, car « elles sont *requises* par d'autres disciplines », ou nous pouvons alors *produire* ces capacités. Si nous les produisons, il est

intéressant de se questionner à propos de la manière dont nous allons amener ces capacités transversales au sein de la classe : « faut-il chercher des compétences qui seraient développées par plusieurs disciplines simultanément, ou s'agit-il de compétences qu'aucune des activités scolaires ne produit à elle seule, mais que l'alchimie de leur rassemblement finirait par engendrer ? » (p. 58).

Pour notre champ d'études, nous allons nous concentrer sur la notion de « capacité » (même si ce terme peut avoir plusieurs sens divergents), car les élèves n'ont bien évidemment pas encore la « compétence », c'est-à-dire dans notre cas, la maîtrise parfaite de la communication par exemple. Cette capacité repose sur des descripteurs du PER que nous pouvons considérer comme différents apprentissages à réaliser afin de se rapprocher, un jour, de la compétence « communication ». Si nous prenons les capacités transversales du PER, elles sont en réalité des capacités que les élèves doivent apprendre et intégrer à des disciplines, afin d'acquérir de nouvelles compétences.

Les élèves ont besoin de communiquer, de collaborer et de faire appel à leur créativité pour le projet de création d'un livre. Or, ces capacités sont des éléments auxquels les élèves sont confrontés dans leur vie de tous les jours à l'école comme à la maison, et jusqu'à la fin de leur vie. C'est un apprentissage continu qui demande d'être travaillé et développé. Pour le projet, elles sont intégrées à deux disciplines en particulier qui, dans notre cas, se trouvent être le français et les arts.

Nous allons donc maintenant nous concentrer plus particulièrement sur trois d'entre elles : la communication, la collaboration et la pensée créatrice. Elles représentent les capacités transversales du PER les plus mobilisées lors du projet de création d'un livre.

1.1.5 Trois capacités transversales liées au projet

➤ *La communication*

Selon le PER (CIIP, 2008), la capacité transversale nommée « communication » est d'ordre social. Elle est « axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte » (p. 8). Quelques éléments ressortent des descripteurs donnés pour cette capacité transversale dans le PER ; premièrement, nous parlons d'adapter son langage en fonction de l'intention, du contexte et des destinataires. Puis, un autre point important se situe au niveau de la circulation de l'information ; l'élève doit apprendre à être réceptif, à analyser les facteurs de réussite de la communication, ainsi qu'à ajuster sa propre capacité à communiquer.

➤ *La collaboration*

La collaboration est d'ordre social, tout comme la communication. Elle est axée sur l'esprit coopératif, le travail en groupe et les projets collectifs. Selon les descripteurs du PER (2008), cette capacité peut être représentée en trois rubriques : prise en compte de l'autre, connaissance de soi et action dans le groupe. La première consiste à être ouvert à l'autre, et ne pas être centrée uniquement sur soi. L'élève doit apprendre à tenir compte des caractéristiques, des besoins et des intérêts des autres personnes de la classe. Puis, afin que les interactions soient harmonieuses, il doit également apprendre à se connaître lui-même : sentiments, actions, confiance en soi, valeurs, forces/limites, etc. La troisième rubrique porte cette fois-ci sur la place de l'élève dans le groupe ; il doit à la fois être attentif à sa personne et aux autres. Pour étayer cette notion de « collaboration », nous pouvons nous référer à la citation suivante : « dans la perspective de la psychologie sociale du développement cognitif, un élève ne se développe pas complètement seul, mais par l'interaction sociale » (Puozzo, 2016, p. 136). Or, nous pouvons donc déduire que l'élève peut connaître une part de lui-même, certes, mais il en apprendra davantage sur lui-même en collaborant avec ses camarades et en étant donc en interaction avec ses pairs, d'où l'importance de cette capacité transversale. Voici quelques exemples d'actions pouvant relever de la collaboration à travers le projet de création d'un livre : « écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions, répartir les tâches et les coordonner, évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail, etc. » (Desboeufs, 2018-19).

➤ *La pensée créatrice*

Contrairement aux deux capacités transversales précédentes, la pensée créatrice ou autrement dit « la créativité » serait plutôt d'ordre individuel. Selon le PER (CIIP, 2008) et Puozzo (2016) en particulier, la créativité « vise à développer l'inventivité de l'élève ainsi que son imagination et sa flexibilité dans les façons d'aborder tant des situations vécues que des idées » (p.134).

La pensée créatrice est mobilisée tout au long du projet de création d'un livre. Cependant, pour cette recherche, nous nous focaliserons uniquement sur deux dimensions très observables, c'est-à-dire la communication et la collaboration.

Si nous assemblons les trois capacités transversales ci-dessus, nous nous apercevons qu'elles font écho à un autre chapitre inclus dans le PER : la formation générale. Quelques éléments contenus dans ce chapitre peuvent être mis en lien avec ce que nous avons vu ci-dessus.

1.1.6 La formation générale (PER)

Le travail des capacités transversales est, comme nous l'avons vu précédemment, étroitement lié au climat de la classe et peut par conséquent l'améliorer. Or dans le PER, il se trouve qu'un autre domaine nommé « formation générale » (figure 4 ci-dessous) touche également au climat de classe et aux capacités transversales. Cette thématique est « construite autour du *rapport à soi*, du *rapport aux autres*, et du *rapport au monde* » (PER, 2008, p. 15).

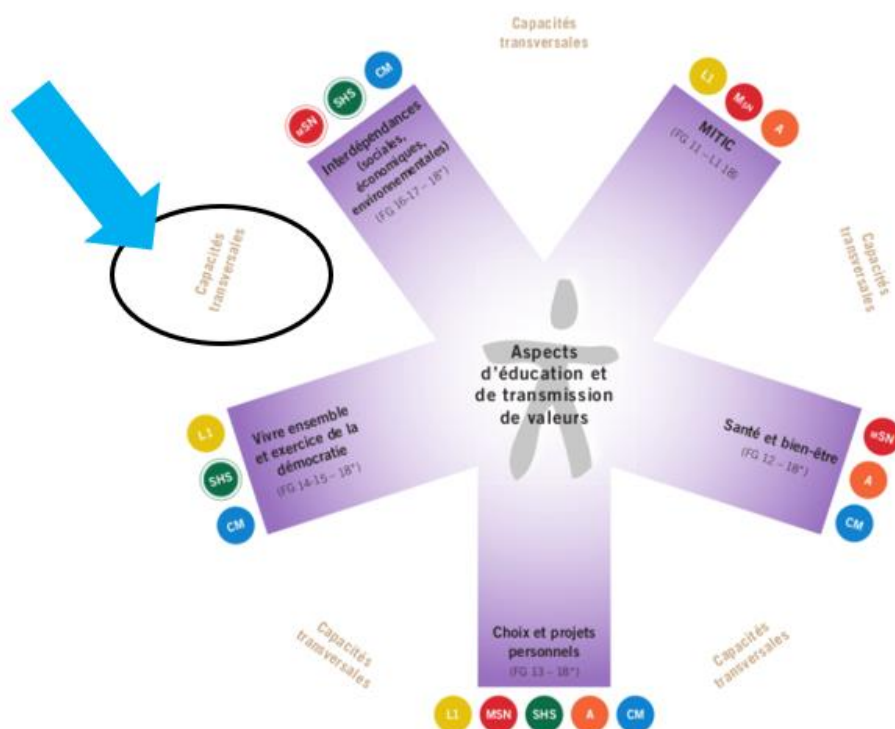


Figure 3 : Structure globale de la formation générale

Cette rubrique est divisée en plusieurs thématiques dont certaines ont un impact direct sur l'ambiance de classe :

- *Santé & bien-être*
- *Choix et projets personnels*
- *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*

Il est important de mettre aussi en évidence la notion de « capacités transversales » qui apparaît entre chaque thématique. Ces capacités sont donc également intégrées dans la formation générale et travaillées en parallèle.

Nous allons à présent aborder une pédagogie permettant de travailler et de développer en particulier deux notions importantes que nous avons relevées jusqu'à présent.

1.1.7 La pédagogie de projet

Si nous reprenons le plan d'études de l'école enfantine de 1993, il est bel et bien spécifié que la plupart des activités passent par une réalisation de « projets » (exemples : décorer la classe, réaliser un jeu de société, créer un conte, préparer une sortie, etc.) (Cornali-Engel, 1993, p. 24).

La pédagogie de projet est le fruit de trente ans de réflexion et a été amorcée par des pédagogues comme Freinet et Piaget (Cornali-Engel, 1993, p. 24). Elle a d'abord été mise en place dans des écoles alternatives (au Québec par exemple), endroit où les élèves sont amenés à être responsables de leurs apprentissages. Elle a pour objectif de faire choisir ou de guider les élèves vers des projets qu'ils désirent mettre sur pied.

Ce type de pédagogie peut contribuer au développement des capacités transversales et de la formation générale ; les élèves vont devoir communiquer, collaborer et trouver un terrain d'entente, afin que chacun puisse participer au projet et que ce dernier voit le jour. Les enfants seront davantage responsabilisés et leurs compétences seront donc engagées de plus belle.

Selon Rey (1996, cité par Lafortune, 2012, p. 12), « l'intentionnalité est indispensable pour conduire à une authentique transversalité ». Cela signifie que l'enseignant doit avoir l'intention et l'objectif de développer les capacités transversales, car cela ne va pas de soi : l'enseignement est pensé et réfléchi. Lafortune nous montre donc que la mise en place de projets de ce type favorisera le développement et le travail des capacités transversales, car ces activités donneront du sens aux apprentissages et, de ce fait, l'implication des élèves sera d'autant plus assidue.

Par ailleurs, Giglio (2013) relève que les nouveaux programmes scolaires, notamment dans la partie occidentale du monde, nous suggéreraient de donner l'opportunité aux élèves de « s'engager dans des tâches collaboratives et réflexives en devenant auteurs, compositeurs, producteurs de connaissances et de travaux pour apprendre certaines compétences prescrites dans le curriculum telles que créer, collaborer, communiquer, réfléchir » (pp. 1-2). Il nous

propose donc de développer ces compétences dites « transversales » au curriculum (PER) ; cela signifie qu'elles sont « croisées » à toutes les autres disciplines.

Nous allons donc à présent nous questionner sur le rôle de l'enseignant face à ces capacités transversales. Quelle posture doit-il adopter ? De quelle manière peut-il intégrer les capacités transversales à son enseignement ?

1.2 Le statut et le rôle de l'enseignant face à l'enseignement des capacités transversales

1.2.1 La transposition didactique

Il existe un certain schéma appelé *transposition didactique*, auquel l'enseignant et les élèves sont confrontés. Qu'est-ce que cela signifie ?

Selon Chevallard (1985/1991, cité par Riat, 2017), « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (p.42).

Bronckart et Plazaola (1998), reprenant Chevallard (1985/1991), nous éclairent sur le fait que nous avons tout d'abord le *savoir savant* qui représente toute la matière déclarée comme étant un savoir humain nécessaire à la compréhension du monde.

Dans un second temps, l'enseignant est confronté aux différents moyens d'enseignement et à la matière à transmettre qui constituent le *savoir à enseigner*. Cela consiste en réalité aux objectifs d'apprentissages. À partir de cette étape, l'idée de l'École et de l'enseignement apparaît et est prise en considération (la didactique).

Puis, il ne va évidemment pas transmettre ses connaissances aux élèves de la manière dont il les a apprises lui-même. Nous en arrivons donc au stade nécessaire de transposer toute la matière, afin de la rendre accessible aux élèves. L'enseignant doit penser et préparer son enseignement ; c'est le *savoir apprêté*. Il s'agit de la façon dont l'enseignant va s'y prendre pour planifier son enseignement et faire en sorte que, par exemple, les capacités transversales ressortent et soient mobilisées durant la leçon.

Par la suite, le professeur va enseigner la matière et la transmettre à ses élèves de manière didactique et organisée, afin d'atteindre les objectifs du plan d'études ; nous parlons cette fois

de *savoir enseigné*. Il va parfois devoir réajuster ce qu'il avait planifié, afin d'atteindre tout de même les objectifs fixés.

Puis, pour terminer, vient le *savoir appris*, qui correspond aux apprentissages que les élèves ont réalisés.

Le schéma ci-dessous reprend les différentes notions de la transposition didactique. Nous revenons ensuite sur le *savoir partagé*.

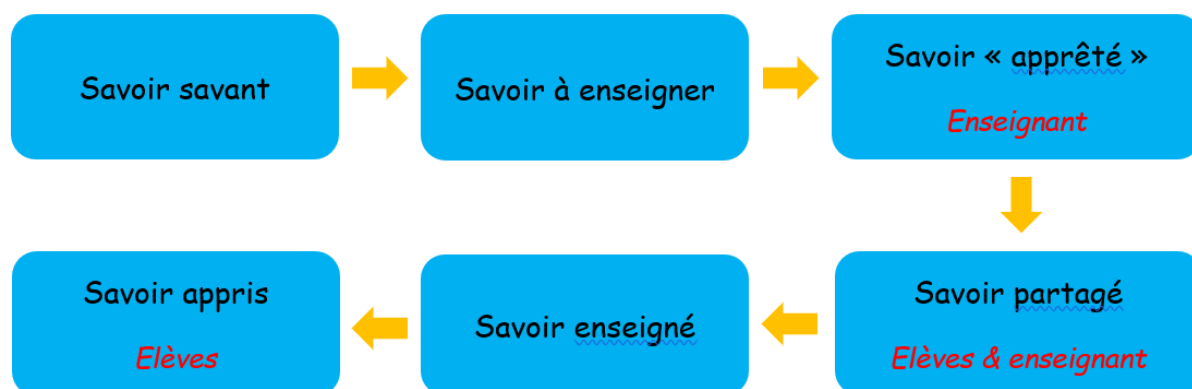


Figure 4 : La transposition didactique

Les deux dernières notions, entre autres le *savoir enseigné* et le *savoir appris* sont deux éléments qui prennent vie en classe, tout comme le *savoir partagé*, tandis que les autres notions sont mobilisées par l'enseignant avant la période scolaire, c'est-à-dire en dehors des leçons. Nous pouvons réunir le *savoir enseigné* et le *savoir appris*, afin d'obtenir le *savoir partagé*. C'est-à-dire que la relation existante entre ces deux termes correspond aux interactions enseignant-élèves.

Il semblerait que la transposition didactique comporte des aspects non résolus ; selon Riat (2017), « les savoirs étant les produits de constructions humaines, la dialectique entre leur création, leur développement, leur utilisation, leur diffusion, leur enseignement et leur apprentissage n'est pas aussi simple » (p. 42-43). De plus, quelques chercheurs ont mis en avant le fait qu'il y aurait probablement un décalage entre ces différents processus ; Joshua et Dupin (1993/2003, cité par Riat, 2017) ont remarqué un écart temporel entre le *savoir enseigné* et le *savoir appris*. C'est-à-dire qu'il y aurait un décalage entre ce que l'enseignant souhaite apprendre à ses élèves et ce que ces derniers apprennent réellement, et cela s'explique par le fait que l'enseignant ne va pas forcément pouvoir observer tout de suite le résultat (= les apprentissages) de ce qu'il vient d'enseigner.

Pour ce travail, nous nous concentrerons sur les notions suivantes : le *savoir apprêté* et le *savoir partagé*.

En reprenant le projet global de formation de l'élève, il apparaît donc que l'enseignant transpose, enseigne, adapte et ajuste la matière et sa façon d'enseigner, afin que les élèves réalisent des apprentissages.

Nous allons donc nous intéresser aux différents gestes que l'enseignant peut mettre en place, afin de prodiguer un enseignement efficace. Certaines de ces postures relèvent du *savoir apprêté*, tandis que d'autres s'inscrivent dans le *savoir partagé*.

1.2.2 Gestes de l'enseignant pour mobiliser les capacités transversales

Les gestes adoptés par l'enseignant sont importants. Giglio (2016) en a étudié certains, soutenant les capacités transversales.

L'auteur, reprenant Lubart (2010), parle de types d'interactions indispensables entre l'enseignant et les élèves pour favoriser certaines « stratégies gagnantes ». Il propose une catégorisation inscrite dans l'étayage de Bruner (1996).

Dans notre cas, le terme *étayage* est synonyme « d'organisateur central de l'agir de l'enseignant dans une co-activité enseignant-élèves. Ces formes d'aide que l'enseignant apporte aux élèves pour soutenir leur tâche, leur pensée, leur compréhension sont indispensables, mais avec un but de disparition lorsque l'élève prend de l'autonomie dans ses démarches » (Giglio, 2016, p. 139). Nous pouvons donc nous apercevoir que l'autonomie de l'élève a une place particulière dans ce processus, car il s'agit avant tout « pour l'élève de s'approprier du savoir en passant par une forme de dépendance de l'adulte à une autre d'indépendance et de solitude » (Giglio, 2016, p. 139).

Les gestes décrits par l'auteur servent à mobiliser les capacités transversales, notamment la pensée créatrice. Or, il observe également de quelle manière nous pouvons inciter les élèves à collaborer et communiquer lors d'un projet de création. Cela correspond tout à fait au projet de création d'un livre ; les élèves sont amenés à collaborer et à communiquer, afin de créer un livre commun à la classe.

Giglio (2016, pp. 148-149) met en évidence huit gestes cités ci-dessous pouvant donc étayer la collaboration et la communication créative. Nous pouvons retrouver ces gestes professionnels résumés dans un tableau de synthèse inséré en annexe 1.

- **En orientant** l'attention des élèves vers la tâche créative
- **En annonçant** le temps qu'il reste pour terminer la tâche
- **En engageant** les élèves à la construction de nouvelles idées et à leur matérialisation (les écrire, les expliquer, les composer, les dessiner, etc.)
- **En vérifiant** que les élèves comprennent ce qui est attendu
- **En observant** comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre
- **En indiquant** aux élèves qu'ils doivent se mettre d'accord par la coconstruction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits)
- **En confirmant** que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu
- **En apportant** certaines connaissances nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves

Grâce à ces différents gestes, « le rôle de l'enseignant demeure non seulement celui du facilitateur d'apprentissages créatifs, mais aussi, et surtout celui de constructeur de ces formes d'étayages créatifs » (Giglio, 2016, p. 149). L'élève va donc pouvoir assumer différents rôles également comme par exemple celui d'auteur et d'écrivain à travers le projet de création d'un livre. « Il s'agit avant tout de passer d'une posture d'élève récepteur et consommateur à une posture d'élève producteur et concepteur » (Giglio, 2016, p. 149). Grâce à cette démarche, l'élève est par conséquent acteur de ses apprentissages.

L'enseignante adopte donc certains gestes professionnels qui, comme nous allons le remarquer ci-dessous, peuvent être accompagnés de différents rôles à jouer.

1.2.3 Les rôles de l'enseignant

En complément des gestes professionnels, l'enseignant peut endosser des rôles spécifiques.

Selon un article de l'Université de Genève, l'enseignant va certes préparer le matériel et les leçons (rôles en amont), mais nous n'allons pas nous concentrer sur ces rôles-là.

Nous allons nous pencher sur les rôles que l'enseignant adopte durant la leçon. Il est relevé que l'enseignant va diriger les débats et faire en sorte que chacun puisse s'exprimer. Il va également retenir les bonnes idées, relancer la discussion et réorienter les élèves dans les activités. L'enseignant est donc une sorte de guide pour les élèves, tout en gardant à l'esprit que les rôles qu'il joue tendent vers une certaine autonomie de la part des élèves. Il adoptera donc les rôles de médiateur et de modérateur. Cela lui permettra d'intervenir sans influencer.

Par conséquent, nous constatons donc que les rôles de l'enseignant sont grandement liés aux gestes professionnels.

Cependant, les différents rôles et gestes professionnels de l'enseignant permettant de mobiliser les capacités transversales correspondent-ils avec les attentes au sein de l'espace BEJUNE et en particulier à celles du référentiel de compétences y relatif ?

1.2.4 Le référentiel de compétences pour les enseignants du niveau primaire (HEP-BEJUNE)

Ce document a pour objectif de recenser toutes les compétences professionnelles que doit développer un enseignant durant sa formation. Un enseignant formé et diplômé devrait donc être compétent dans toutes les rubriques apparaissant dans ce référentiel. Nous relèverons dans ce chapitre uniquement les compétences étant en lien avec les capacités transversales et la formation générale du Plan d'études romand.

Premièrement, il est mentionné que l'enseignant doit être capable de « concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de l'autonomie, de la communication et de la pensée critique (1.10) ». Cela signifie que l'enseignant doit mettre en place des situations pédagogiques lors desquelles les élèves pourront travailler et mobiliser ces compétences (HEP-BEJUNE, 2011).

D'autre part, plusieurs compétences ciblent la construction d'un cadre sécurisé pour l'élève, ainsi que l'installation d'un climat de classe favorable aux apprentissages.

Un autre élément faisant référence à la formation générale apparaît sous l'intitulé : « organiser et faire évoluer la participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement » (HEP-BEJUNE, 2011). Cela peut se faire par le biais de projets ou en travaillant la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie » du PER.

En conclusion, le référentiel exige et souligne que l'enseignement doit intégrer, au même titre que les disciplines inscrites majoritairement à la grille horaire, les capacités transversales et la formation générale.

Attardons-nous à présent sur le projet de création d'un livre à travers lequel nous analyserons par la suite la mobilisation des capacités transversales.

1.2.5 Rétrospective sur un projet mobilisant les capacités transversales

Durant la pratique professionnelle intégrée à ma formation d'enseignante primaire, j'ai eu l'opportunité de réaliser un stage dans une classe d'élèves de 4^e année Harmos au Jura. Ces trois semaines passées en leur compagnie m'ont donné l'occasion de découvrir un projet appartenant au domaine des langues et des arts. L'enseignante titulaire amène les élèves à réaliser un livre. Ces derniers vont tout d'abord inventer l'histoire, la rédiger, puis illustrer l'album. Cette activité, menée sur un semestre de l'année, s'inscrit également dans la thématique de la formation générale et de la pédagogie de projet.

Ce projet m'a particulièrement interpellée, notamment car les élèves faisaient preuve d'une grande autonomie et responsabilité. Ils ont été amenés à collaborer dès le début du projet, et ce jusqu'à l'édition du livre. L'implication des élèves fut très assidue ; le projet véhicule une situation de communication réelle : le livre est destiné à être lu par d'autres personnes (classe voisine, bibliothèque de l'école, parents, etc.). Cela donne un sens aux apprentissages et les élèves mettent leurs capacités et leurs talents en valeur. Par ailleurs, ce projet s'inscrit parfaitement dans les attentes du PER ; en effet, le domaine « Langues » prône les situations de communication réelles.

Le fait de pouvoir tenir l'objet de toute leur implication et de leur travail dans leurs mains leur permet de prendre conscience que les apprentissages réalisés à l'école leur sont utiles et qu'ils peuvent les exploiter à nouveau dans leur vie quotidienne personnelle. Le produit fini (livre) est à l'image de sa création : chaque enfant y a ajouté sa touche personnelle et les capacités de chacun ont été mobilisées, afin d'avoir le meilleur résultat possible.

Ce projet a éveillé et retenu mon attention, car, pour la première fois, j'ai eu l'impression que les élèves mobilisaient la plupart des capacités transversales : principalement la communication, la collaboration et la pensée créatrice. Les stratégies d'apprentissages et la démarche réflexive ont également été abordées à travers l'organisation des tâches pour la réalisation du livre (écriture, illustration, répartition des rôles, etc.).

Par la suite, j'ai eu l'opportunité de mener entièrement ce projet moi-même dans une classe de 7^e année Harmos. Le fait d'avoir eu le rôle d'enseignante étant au cœur du projet, contrairement à la posture d'observatrice dans la classe de 4^e année Harmos, j'ai pu me rendre compte des différents éléments étant en lien avec les capacités transversales. De nombreuses différences sont d'ailleurs observables entre les deux classes qui ont réalisé ce projet. Or, cette recherche va permettre d'analyser plus précisément les moments lors desquels les capacités transversales sont mobilisées durant le projet.

1.3 Question de recherche et objectif de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Dans la chaîne transpositive, un enseignant doit avant tout passer par le processus « enseigner » (relation entre le professeur et le savoir) ; dans cette perspective, il prépare, structure (*savoir apprêté*), en vue des objectifs à atteindre (*savoir à enseigner*). Puis, apparaît le *savoir partagé*, impliquant une relation entre l'enseignant d'une part et les élèves d'autre part.

Il apparaît donc deux axes importants qui sont les suivants : ENSEIGNER et APPRENDRE.

Le premier axe (ENSEIGNER) est important à mes yeux, car il correspond à mon futur métier, et je trouve intéressant de développer cet élément, afin de comprendre certaines façons de faire pouvant influencer positivement les apprentissages et la mobilisation des capacités transversales.

Comme expliqué auparavant, le *savoir partagé* n'implique pas uniquement l'enseignant, mais aussi les élèves. Je me dois donc de prendre en compte le deuxième axe (APPRENDRE) également.

Pour ce travail, j'articulerai donc les deux axes suivants : le savoir *apprêté* et le *savoir partagé*, afin de focaliser mon attention autant sur l'enseignant et sa façon de faire que sur les élèves et la mobilisation des capacités transversales.

Grâce au projet présenté ci-dessus (création d'un livre), je vais me questionner à propos des éléments suivants :

Comment l'enseignante s'y prend-elle, en tant que savoir apprêté, pour amener les élèves à travailler la communication et la collaboration en tant que savoir à enseigner ? À quel moment les élèves mobilisent-ils la communication et la collaboration et de quelle manière (*savoir partagé*) ?

1.3.2 Objectif de recherche

Ce projet en est un parmi tant d'autres réalisables ; pour ce travail, nous nous concentrerons en particulier sur celui-ci et nous tenterons principalement de :

Identifier les interactions enseignant-élèves (*savoir partagé*), afin de mettre en évidence les gestes et postures professionnels que l'enseignant adopte pour favoriser et mobiliser la présence des capacités transversales (communication, collaboration) à travers le projet de création d'un livre.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

À présent, je vais décrire la méthodologie à laquelle j'ai eu recours pour l'élaboration de ce travail. C'est une partie importante, car elle « doit être appropriée à ce que l'on cherche et à la manière dont on veut donner du sens à sa recherche » (Pasche Gossin, 2018).

2.1.1 Recherche qualitative

J'ai fait le choix de partir sur une recherche de type qualitatif, car mon objectif est de découvrir et de mettre en lumière certaines pratiques d'enseignement favorables au développement des capacités transversales. Selon Giroux (1998, cité par Pasche Gossin, 2018), une recherche qualitative « est une manière d'aborder l'étude des phénomènes qui met l'accent sur la compréhension ». Les données récoltées me permettent d'assembler des éléments didactiques et d'obtenir des « clés » quant à la façon d'intégrer les capacités transversales du PER à l'enseignement. Cette approche qualitative offre des descriptions et des explications riches, et vise à atteindre une compréhension du contexte de l'étude (2018).

Ainsi, j'ai eu l'occasion de découvrir le projet de création d'un livre dans une classe de stage de 4^e Harmos, et par la suite, j'ai pu réaliser ce projet moi-même avec une autre classe (7^e Harmos). Or, il est intéressant de prendre en considération ces deux contextes et d'observer à quelles pratiques d'enseignement l'enseignante porteuse du projet a eu recours, afin de déterminer celles qui peuvent être favorables au travail des capacités transversales.

2.1.2 Objectif à visée prescriptive et heuristique

J'ai adopté d'une part un objectif à visée prescriptive, car cela me permet « d'identifier des pratiques enseignantes les plus efficaces » (Montésinos-Gelet, Morin, & Dupin de Saint-André, 2010, p. 161). C'est-à-dire que je cherche à mettre en avant des pratiques qui permettent d'intégrer les capacités transversales à l'enseignement aux degrés primaires.

D'autre part, je me suis focalisée sur un objectif à visée heuristique, afin premièrement de « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir [...] les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (Montésinos-Gelet, Morin, & Dupin de Saint-André, 2010, p. 165). L'enseignante interrogée peut partager à travers un entretien sa pratique et son enseignement vis-à-vis du projet de création d'un livre. De cette manière, je suis apte par la

suite à essayer de comprendre ces manières de faire et à leur donner un sens. Dès lors, le *savoir apprêté* et le *savoir partagé* de l'enseignante deviennent pour moi sources de pratiques potentielles à re-exploiter.

2.1.3 Démarche compréhensive

Pour ce travail, j'ai décidé de partir dans une démarche compréhensive, car mon objectif principal est premièrement d'identifier certaines manières de faire et d'enseigner, puis dans un second temps, il est nécessaire de se pencher sur les éléments identifiés et de les comprendre, afin d'en tirer des enseignements pratiques. J'ai donc analysé les interactions entre l'enseignante et les élèves, afin de déterminer et de comprendre quels gestes professionnels sont nécessaires à adopter pour intégrer les capacités transversales à l'école, gestes ressortant alors du *savoir partagé*.

2.1.4 Processus d'analyse inductif

Ma recherche s'inscrit dans un processus d'analyse inductif, car je suis partie des données récoltées sur le terrain pour analyser et comprendre les gestes professionnels adéquats à mettre en place pour développer les capacités transversales. Je me suis basée sur des extraits vidéo contenant des séquences d'enseignement à propos du projet de la création d'un livre. J'ai donc analysé ces données en ayant recours à l'observation, puis j'ai retranscrit les interactions (verbales & gestuelles) des extraits vidéo retenus. Par la suite, j'ai analysé et interprété les gestes didactiques mis en place pour travailler les capacités transversales et cela en puisant dans la littérature citée dans la problématique. Cela me permet de faire des liens et des comparaisons entre les pratiques enseignantes observées et celles proposées par la littérature.

2.1.5 Enjeu ontogénétique

Grâce à cette recherche, je vais pouvoir améliorer et développer mon enseignement ; comme je me penche sur un projet en particulier permettant de mobiliser les capacités transversales, je vais découvrir, à travers l'analyse, des éléments clés à mettre en place dans ma future classe, ainsi que certains gestes professionnels permettant d'intégrer et de travailler les capacités transversales. Ce travail donc débouche sur une réflexion que je pourrai mettre en lien avec d'autres situations semblables lors de mon enseignement futur. Autrement dit, dans

la chaîne transpositive, le *savoir apprêté* de l'enseignante et le *savoir partagé* entre l'enseignante et les élèves deviennent des appropriations personnelles.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Pour la collecte de données, j'ai opté pour deux temps distincts : le travail avec les élèves de 4^{ème} Harnos et le travail avec les élèves de 7^{ème} Harnos.

2.2.2 « Livre magique » (4^{ème} Harnos)

Lorsque j'ai commencé à travailler sur cette recherche (mois de mai), je venais de terminer un stage de pratique professionnelle dans la classe de 4^e année Harnos qui a réalisé le projet de création d'un livre. Comme l'enseignante partait à la retraite l'année suivante, c'était donc la dernière opportunité pour collecter des données. Je l'ai contactée par téléphone et nous avons convenu d'un moment pour que je vienne filmer des séquences vidéo. Comme l'enseignante était à la fin de la réalisation du livre, la plupart des étapes étaient déjà terminées. Elle a donc proposé de « rejouer » les étapes en mettant les élèves dans le contexte et les situations qu'ils avaient vécues (mise en scène). Ceci est donc un point important à prendre en considération lors de l'analyse et de l'interprétation des données ; comme les élèves « jouaient » les étapes du projet, leurs interactions ne sont pas très naturelles, de même pour celles de l'enseignante. C'est d'ailleurs pour cette raison que les élèves et l'enseignante interviennent parfois en laissant penser qu'ils connaissent déjà la suite du projet (histoire et illustrations terminées).

Parmi les séquences vidéo collectées, j'ai sélectionné certaines parties, afin de représenter un moment de chaque étape du projet (création du livre) :

Le projet contient quatre grandes étapes :

- Création du texte
- Rédaction du texte à l'ordinateur
- Création des illustrations
- Assemblage des planches

Certaines étapes sont réalisées en même temps : par exemple, lorsque le début du texte est prêt, les élèves peuvent commencer à illustrer. Puis, la leçon suivante, ils reprennent le texte

et avancent dans l'histoire. De même que, dès tous les éléments d'une planche sont prêts (texte et illustrations), les élèves vont pouvoir créer la planche. Les étapes ne se font donc pas forcément de manière successive.

2.2.3 « Un crime à Paris » (7^{ème} Harmos)

Suite à cela, j'ai pris la décision de mener ce projet moi-même avec une classe de 7^e année Harmos à laquelle j'enseignais en co-enseignement. À côté des vidéos, j'ai également effectué une prise de notes en me basant sur des observations réalisées durant le déroulement du projet. Ces écrits sont de nature plutôt théorique, car ils ont pour objectif d'esquisser une interprétation des phénomènes.

J'ai décidé de récolter mes données à l'aide de captations vidéo, afin d'analyser par la suite ces éléments en ayant recours à l'observation. Comme Martineau (2005, cité par Pasche Gossin, 2018) le relève, l'observation « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent ».

J'ai réalisé premièrement une démarche d'observation électronique, ce qui consiste à filmer la pratique d'enseignement. Puis, comme j'ai eu l'opportunité de mener ce projet dans une autre classe, j'ai également eu recours à l'observation électronique, mais aussi à une observation dite systémique et directe ; cela signifie que j'ai relevé tous les éléments observables me paraissant pertinents pour cette recherche.

Selon Charron (2004, cité par Montésinos-Gelet, Morin, & Dupin de Saint-André, 2010), « l'avantage majeur de l'observation est qu'elle donne la possibilité d'accéder à ce qui se passe réellement en classe » (p.168). Cependant, ces auteurs mettent également le doigt sur une des limites de cette méthode qui, dans notre cas, semble être pertinente à relever ; Beaugrand (1988, cité par Montésinos-Gelet, Morin, & Dupin de Saint-André, 2010) nommerait cette limite « d'effet d'intrusion de l'observateur » ; cela signifie que la présence de la caméra ou du chercheur peut perturber les acteurs (enseignant et élèves) et donc modifier leur comportement, d'autant plus que dans notre cas, les élèves de 4H sont déjà en situation de mise en scène. Or, pour pallier à cette limite, je vais plutôt retenir le terme de « pratique constatée » (Bru, 2002a, cité par Montésinos-Gelet, Morin, & Dupin de Saint-André, 2010), à celui de « pratique effective » : la différence ? Le premier terme porte sur ce qui est observé par le chercheur qui, en cas d'observation électronique, peut varier de la pratique habituelle de l'enseignement (pratique effective).

Afin d'enrichir ma récolte de données, j'ai effectué un entretien avec l'enseignante porteuse du projet dans l'intention de recueillir son point de vue quant à la mise sur pied de ce projet dans sa classe. J'ai réalisé un entretien semi-dirigé qui correspond donc à « des questions ouvertes préparées à partir des thèmes à aborder au cours de la rencontre » (Montésinos-Gelet, Morin, & Dupin de Saint-André, 2010, p. 166). J'ai choisi de mener un entretien de ce type, car « des questions ouvertes sont pertinentes lorsque le but de la recherche est d'obtenir des réponses personnelles » (Blais et Durand, 2003, cité par Montésinos-Gelet, Morin, & Dupin de Saint-André, 2010, p.166). En effet, cet entretien a pour but de comprendre plus précisément quelle perception a l'enseignante vis-à-vis de ce projet et de l'intégration des capacités transversales. Pour des raisons médicales, l'enseignante a souhaité recevoir les questions à l'avance, afin de pouvoir se préparer et écrire ses réponses. Durant l'entretien, l'enseignante a donc lu ses réponses en argumentant quelque peu. Je n'ai donc pas retranscrit l'entretien comme je souhaitais le faire à la base, mais j'ai conservé ses réponses écrites.

Ci-dessous, un schéma chronologique récapitulatif démontre le déroulement du projet ainsi que les outils utilisés pour la récolte de données (le schéma agrandi est placé en annexe 2).

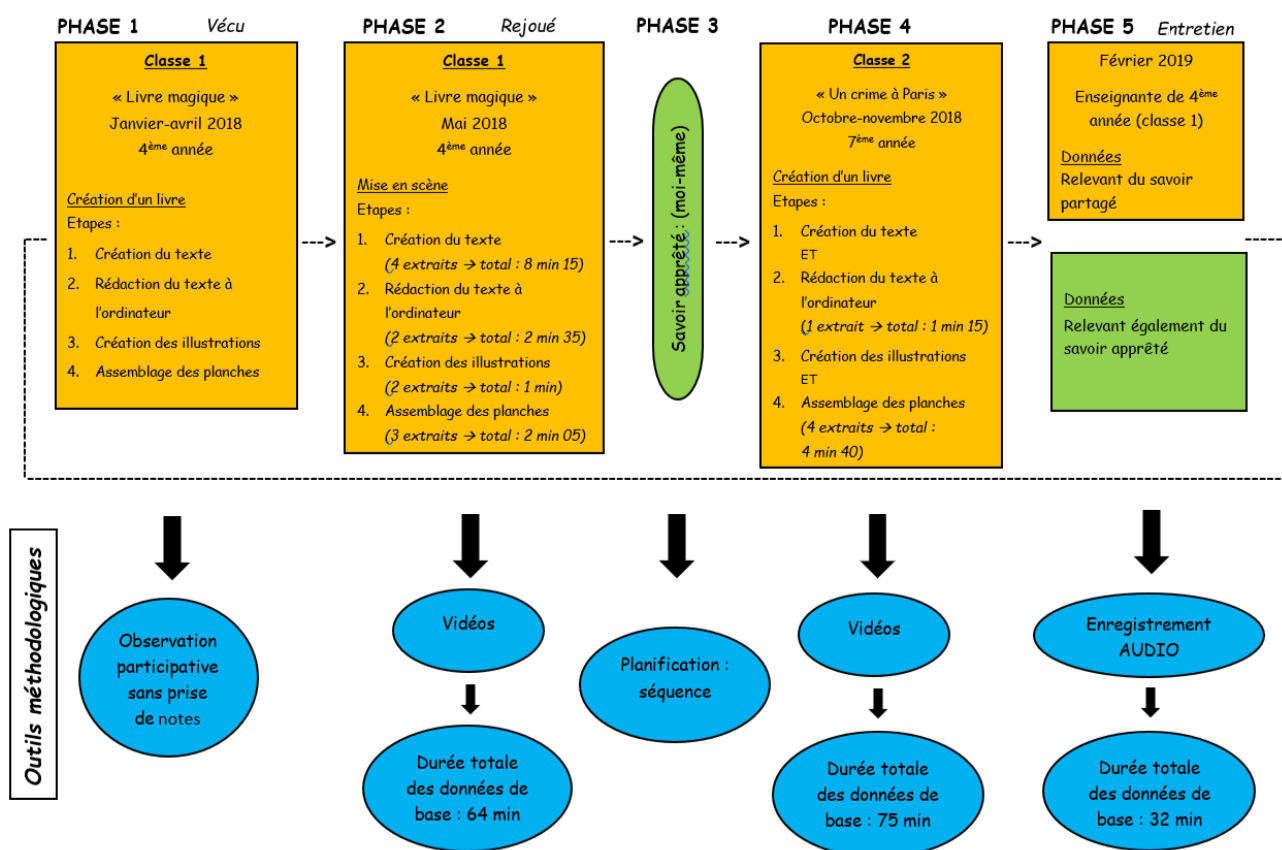


Figure 5 : Schéma chronologique récapitulatif

Les parties vertes font référence au *savoir apprêté*, et les parties orange représentent le *savoir partagé*. Le *savoir partagé* porte donc sur les captations vidéo prises durant la réalisation du projet et également sur l'entretien, tandis que le *savoir apprêté* est quant à lui représenté par les données recueillies durant une partie de l'entretien visant à comprendre comment l'enseignante s'est préparée pour le projet.

2.2.4 Des échelles d'analyse

Je me suis basée sur des échelles d'analyse en référence à Tiberghien & Venturini (2016), afin de pouvoir situer le projet dans son ensemble premièrement, puis en me focalisant de manière plus précise sur les étapes et les extraits vidéo retenus par la suite.

L'ensemble du projet correspondant à une séquence s'inscrit donc dans une échelle au niveau macrodidactique. Chaque étape du projet se situe au niveau mésodidactique, et finalement, les extraits vidéo significatifs de chaque étape entrent dans une échelle d'analyse au niveau microdidactique.

2.2.5 Guide d'entretien

Pour réaliser l'entretien avec l'enseignante de 4^e Harmos, j'ai tout d'abord rédigé un guide d'entretien (annexe 5) contenant les questions principales et des relances. Cela m'a permis de bien cerner le sujet, c'est-à-dire ma question de recherche qui est la suivante : *comment l'enseignante s'y prend-elle pour amener les élèves à travailler les capacités transversales ? À quel moment les élèves mobilisent-ils les capacités transversales et de quelle manière ?*

D'autre part, les questions de relance sont utiles au cas où la personne interviewée s'égare et s'éloigne du sujet principal. Je peux donc poser des questions de relance, afin de diriger l'entretien vers ce qui m'intéresse pour cette recherche.

Je me suis aidée d'un schéma conceptuel pour affiner ma question de recherche, puis j'ai repris ce schéma pour réaliser mon guide d'entretien, car il m'a permis d'élaborer les bonnes questions, qui serviront à analyser, interpréter et répondre à ma question de recherche.

Ci-dessous se trouve le schéma conceptuel qui m'a permis de cerner les enjeux de ma recherche :

Tableau 1 : Schéma conceptuel

| Phénomène | Dimensions | Composantes | Indicateurs |
|--|---------------------------|--|---|
| Mobilisation des Capacités transversales | Enseignant | Formes sociales | Collectif, groupes, duos |
| | | Contenu | Création d'un livre (L1, Arts) Communication, collaboration (CT) |
| | | Postures | Mimétique Surplombante En retrait |
| | | Gestes | Selon Giglio (2016) |
| | Élève | Organisation spatiale | En cercle Aux bancs |
| | | Connaissances acquises ou potentielles | Parcours antécédent Développement de l'élève vis-à-vis des CT |
| | Prescriptions du PER (CT) | Communication | Codification du langage Analyse et exploitation des ressources Circulation de l'information |
| | | Collaboration | Prise en compte de l'autre Connaissance de soi Action dans le groupe |

2.2.6 Procédure et protocole de recherche

Pour mener à bien ma récolte de données, j'ai dû, dans les deux classes menant le projet, faire signer une lettre d'autorisation aux parents (annexe 3), afin d'avoir leur accord quant à l'apparition de leur enfant sur les séquences vidéo.

De plus, pour l'entretien avec l'enseignante de 4^e Harmos, j'ai préparé un contrat de recherche (annexe 4) qu'elle a signé et daté.

Pour ces deux documents, il a bien été précisé que les données récoltées servent uniquement pour cette recherche et qu'elles seront détruites à la fin de mon travail. Selon le code d'éthique de la recherche (CDHEP, 2002), je me suis également engagée à conserver l'anonymat des personnes ; c'est pour cette raison que les retranscriptions contiennent des abréviations à la place des noms des personnes.

2.2.7 Échantillonnage

Comme j'ai découvert le projet de création d'un livre lors d'un stage, j'ai gardé un très bon contact avec l'enseignante qui a tout de suite accepté ma demande pour venir filmer quelques extraits du projet dans sa classe. Cette recherche se base donc sur une classe de 4^e année Harmos et son enseignante titulaire qui a une expérience de longue durée étant donné qu'elle est actuellement à la retraite. Ce n'est pas la première fois qu'elle réalisait ce projet ; elle enseignait aux années 3 et 4 Harmos, or elle a réalisé ce projet une année sur deux, afin que les élèves soient en 4^e année (cela serait réalisable en 3^e année également, mais le résultat est d'autant plus intéressant lorsque les élèves ont un plus grand bagage au niveau du français).

Puis, j'ai mené ce projet dans une classe de 7^e année Harmos. Je donnais du co-enseignement et l'enseignante m'a permis de mener ce projet avec toute la classe durant deux leçons par semaine. Pour cette deuxième situation, l'enseignante n'apparaît donc pas sur les vidéos. De plus, je n'ai pas sélectionné d'extraits où j'apparaissais personnellement, car comme les élèves étaient plus âgés, le projet a été mené de manière plus autonome ; les élèves s'organisaient entre eux et il y avait très peu de moments en collectif. J'ai plutôt endossé le rôle de coordinatrice, afin que le projet tienne la route et que les élèves ne s'égarent pas. Je ne vais donc pas m'attarder sur ma posture et mon rôle d'enseignante lors de cette recherche.

Cette recherche se base donc sur deux classes de niveau et de cycle différents (4^e, 7^e Harmos), ainsi que sur l'enseignante de 4^e Harmos porteuse du projet.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

À propos des séquences vidéo, j'ai sélectionné certaines parties représentant les différentes étapes du projet. Je me suis focalisée sur des extraits permettant de bien visualiser les capacités transversales retenues, c'est-à-dire : la communication et la collaboration.

J'ai fait le choix de retranscrire uniquement les parties qui étaient en lien avec les capacités transversales. Pour ce faire, j'ai retranscrit les interactions « enseignant-élèves » & « élèves-élèves ». J'ai également ajouté des informations comme la gestuelle, lorsque celles-ci étaient pertinentes et amenaient un plus à l'analyse et à l'interprétation.

Pour organiser le contenu de ces données, j'ai procédé de la façon suivante :

- J'ai numéroté les tours de parole, afin d'avoir des points de repère lors de l'analyse.
- Pour préserver l'anonymat des personnes, j'ai opté pour des abréviations : « E » pour les élèves et « M » pour l'enseignante de la classe (maîtresse).
- J'ai supprimé les éléments inutiles tels que les pauses, les « euh / mmh mmh », afin de garder l'essentiel.
- Je n'ai pas conservé les interactions étant en lien avec le fait que les élèves de la classe de 4^e Harmos ont réalisé une mise en scène.
- J'ai utilisé des noms d'emprunt, afin de respecter l'anonymat des personnes présentes sur les vidéos

Pour l'entretien mené avec l'enseignante de la classe de 4^e Harmos, j'ai conservé les informations pertinentes enregistrées pouvant amener un plus à l'analyse et je me suis également basée sur les réponses écrites qu'elle m'a transmises. J'ai retenu en réalité les éléments portant d'une part sur le *savoir apprêté*, ce qui consiste en la préparation en amont du projet, et d'autre part, sur le *savoir partagé* qui prend vie en classe grâce aux échanges entre l'enseignante et les élèves. C'est intéressant de prendre en compte son point de vue en tant qu'enseignante et porteuse du projet, car ses explications peuvent apporter un éclairage aux données traitées dans les vidéos.

Ci-dessous, deux extraits de verbatims tirés des réponses de l'enseignante. Le premier s'inscrit dans le *savoir apprêté*, tandis que le second fait partie du *savoir partagé*.

| | |
|--|------------------------------|
| 72_74 : Il faut savoir que ce genre d'activité ne peut pas durer très longtemps. Donc c'est par petites doses que s'effectue l'invention du texte. | <i>Savoir apprêté</i> |
| 70_71 : À ce stade, je cueille les idées reçues et je les aide à formuler le tout avec leurs propositions. | <i>Savoir partagé</i> |

Figure 6 : Extrait de l'entretien

Selon Maulini (2008), lors d'une transcription d'un entretien, « il est essentiel de restituer le propos de l'interviewé/e de manière claire, fidèle, *compréhensible* pour le lecteur et *respectueuse* pour l'orateur » (p.1). J'ai donc conservé les choses essentielles tirées de l'enregistrement audio, ainsi que des réponses écrites.

2.3.2 Traitement des données

En me référant donc aux échelles d'analyse selon Tiberghien & Venturini (2016), je considère que la séquence portant sur le projet de création d'un livre se situe au niveau macrodidactique. Les étapes du projet se trouvent au niveau mésodidactique et pour terminer, les extraits significatifs de quelques secondes/minutes s'inscrivent au niveau microdidactique.

Grâce aux vidéos sélectionnées, j'ai pu tirer des informations pertinentes dans chaque étape du projet. J'ai donc commencé par visionner l'ensemble des vidéos, puis je les ai triées par étape du projet (création du texte, rédaction du texte à l'ordinateur, création des illustrations, assemblage des planches). Ensuite, j'ai sélectionné les extraits significatifs les plus aptes à démontrer la présence des capacités transversales, tout en veillant à ce que chaque étape du projet soit représentée.

Ci-dessous, un schéma démontre les extraits vidéo retenus et leurs différentes sous-étapes, portées à l'analyse à des visées de comparaison interclasses et interdegrés (classe 1 → 4^e Harmos / classe 2 → 7^e Harmos).

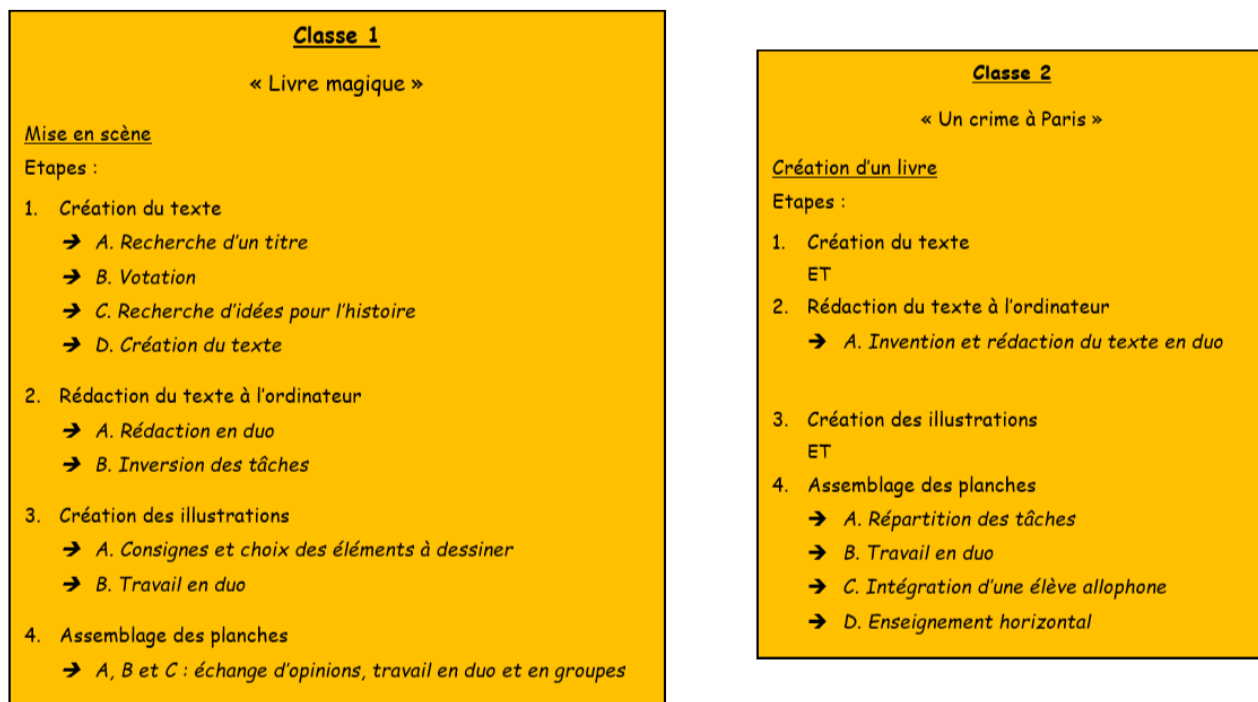


Figure 7 : Extraits vidéo retenus

2.3.3 Méthodes et analyse

Une fois que les extraits ont été choisis et retranscrits, j'ai décidé de rendre les verbatims visuels, c'est-à-dire de façon à ce que les informations tirées des retranscriptions soient claires et visibles. J'ai retenu deux capacités transversales qui sont donc la communication et la collaboration. Comme expliqué auparavant, j'ai pris la décision de ne pas retenir la pensée créatrice, car il est difficile d'illustrer cette capacité transversale. Il se trouve que la créativité est un objectif travaillé à travers ce projet. Elle chapeaute en quelque sorte l'ensemble des démarches. J'ai donc pris la décision de laisser cette capacité transversale de côté et de me concentrer dorénavant uniquement sur les deux autres (communication & collaboration). Grâce à l'analyse des verbatims, je suis parvenue à identifier la présence de ces capacités transversales et la manière dont elles sont mobilisées.

L'analyse est à l'échelle microdidactique, car je me concentre sur des extraits portant sur chaque étape du projet. De plus, à l'intérieur de certaines étapes se trouve encore des sous-étapes que j'ai nommées par des lettres (A, B, C, etc.), afin de bien montrer l'ordre des activités. Puis, j'ai choisi de réaliser une topogénèse, c'est-à-dire que je vais analyser à travers les verbatims « la place occupée par chacun, afin de pouvoir assumer des responsabilités » (Riat, 2017 ; 2017-18). J'ai donc décidé de nommer les différentes postures topogénétiques de la manière suivante :

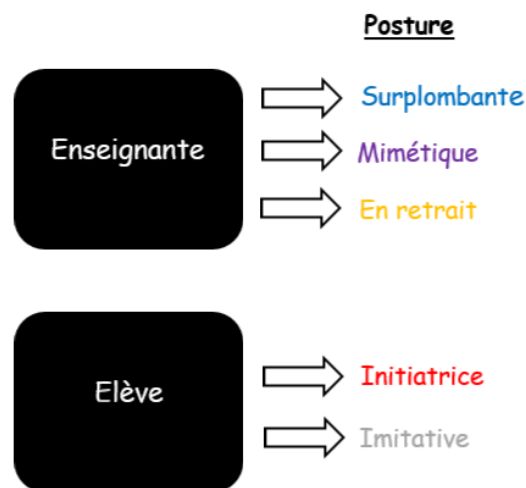


Figure 8 : Les postures topogénétiques

Parmi les postures de l'enseignante se trouve la posture surplombante qui consiste à prendre le rôle de la personne qui dirige, guide et mène l'activité. La posture mimétique permet de répéter ce qui vient d'être dit par un élève tout en montrant sa présence, mais en laissant la parole et les idées venir de l'élève ; c'est une position qui peut avoir des ressemblances avec la posture « en retrait », mais cette dernière consiste en l'absence de l'enseignante durant la tâche, comme lors d'un travail en duo. Dans l'analyse, les catégorisations de gestes de l'enseignant définis par Giglio (2016) sont également intégrées.

À propos des postures de l'élève, la posture initiatrice représente le fait qu'un élève apporte une nouvelle idée par exemple : il est celui qui amène le sujet et les nouvelles idées, il fait preuve d'initiatives. À l'inverse, la posture imitative concerne l'élève qui répète ce qui a déjà été dit ou fait auparavant par un autre élève ou par l'enseignante.

Ces postures permettent de mettre en lumière les rôles joués par les élèves et l'enseignante lors des différentes étapes du projet. Cela apporte des compléments d'analyse quant à la façon de travailler les capacités transversales (communication & collaboration).

Concernant le contenu à analyser, mon choix s'est porté sur les objets du dispositif suivant : objets langagiers et gestuels ; ces descripteurs s'inscrivent dans ce qu'on appelle « la mésogenèse ».

Voici ci-dessous un extrait de retranscription illustrant les méthodes d'analyse employées ; l'annexe 6 renseigne sur un extrait plus complet.

| | |
|---|------------------|
| 01_M : Alors si on veut écrire un livre, on aimerait bien faire un livre, qui est-ce qui aurait des idées pour un titre ? / Qu'est-ce qui pourrait y avoir comme titre de livre qui pourrait être intéressant ? | M : surplombante |
| E1 lève la main | |
| 02_E1 : le poisson rouge | E1 : initiatrice |
| 03_M : le poisson rouge, je prends note, d'accord | M : mimétique |
| M écrit « le poisson rouge » | |

Figure 9 : Extrait dans la classe 1, étape 1_Création du texte

Lors de l'analyse et l'interprétation des données, j'ai parfois eu recours à des reprises de verbatims, afin d'illustrer et d'alimenter les propos.

L'entretien m'a permis de mieux comprendre le point de vue de l'enseignante et ses gestes professionnels. Ces données ont donc servi à compléter, interpréter et comprendre davantage les informations perçues à travers les verbatims des séquences vidéo. Une partie des données récoltées durant cet entretien reposent sur le savoir « apprêté » et d'autre part sur le savoir « partagé ». Ce sont des éléments d'informations bien distincts qui fournissent des précisions et des apports précieux pour l'interprétation des résultats.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Pour analyser les données, nous allons procéder de la manière suivante ; nous allons nous pencher sur chaque étape du projet à tour de rôle (mésodidactique), afin de mettre en évidence, durant certains extraits vidéo (microdidactique), les gestes didactiques permettant de mobiliser la communication et la collaboration à travers le projet, tout en comparant les éventuelles similitudes et/ou différences selon les deux classes (4^e, 7^e). Pour ce faire, nous allons nous inspirer des gestes professionnels développés par Giglio (2016) qui sont synthétisés dans un tableau placé en annexe 1.

3.1 Étapes 1 & 2 : Création du texte et rédaction à l'ordinateur

En premier lieu, nous allons nous pencher sur les étapes qui consistent à créer le texte et à le rédiger au propre à l'ordinateur.

3.1.1 Classe 1 : étape 1

Pour la classe 1, l'activité est menée en collectif et les élèves sont disposés en rond sur des tabourets. Selon l'enseignante, le fait d'être plus proches les uns des autres permettrait une certaine dynamique, car il se passe des choses entre les élèves comme des échanges de regards et des sourires. Cette disposition permet également à chaque élève et à l'enseignante de bien voir le reste du groupe. Elle est propice à l'échange et à la discussion. Cela peut donc être mis en lien avec la capacité transversale de la communication ; dans cette disposition, les élèves sont plus aptes à communiquer avec leurs camarades que s'ils étaient assis à leurs bancs et placés en rangs. L'enseignante favorise donc la communication entre les élèves lorsqu'elle décide de placer les élèves de cette manière ; l'organisation spatiale du groupe, relevant du *savoir appréhender*, apparaît donc comme étant une dimension contribuant à la communication.

Cependant, il ne suffit pas simplement de placer les élèves en rond pour que la communication soit mobilisée et travaillée. Dans la classe 1, l'enseignante va endosser certains rôles, afin d'amener les élèves à communiquer et à collaborer. Pour ce faire, elle va premièrement être dans une posture surplombante dans l'intention tout d'abord de lancer le projet et d'expliquer les consignes ; il s'agit donc d'orienter l'attention des élèves vers la tâche (Giglio, 2016). Puis, l'enseignante va poser certaines questions aux élèves, afin de les engager dans la tâche. Ci-dessous, l'enseignante nous propose quelques questions possibles :

« Comment va-t-on débiter le texte ? Qu'est-ce qu'on peut dire pour améliorer cette phrase ? » (v. 61_63, extrait d'entretien)

Selon l'enseignante interrogée, l'adulte menant ce projet « doit être le moteur qui guide les enfants dans toutes les étapes » (v. 98_100, extrait d'entretien). Par *moteur*, nous pouvons comprendre que l'enseignant doit donc être capable de motiver les élèves s'ils ne le sont pas et de recadrer l'activité si les élèves s'égarer ; par conséquent, l'adulte doit adopter une posture surplombante. Comme nous avons pu le remarquer, la motivation est un élément important dans le parcours scolaire d'un élève. Selon Mangia (2015), il est indispensable en tant qu'enseignant de créer des situations d'apprentissage permettant à l'élève de trouver une motivation personnelle et intrinsèque.

Puis, lorsque les élèves partagent leurs idées, l'enseignante va cette fois-ci endosser deux nouveaux rôles comme nous le présente l'extrait ci-dessous ; elle est en posture mimétique lorsqu'elle répète ce qui est proposé par l'élève et prend ensuite le rôle de « secrétaire » pour écrire les idées des enfants.

M donne la parole en regardant E3 qui lève la main

07_E3 : le petit lynx

08_M : le petit lynx (M écrit « le petit lynx ») / Léonard (M donne la parole à E4)

09_E4 : la grande jungle

10_M : la grande jungle (M écrit « la grande jungle ») / Alessia (M regarde E5 levant la main et lui donne la parole)

11_E5 : Seul dans la ville

12_M : Seul dans la ville (M écrit « Seul dans la ville ») / Léonard (M regarde E5 levant la main et lui donne la parole)

Elle cueille donc les idées reçues, et par la suite, elle aide les élèves à formuler le tout en intégrant leurs propositions. Il s'agit donc pour elle d'engager les élèves dans la construction de leur texte. Elle occupe donc un poste important dans la création du texte ; c'est elle qui va produire une trace regroupant les idées trouvées par les élèves. Elle est donc en quelque sorte la gardienne des traces et des idées émergeant de l'activité. Ces traces vont par la suite être utilisées par exemple lorsque les élèves doivent trier leurs idées et faire des choix ; l'enseignante va donc, à ce moment-là, lire les traces à voix haute pour la classe.

Comme l'extrait mis en annexe le précise par les couleurs, nous remarquons donc que durant la phase de création du texte, l'enseignante est présente, mais endosse une posture mimétique parfois, afin de laisser la place et la parole aux élèves. De cette manière, les idées viennent des élèves et l'enseignante n'influence pas cela. Elle ne monopolise pas non plus la parole, mais pose quelques questions, afin d'engager les élèves dans la tâche. Or, de cette manière, l'enseignante permet aux élèves de s'engager dans la tâche, de devenir auteurs et producteurs de leur texte (Giglio, 2013).

À certains moments de l'activité, elle prend tout de même une posture surplombante pour donner la parole, relancer la discussion et structurer la création du texte comme nous le démontre le verbatim suivant :

29_M : Des arbres (M écrit) différents de ceux qu'on a, on verra comment, d'accord / Qu'est-ce qu'il peut y avoir, si c'est un livre magique ?

D'autre part, lorsque les élèves doivent se mettre d'accord et faire un choix pour retenir certaines idées comme, par exemple le titre du livre, nous pouvons observer une certaine façon de faire. Ils procèdent par votation. L'enseignante relit les propositions une à une et, à chaque fois, les élèves peuvent lever la main s'ils désirent conserver cette proposition. Puis, l'enseignante compte le nombre de mains levées et inscrit le total à côté de la proposition. Elle regarde ensuite la proposition qui amasse le plus de votes. Si nous nous référons aux gestes mentionnés par Giglio (2016), cette démarche pourrait faire référence au fait d'observer les élèves collaborer. Cependant, dans notre cas, l'enseignante ne se contente pas d'observer, mais elle intervient en proposant un système particulier permettant de collaborer et de prendre des décisions communes (système de votation).

Ce système de votation permet à chaque élève de donner son avis et de participer au choix final. À travers les votations, les élèves travaillent en réalité un certain type de collaboration et de communication. Cependant, ces deux notions ne sont pas directes, car la personne « enseignante » intervient entre les élèves. Les élèves collaborent et communiquent donc d'une certaine manière, mais à travers l'enseignante qui endosse également le rôle de secrétaire, en posture mimétique afin de pas trop intervenir. Cette activité fait donc bien appel à la collaboration qui, comme cela est mentionnée dans le PER (2008), porte sur la prise en compte des autres et donc de leur opinion. Cet exercice de votation va donc amener les élèves à exprimer leur avis, et dans un second temps, à apprendre à respecter celui d'autrui. De plus, cette activité fait également écho au domaine « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » apparaissant dans la « formation générale » du PER (2008). Ce dernier contient des objectifs

d'apprentissage portant notamment sur la place de chacun à l'intérieur d'un groupe, la démocratie au sein de la classe et le respect de ses camarades. En référence à Caron (2012), l'enseignante organise les activités pour que les élèves puissent prendre leur place dans la « micro société classe » et y apporter leur contribution.

Pour définir ce type de collaboration et de communication à travers l'enseignante, nous pouvons utiliser le terme *indirect*, car en l'occurrence, les élèves ont besoin de l'enseignante. Ces notions peuvent donc s'illustrer de la manière suivante :



Figure 10 : Collaboration et communication indirectes

Durant cette étape, nous remarquons donc que pour être en mesure de communiquer et de collaborer entre eux, les élèves doivent passer par l'enseignante.

3.1.2 Classe 1 : étape 2

Penchons-nous à présent sur l'étape 2 qui consiste à recopier à l'ordinateur le texte écrit auparavant par l'enseignante. Il s'agit d'un travail en duo sur un seul ordinateur. Un élève va dicter le texte et l'autre va l'écrire sur le clavier. L'enseignante est absente et adopte donc une posture dite « en retrait ». Lors de cette étape, les enfants sont premièrement amenés à communiquer et de façon très claire ; comme un élève doit dicter le texte pour que son camarade l'écrive, il se doit de communiquer clairement et de manière précise, sinon il peut y avoir des malentendus et cela se remarquera dans le texte produit à l'ordinateur. À leur âge, les élèves découvrent l'utilisation d'un ordinateur et d'un clavier, et ils sont encore en phase d'apprentissage de lecture et d'écriture. Ce n'est donc pas une tâche aisée pour eux. Nous pouvons apercevoir sur la vidéo et les verbatims suivants une forte collaboration directe entre les deux élèves ; le fait de séparer la tâche en deux rôles permet à chacun de se concentrer sur une seule chose à faire, ce qui leur simplifie la tâche et les oblige à collaborer par ailleurs.

46_E1 : **T majuscule**

47_E2 : **C'est où ?**

E1 montre à E2 sur le clavier

48_E1 : **T / espace / A / U**

E2 écrit à l'ordinateur ce qui est dicté par E1, il ne trouve pas la touche A et E2 lui montre lorsqu'il s'aperçoit de cela

49_E1 : **U / espace/ F / O / Attends, attends, attends...**

E1 montre les bonnes touches à E2

50_E2 : **Comment est-ce qu'on écrit xxx ?**

De plus, comme parfois le texte à écrire n'est pas dicté clairement, le duo a besoin d'échanger les rôles, de vérifier le travail fait par le camarade ou de donner un coup de main à l'élève qui peut avoir des difficultés à trouver les lettres sur le clavier. Ils vont donc interagir, ajuster leur communication et collaborer en associant leurs connaissances et capacités, afin de produire le résultat attendu. Ainsi, l'élève va veiller à ne plus être centré uniquement sur lui-même, ce qui fait écho à une rubrique apparaissant dans le PER (2008), tout comme l'apprentissage de l'ajustement de la communication. De plus, comme le souligne Puozzo (2016), l'interaction sociale contribue au développement cognitif de l'élève.

Par ailleurs, qu'en est-il des interactions dans cette étape ? De quelle nature sont-elles ?

Lors de la rédaction du texte à l'ordinateur, les élèves sont en binômes et travaillent donc sans l'enseignante. Comme précisé auparavant, l'enseignante adopte par conséquent une posture en retrait. En référence aux gestes de Giglio (2016), elle va observer la façon dont les élèves collaborent et créent, mais sans intervenir et sans les interrompre. La collaboration et la communication sont donc, cette fois-ci, de type direct, car l'enseignante est en retrait et les élèves interagissent directement entre eux. Lorsque l'enseignante passe parfois dans les bancs pour veiller au bon déroulement des activités, elle va en réalité indiquer aux élèves qu'ils doivent se mettre d'accord en passant par la coconstruction d'un consensus créatif. Il s'agit donc pour les élèves de gérer les ententes et les conflits de manière autonome.

3.1.3 Classe 2 : étapes 1 & 2

Étudions à présent la même étape, mais réalisée cette fois-ci par la classe 2.

Nous retrouvons en l'occurrence deux élèves étant en train de créer le texte, directement à l'ordinateur. L'enseignante n'est pas présente, elle adopte donc une posture « en retrait ». Un élève écrit le texte qu'ils créent en duo. Les deux élèves communiquent pour créer le texte et tentent de former de belles tournures de phrases. Grâce aux verbatims suivants, nous pouvons remarquer qu'ils adoptent principalement une posture initiatrice et font donc appel à leur créativité.

86_E1 : « pour me faire passer » ?

87_E2 : ouais, « pour me faire passer » ou « elle allait nous faire passer »

E1 écrit cela à l'ordinateur, E2 lui répète ce qu'il y a à écrire et vérifie ce que E1 écrit

[...]

91_E2 : comme ça on ne sait pas si c'est un garçon ou une fille, parce que c'est « la personne » tu vois ?

92_E1 : « j'avais peur » de quoi ?

93_E2 : « de passer » / « j'avais peur, mais j'étais... »

94_E1 : « ...j'étais assez courageux » ?

Les idées viennent donc de chacun et le texte est écrit à l'ordinateur dès qu'ils parviennent à se mettre d'accord sur une phrase. Comme l'enseignante est absente, les élèves vont cette fois-ci collaborer de manière directe. Ils devront donc davantage communiquer et collaborer, car personne ne sera là pour établir un lien entre les idées de chacun. Ils vont devoir écouter leur camarade et interagir en duo, afin de pouvoir rendre et produire cette fois-ci eux-mêmes une trace écrite de leur projet (rédaction du texte). Ce n'est donc plus le rôle de l'enseignante de prendre note des idées comme c'était le cas pour la classe 1, mais bien celui des élèves. Par conséquent, l'enseignante va adopter une posture lui permettant d'observer les élèves en train de collaborer, mais sans intervenir.

3.1.4 Étapes 1 & 2 : comparaison interdegrés 4H / 7H

Il ressort de cette première analyse que la classe 2 communique et collabore davantage de manière directe que la classe 1 durant cette étape ; les élèves de la classe 1 et 2 ne s'engagent donc pas de la même manière dans la tâche. Cela est notamment dû au fait qu'à cet âge-là (7H), les élèves sont capables de créer le texte eux-mêmes et donc l'enseignante, qui est en retrait, permet un échange direct entre les élèves. La classe 2 réalise donc les deux premières étapes en collaborant et en communiquant de manière directe, tandis que la classe 1 a besoin de l'adulte pour l'étape 1 (collaboration et communication indirectes). Selon l'enseignante de 4H, la présence indispensable de l'adulte s'explique par le fait que « *les enfants ont encore de la difficulté à donner une phrase complète, mais ce qui est intéressant, c'est que des idées viennent de toutes parts et qu'elles permettent de construire le texte* » (v. 64_68, extrait d'entretien).

Dans une comparaison interdegrés, la temporalité de la posture surplombante relative à la production de texte est décalée. Pour les élèves de 4H, le moment propice est celui du collectif avant le travail en duo ; alors que pour les 7H, il suit la production textuelle. En classe 2, l'enseignante va uniquement adopter une posture surplombante lorsqu'elle prend connaissance du texte rédigé par les élèves et qu'elle propose quelques améliorations. Les élèves sont donc plus autonomes. En ce sens, le geste professionnel de l'enseignante est d'apporter certaines connaissances nécessaires au moment propice.

De plus, nous relevons quelques rôles assumés par l'enseignante durant ces deux premières étapes ; pour la classe 1, elle endossera le rôle de moteur du projet, de secrétaire, elle gère ensuite le système de votation, puis se positionnera en retrait, afin de laisser les élèves rédiger le texte à l'ordinateur. Pour la classe 2, elle se trouve en posture de retrait tout au long du processus, excepté à la fin lorsqu'elle adopte une posture surplombante pour corriger les productions.

Si nous nous référons à Giglio (2016), les gestes principaux ressortant de ces deux étapes correspondent aux notions suivantes :

- Classe 1 : Durant toute l'étape 1, l'enseignante va engager les élèves dans la tâche, afin de construire de nouvelles idées. Pour l'étape 2, elle observe les élèves collaborer, mais sans intervenir, sauf quand cela est nécessaire ; par exemple lorsqu'elle doit leur indiquer qu'il faut créer un consensus de manière autonome.
- Classe 2 : L'enseignante observe sans interrompre l'activité, sauf en fin d'étape, car elle amène des connaissances au moment propice de la correction.

3.2 Étapes 3 & 4 : Création des illustrations et assemblage des planches

Attardons-nous maintenant sur les deux prochaines étapes qui portent sur la création des planches, des illustrations et de l'assemblage.

3.2.1 Classe 1 : étape 3

Lors de cette étape de création des planches et des illustrations, l'enseignante réunit les élèves pour commencer l'activité en collectif. Elle adopte une posture surplombante, afin de lancer l'activité et de donner les consignes. Cependant, comme nous le démontre l'extrait ci-dessous, elle assume également une posture mimétique pour que les idées viennent des élèves ; elle ne va donc pas intervenir dans les choix des dessins à réaliser, mais son rôle est uniquement de répartir les tâches/dessins à faire et d'engager les élèves dans la tâche. Elle laisse donc le libre choix aux élèves quant au contenu de leur planche. Par conséquent, cela laisse une place à la créativité des élèves.

57_M : Vous choisissez des éléments qu'on pourra coller sur notre livre, des éléments du grenier, d'accord ? Je vais vous donner ici des petites cartes (*M montre les cartes*), on ne va pas faire des dessins trop trop grands, pour qu'on puisse mettre beaucoup de choses dans ce grenier. Alors, vous avez dit qu'il y avait quoi ?

58_E1 : cheval à bascule

59_M : cheval à bascule / Qui est-ce qui veut le faire ? (*M donne une carte à l'élève qui a levé la main*)

60_E2 : un coffre

61_M : un coffre (*M donne une carte à E2*) / Qui est-ce qui veut faire des araignées ? / Alors, des araignées (*M donne une carte à un élève ayant levé la main*)

En comparaison des gestes que nous propose Giglio (2016), nous pouvons observer le verbatim n°57 démontrant que l'enseignante va engager les élèves dans la tâche, tout en les orientant de façon à ce que le travail soit réparti de manière équitable.

Dans ce début d'étape, nous constatons que les élèves collaborent et communiquent de manière indirecte, car l'enseignante est présente pour cadrer l'activité et répartir les tâches.

L'enseignante renseigne sur la façon de travailler pour l'étape 3 (illustrations) :

« Pour les illustrations, on a travaillé parfois en groupes (certains élèves souhaitaient mettre la couleur de fond sur la planche). D'autres travaillaient individuellement sur les différents éléments (fleur, maison, enfant, etc.) » (v. 79_83, extrait d'entretien).

Or, nous pouvons nous questionner sur la mobilisation ou non des capacités transversales durant cette phase du projet, car comme le mentionne l'enseignante, certains élèves travaillent individuellement. Comme nous l'avons vu précédemment, le début de l'activité mobilise la communication et la collaboration de manière indirecte. Puis, lors de la création des dessins, certains élèves sont amenés à travailler en duo.

Cette tâche réalisée en duo met en évidence la collaboration et la communication mobilisées cette fois-ci de façon directe, car l'enseignante est en posture de retrait. Les élèves travaillent donc de manière autonome et l'enseignante les observe sans intervenir. Comme le présente l'extrait ci-dessous, les élèves doivent collaborer et communiquer, afin de produire un travail commun.

E3 et E4 créent le fond d'une planche : un élève taille, l'autre étale pour mettre de la couleur

62_E3 : Tu peux le faire, ça fait mal aux poignets ?

63_E4 : Donne

64_E3 : On échange ?

65_E4 : ouais

E3 et E4 échangent leurs rôles/tâches

Nous observons un échange des tâches au sein du duo ; cela se fait sans l'intervention nécessaire de l'enseignante. Ce fait démontre que les élèves parviennent à communiquer et collaborer de manière autonome et sans avoir recours à l'enseignante, afin de réaliser la tâche demandée. De plus, certains extraits comme celui-ci dessus démontrent que la collaboration ne se fait pas uniquement par le dialogue, mais également par la gestuelle ; un élève tient la planche pendant que son camarade taille le crayon et l'étale. De cette manière, la feuille ne bouge pas. Cet exemple nous présente donc une collaboration à travers la gestuelle.

Pour les élèves travaillant seuls durant une partie de cette activité, nous allons nous rendre compte, grâce à l'analyse de l'étape 4 (qui est en réalité menée en parallèle de l'étape 3), qu'ils seront forcément amenés, d'un moment à l'autre, à collaborer et à communiquer avec leurs camarades.

3.2.2 Classe 1 : étape 4

Lorsque les élèves terminent une illustration, ils se dirigent vers la planche concernée et essayent de positionner le dessin. Pour ce faire, ils doivent premièrement prendre en considération les dessins qui sont déjà présents et doivent s'adapter ou ajuster leur travail. Or, lors de ces moments, il y a par conséquent toujours 2-3 élèves prêts autour de la planche, comme l'illustre l'extrait suivant :

71_E4 : **Oh, mais il y a déjà plein de choses** (E4 essaie de placer son dessin sur la planche)

72_E5 : Oui !

73_E4 : **Il n'y a plus de place !**

74_E6 : **Ben, tu peux le mettre ici** (E6 montre du doigt à E4 où poser son dessin sur la planche)

75_E4 : **Ah, comme ça / Il faudrait l'appuyer contre**

76_E3 : **Eh vous savez, vous pouvez aussi en mettre ici** (E3 montre la place vide sur la planche)

77_E4 : **Ouais, mais la bicyclette elle ne tient pas toute seule / Kiki, pour faire comme si elle serait appuyée, je peux la mettre un peu comme ça ?**

78_M : **Mais bien sûr, tu peux faire comme tu veux**

Un élève arrive donc vers la planche avec son dessin à placer et constate qu'il y a déjà beaucoup d'éléments. Il ne sait pas où placer son illustration et nous remarquons deux de ses camarades (E6 & E3) prendre la parole pour l'aider. Nous observons, dans ce cas, une communication et une collaboration directes. Puis, l'élève demande également conseil à l'enseignante. Grâce à sa réponse, nous pouvons déduire que cette dernière veut laisser le libre choix à l'élève. Elle adopte donc une posture en retrait, car, à la base, les élèves doivent réaliser l'activité de manière autonome. Toutefois, comme un élève la sollicite, elle répond, mais de manière à ne pas intervenir dans la production. Elle assume ainsi un rôle lui permettant d'observer, mais sans devoir intervenir de manière surplombante. Grâce à sa réponse, elle confirme également le travail de l'élève qui, peut-être, doutait de son choix.

Ces deux dernières étapes représentent une concrétisation du travail pour l'enseignante. Elle nous explique sa façon de procéder et justifie, en quelque sorte, la raison pour laquelle elle endosse parfois le rôle de coordinatrice du projet (ex. : répartition des tâches) :

« Je trouvais important que chaque enfant puisse apporter sa touche à l'élaboration de la planche. C'est pourquoi chaque page du livre est un travail collectif. Les enfants dessinent les

différents éléments qui viennent découpés et collés sur la planche. (Cela évite que la planche 24 soit celle de Luc et la 17 celle de Carine par exemple) » (v. 84_91, extrait d'entretien).

Nous remarquons l'importance que l'enseignante accorde au fait que le produit fini (livre) soit représentatif d'une collaboration collective. Cette façon de procéder relève du *savoir apprêté*, car l'enseignante a dû penser l'organisation et le déroulement des étapes, afin de favoriser une certaine communication et collaboration. Si elle avait décidé de répartir les planches entières (par exemple : Céline fait la planche 1, Alaïa la planche 2, etc.), chaque élève aurait eu sa propre planche et aucune communication n'aurait été nécessaire pour assembler le tout. Nous touchons donc du doigt ici un élément important qui consiste à la préparation et à l'organisation du projet qui mérite une réflexion à l'avance, afin de faire des choix qui incitent une certaine communication et collaboration.

3.2.3 Classe 2 : étapes 3 & 4

Étudions à présent les étapes 3 & 4 (planches, illustrations) pour la classe de 7H. Cette fois-ci, la répartition des tâches se fait de manière autonome, c'est-à-dire que l'enseignante est en posture de retrait durant les étapes 3 & 4 et les élèves s'organisent entre eux pour définir le travail à réaliser. L'extrait ci-dessous nous montre comment un groupe s'y prend pour répartir les dessins à faire pour une planche :

E1 rejoint un duo en train de dessiner

103_E1 : Je peux vous aider ?

104_E2 : Donc tu dois faire « Thomas en train de regarder le téléphone d'Alex », donc « Alex » je suis en train de le faire

105_E3 : Il faut faire aussi d'autres clients

Comme les élèves E2 et E3 sont déjà engagés dans la tâche et dans une planche en particulier, ils renseignent un autre élève sur les éléments qu'il reste à réaliser. Comme l'enseignant est en retrait durant ce processus, elle est en réalité en train d'observer la collaboration et la communication de loin, sans intervenir. Les élèves gèrent donc leur projet et se responsabilisent quant aux différentes tâches à effectuer ; comme nous pouvons l'apercevoir dans l'extrait, l'élève prend l'initiative de rejoindre un groupe qui a besoin d'aide pour terminer une planche.

Voici à présent un autre extrait démontrant une fois encore un moment de collaboration au sein d'un duo ; les élèves sont en train de réaliser des illustrations et, pour ce faire, un des élèves doit tenir l'ordinateur, afin que son camarade puisse décalquer la forme.

E4 montre à E5 les différents positionnements possibles d'un dessin sur une planche :

110_E4 : **comme ça, comme ça, comme ça ou comme ça ?**

111_E5 : comme ça

112_E4 : **Alors dans ce cas, tu le fais un peu plus grand**

[...]

E4 porte l'ordinateur et le tient de façon à ce que E4 puisse recopier un dessin. Pendant que E5 dessine, E4 regarde le dessin et l'ordinateur, afin de vérifier si cela est ressemblant.

Il se trouve qu'une élève allophone faisait partie de la classe 2 ; grâce aux vidéos, nous pouvons nous rendre compte que cette élève a tout de suite été intégrée au sein des différents groupes et ses camarades l'ont prise sous leur responsabilité. L'extrait qui suit illustre un moment précis lors duquel l'élève allophone (E8) était intégrée :

115_E6 : Qu'est-ce que tu fais ? Ah, tu fais le corps

E8 montre son dessin à E6 qui prend le temps de le regarder :

116_E6 : **ah oui, c'est bien ! / Alors maintenant tu peux découper** (E7 lui montre les ciseaux)

Nous pouvons remarquer que l'élève E6 se charge de vérifier et d'approuver le travail réalisé par l'élève allophone. De plus, il la renseigne sur les différentes étapes à effectuer. Nous observons donc un moment de collaboration et de communication au sein du groupe, et cela sans la présence nécessaire de l'enseignante, malgré la présence d'une élève allophone.

Un autre élément ressortant des vidéos porte sur une collaboration que nous pourrions qualifier d'*enseignement horizontal*. Il s'agit d'un élève maîtrisant la découpe des planches qui prend le temps de rejoindre une de ses camarades, afin de lui expliquer, montrer et l'aider à réaliser les planches elle-même. De plus, par la suite, il revient au bout de quelques minutes vers elle pour vérifier si elle parvient à réaliser la tâche. Cet enseignement horizontal signifie donc que les élèves vont collaborer et communiquer entre eux, afin d'apprendre à réaliser des tâches et à leur tour, apprendre la manière de faire à leurs camarades. La présence de

l'enseignante n'est donc pas indispensable. Par conséquent, cela permet une collaboration et une communication directes, étant donné que l'enseignante est toujours en posture de retrait et qu'elle observe sans intervenir.

Comme nous le rappelle l'enseignante de 4H, il est nécessaire de « *rappeler aux enfants qu'on doit se respecter, être patient, que l'enseignant ne peut pas être disponible pour tous en même temps* ».

Effectivement, lors d'un projet de ce type, lorsque tous les élèves sont actifs et répartis sur plusieurs tâches différentes, l'enseignante ne peut pas être sur tous les fronts. Or, nous remarquons en classe 2 que les élèves ont développé une certaine autonomie. Cela permet donc à l'enseignante d'adopter cette posture de retrait qui va lui servir à observer la classe et les interactions directes et, parfois, être disponible pour les élèves qui ont besoin d'être relancés ou réorientés dans la tâche.

3.2.4 Étapes 3 & 4 : comparaison interdegrés 4H / 7H

Si nous comparons les étapes 3 & 4 entre les deux classes, nous pouvons relever quelques différences au niveau du *savoir appréhété*, notamment à propos de la répartition des tâches. L'enseignante de 4H va gérer elle-même la répartition des tâches pour la classe 1, tandis qu'en classe 2, les élèves plus âgés vont mener ce processus de manière autonome.

Par rapport aux postures de l'enseignante, en classe 1, l'adulte est présent, mais adopte une posture mimétique pour éviter d'intervenir dans les idées des élèves. L'enseignante va également se mettre en retrait, afin d'observer la collaboration et la communication directes lors de la phase de création des planches et des illustrations. Parfois, elle confirme tout de même le travail des élèves qui peuvent avoir des doutes.

Pour les élèves de 7H, la collaboration et la communication se font de manière directe durant la totalité des étapes 3 et 4, ce qui permet à l'enseignante d'être en posture de retrait et d'observer.

Par ailleurs, si nous observons une vidéo sur la durée, nous pouvons nous rendre compte que dans la classe 2, les élèves sont sans cesse en train de se déplacer d'un groupe à l'autre ; cela s'explique par le fait qu'ils ont besoin d'être informés et d'être au clair sur le contenu du texte, afin de réaliser des planches qui concordent. Par exemple, pour dessiner le personnage principal, l'élève a besoin de savoir comment les élèves ayant rédigé le texte l'ont décrit (cheveux roux, petit, etc.). Nous remarquons donc que le rôle de coordinatrice que pouvait

jouer l'enseignante en classe 1 est, cette fois-ci, assumé par les élèves eux-mêmes qui font preuve d'autonomie et de communication entre les différents groupes-ateliers.

Un autre aspect que nous avons étudié porte sur l'élève allophone. Nous remarquons qu'elle est prise en charge par ses camarades, ce qui permet également une posture en retrait de l'enseignante, tout comme c'est le cas lors des moments d'enseignement horizontal. Nous pouvons donc mettre en évidence le fait que l'enseignante de 7H est en posture de retrait durant les étapes 3 et 4 complètes. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves de 7H sont plus âgés que ceux de la classe 1 (4H), et par conséquent, font preuve d'une plus grande autonomie.

Nous retrouvons passablement cette notion d'autonomie, qui peut être mobilisée grâce à certaines postures ou certains gestes de l'enseignant ; or, il se trouve que cette notion apparaît dans la liste des éléments clés contribuant à un bon climat de classe. Selon Réseau-Canopé (s.d.), la sécurité est un aspect important pour avoir une bonne ambiance de travail au sein de la classe, et l'autonomie en fait partie, tout comme le droit à l'erreur. De plus, nous retrouvons également le sentiment d'appartenance qui est un élément indispensable au bon climat de classe ; à travers ce projet, les élèves vont créer un produit fini commun à la classe. Chaque élève est donc intégré à l'activité et y apporte sa touche personnelle, afin de créer quelque chose représentant toutes les personnes de la classe. L'élève se sent donc appartenir à la classe et au produit fini lorsqu'il prend part à ce projet.

Conclusion

Résultats

L'analyse de ces données nous permet de mettre en évidence quelques éléments fondamentaux observés qui sont réunis dans le tableau apparaissant en fin de conclusion.

- La classe 1 (4H) nécessite une plus grande implication de la part de l'enseignante durant le projet que la classe 2 (7H). Nous avons justifié cet aspect par le fait que les élèves de la classe 2 sont plus âgés et donc plus autonomes. Comme le mentionne Giglio (2016), l'enseignante est là pour soutenir les élèves dans leurs tâches, mais elle tend à s'effacer, lorsque l'élève gagne en autonomie.

Les élèves de 4H réalisent donc l'étape 1 et l'amorce de l'étape 3 avec l'aide de l'enseignante qui assume plusieurs rôles dont notamment celui de moteur du projet, de secrétaire, de coordinatrice (répartition des tâches, gérer le système de votation, etc.). Nous apercevons donc que l'enseignante a une place importante dans le projet, mais qu'elle ne va tout de même pas réaliser les étapes à la place des élèves. Elle met en place des activités leur permettant de s'investir, de collaborer et de communiquer, que ce soit de manière directe ou indirecte. Quant à la classe 2, comme les élèves sont plus autonomes, la collaboration et la communication se font de manière beaucoup plus directe.

- L'enseignante de 4H et celle de 7H ont adopté plusieurs postures et gestes professionnels (Giglio, 2016) durant ce projet, afin de mobiliser les capacités transversales. Nous retrouvons principalement l'observation sans intervention de la part de l'enseignante ; cela démontre l'autonomie des élèves et les incite également à collaborer et à communiquer entre eux, étant donné que l'enseignante est en retrait et qu'elle sera là uniquement pour :

- engager les enfants dans la tâche
- les orienter
- confirmer leur travail et parfois apporter des connaissances au moment propice.

Ce sont donc les gestes fondamentaux que l'enseignante emploie durant ce projet.

De plus, l'enseignante de 4H va endosser certains rôles ; elle va endosser le rôle de secrétaire, puis elle gère ensuite un système de votation et elle coordonne l'ensemble du projet

- Nous avons pu observer certaines formes sociales de travail, notamment le travail en collectif, en petits groupes ou en duo ; trois formes sociales différentes qui vont faire

appel à une collaboration et une communication *indirectes* pour la première, et *directes* pour les deux autres.

- Un autre aspect incitant la mobilisation des capacités transversales correspond à l'organisation spatiale (classe1_étape 1) ; nous avons remarqué que le fait de disposer les élèves en rond permet un échange plus simple et favorable à la communication.

Nous constatons que la collaboration et la communication sont présentes tout au long du projet, de manière *directe* ou *indirecte*, et que ces deux capacités transversales peuvent être mobilisées de plusieurs façons différentes ; qu'elles relèvent du *savoir apprêté* (ex. : formes sociales, organisation spatiale, etc.) ou du *savoir partagé* (gestes et postures de l'enseignante), la collaboration et la communication sont toutes deux des capacités transversales évidentes à ce type projet. Cependant, elles nécessitent, comme nous avons pu nous en rendre compte, une réflexion au préalable, afin d'adopter les postures et les gestes professionnels adéquats pour la mobilisation de ces dernières.

Il apparaît donc que les capacités transversales peuvent être une évidence en soi, pour autant que l'enseignant(e) ait conscience des éléments à mettre en place (*savoir apprêté*, postures, gestes), afin qu'elles soient mobilisées. Effectivement, comme le souligne le PER (2008), les capacités transversales « ont une incidence sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement » (p.35). Il ressort donc de cette analyse que l'enseignement des capacités transversales mérite une réflexion au préalable, afin d'organiser les activités, ainsi que d'adopter les gestes et les postures nécessaires.

La collaboration et la communication faisant partie de ces capacités transversales, il s'agit donc bien d'un bagage à construire avec les élèves sur le long terme. En effet, comme le mentionne Caron (2012), il est important d'enseigner les capacités transversales, car elles ne seraient pas innées.

La classe 1 (4H) a commencé à « construire » ces notions, tandis que la classe 2 (7H) en est certainement déjà au stade de la consolidation. Toutefois, ce ne sont pas des apprentissages à durée déterminée, mais réellement des principes auxquels les élèves sont et seront confrontés toute leur vie. L'évidence du bagage à construire est donc bel et bien présente.

Nous terminerons sur un aspect important mis en évidence par l'enseignante de 4H à propos du projet dans son entier :

« J'avais à cœur que l'enfant quitte ma classe avec un travail réalisé en commun, qui a été de longue haleine, qui a sollicité de la collaboration, de l'entraide et qui mettait bien en valeur ces notions importantes lorsqu'on vit ensemble » (v. 29_34, extrait d'entretien).

Tableau 2 : Analyse_éléments fondamentaux

| | Étape 1 | Étape 2 | Étapes 3 & 4 |
|--------------------------------|---|---|--|
| Classe 1 (4H) | <ul style="list-style-type: none"> Posture surplombante, mimétique <i>Gestes</i> : engager, orienter <i>Rôles de l'enseignante</i> : moteur du projet, secrétaire, gérer le système de votation Collaboration et communication indirectes | <ul style="list-style-type: none"> Posture en retrait <i>Gestes</i> : observer, indiquer Collaboration et communication directes | 1. Posture surplombante (répartition des tâches), mimétique (choix des dessins) <ul style="list-style-type: none"> <i>Gestes</i> : engager, orienter <i>Rôles de l'enseignante</i> : répartir les tâches, coordinatrice du projet Collaboration et communication indirectes 2. Posture en retrait (dessins, assemblage → individuel ou en duo) <ul style="list-style-type: none"> <i>Gestes</i> : observer, indiquer, confirmer Collaboration et communication directes |
| Classe 2 (7H) | 1. Posture en retrait <ul style="list-style-type: none"> <i>Geste</i> : observer Collaboration et communication directes | 2. Posture surplombante (correction) <ul style="list-style-type: none"> <i>Geste</i> : apporter | <ul style="list-style-type: none"> Posture en retrait <i>Geste</i> : observer Collaboration et communication directes |

Limites et perspectives

Cette recherche m'a permis de prendre conscience de l'importance à mobiliser et développer les capacités transversales en classe. Grâce aux vidéos, j'ai pu me rendre compte de la présence de nombreux éléments impliquant la collaboration et la communication, notamment les interactions et la gestuelle. Parfois, cela dure quelques secondes, tandis que d'autres se prolongent sur plusieurs minutes. Ayant vécu moi-même ce projet avec la classe 2, j'ai observé grâce aux vidéos des moments de collaboration et de communication dont je ne soupçonnais pas l'existence.

Quelques fois perdue parmi les nombreuses informations pouvant être tirées des données, j'ai appris à faire des choix et à me focaliser sur certains éléments en particulier. Pour ce faire, les schémas visuels m'ont beaucoup aidée à visualiser l'ensemble du projet, puis à me concentrer sur des éléments microdidactiques.

L'apport de l'enseignante à travers l'entretien m'a été bénéfique pour ma pratique future, car j'ai réalisé que derrière un projet de ce type, la préparation est importante. Les objectifs de l'enseignante lui ont permis de mettre sur pied ce projet, et je retiendrai que le fait d'avoir en tête les objectifs d'apprentissage est essentiel, car cela permet de faire des choix didactiques adéquats par la suite.

En parlant de choix, les gestes professionnels cités par Giglio (2016) m'ont permis de mieux cerner la posture et les rôles de l'enseignante. Ce sont des aspects sur lesquels je n'étais pas très focalisée auparavant, mais je peux me rendre compte déjà aujourd'hui, que dans ma pratique professionnelle actuelle, je sais davantage de quelle manière me positionner face aux élèves lors de certaines situations.

Ce travail m'a donc permis de mettre en lumière plusieurs façons de mobiliser les capacités transversales - chose qui me semblait tout à fait complexe à mettre en œuvre dans une classe avant le début de cette recherche - et ces éléments didactiques me serviront grandement pour ma pratique future.

Références bibliographiques

- Antille, P. (2012, Mai). PER-capacités transversales : pour quoi faire ? *Résonances*, 8, 3-5.
- Bronckart, Jean-Paul, Giger P., & Itziar, M. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre...Guide sur la gestion de classe participative* (Vol. 1). Montréal: La Chenelière.
- CDHEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*.
- CIIP. (2008). *Plan d'études romand – présentation générale*. Neuchâtel.
- CIIP. (2008). *Plan d'études romand - Capacités transversales & Formation générale*. Neuchâtel.
- Climat scolaire. (s.d.). Réseau Canopé. Récupéré sur https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/doc_actus/Approfondissement_climat_scolaire.pdf
- Cornali-Engel, I. (1993). *Une école enfantine : pourquoi ?* Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Desboeufs, J.-C. (2018-19). *Cours des sciences de l'éducation n° 3-5 : La pédagogie de projet*. HEP-BEJUNE.
- Filiault, M., & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Consulté le 28 août, 2018, sur https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf
- Gérard. (1997). Fruit ou compétence ? Capacité ou légume ? Billet d'humeur face au jargon pédagogique. *Français 2000*, 2-6, pp. 154-155. Récupéré sur <http://www.fmgerard.be/textes/CompLeg.pdf>
- Giglio, M. (2013). L'autoévaluation de l'élève pour apprendre à collaborer créativement : des aprioris à découvrir et dépasser. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg*.
- Giglio, M. (2016). Etayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. . Dans I. C. Puozzo, *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 133-152). Bruxelles: De Boeck.
- GRAP. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1ère à 6ème années*.

- HEP-BEJUNE. (2011). Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation. *Document interne*.
- Houssaye, J. (2013). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Lafortune, L. (2012, Mai). Compétences transversales et pédagogie de projet. *Résonances*, 8, 6-8.
- Lehrplan 21. (2016). D-EDK. Consulté le 23 août, 2018, sur <https://be.lehrplan.ch/>
- Mangia, E. (2015). *Le climat de classe : la clé d'entrée pour apprendre ?* HEP-BEJUNE.
- Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* Récupéré sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-eval.htm>
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., & Dupin de Saint-André, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux achiers de la recherche en éducation*, 13, 159-176.
- Pasche Gossin, F. (2018). *Cours de recherche n°2 & 3 : Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. HEP-BEJUNE.
- Puozzo, I. C. (2016). *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles: De Boeck .
- Réseau-Canopé. (s.d.). Consulté le 20 août, 2018, sur https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/doc_actus/Approfondissement_climat_scolaire.pdf
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur.
- Riat, C. (2017). *L'action conjointe enseignant-élèves au début des pratiques scolaires : entre prescriptions, ingéniosité didactique et apprentissages: étude comparée en langue 1 et mathématiques*. UNIGE: archives ouvertes. Récupéré sur <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96332>
- Riat, C. (2017-2018). *Ateliers de recherche 3 à 5 : Phase de construction du dispositif méthodologique, de collecte et d'analyse de données*. HEP-BEJUNE.
- Tiberghien, A., & Venturini, P. (2016, Mars). *Contrat didactique dans une séquence de physique et échelles de temps : comparaison selon l'organisation sociale de la classe*. Toulouse. Récupéré sur <https://arcd2016.sciencesconf.org/78279>

Unige. (s.d.). Le rôle de l'enseignant. Université de Genève. Récupéré sur <https://www.unige.ch/fapse/dlpc/activites-pedagogiques/le-role-de-lenseignant/>

Annexes :

Annexe 1 : gestes de l'enseignant (Giglio, 2016)

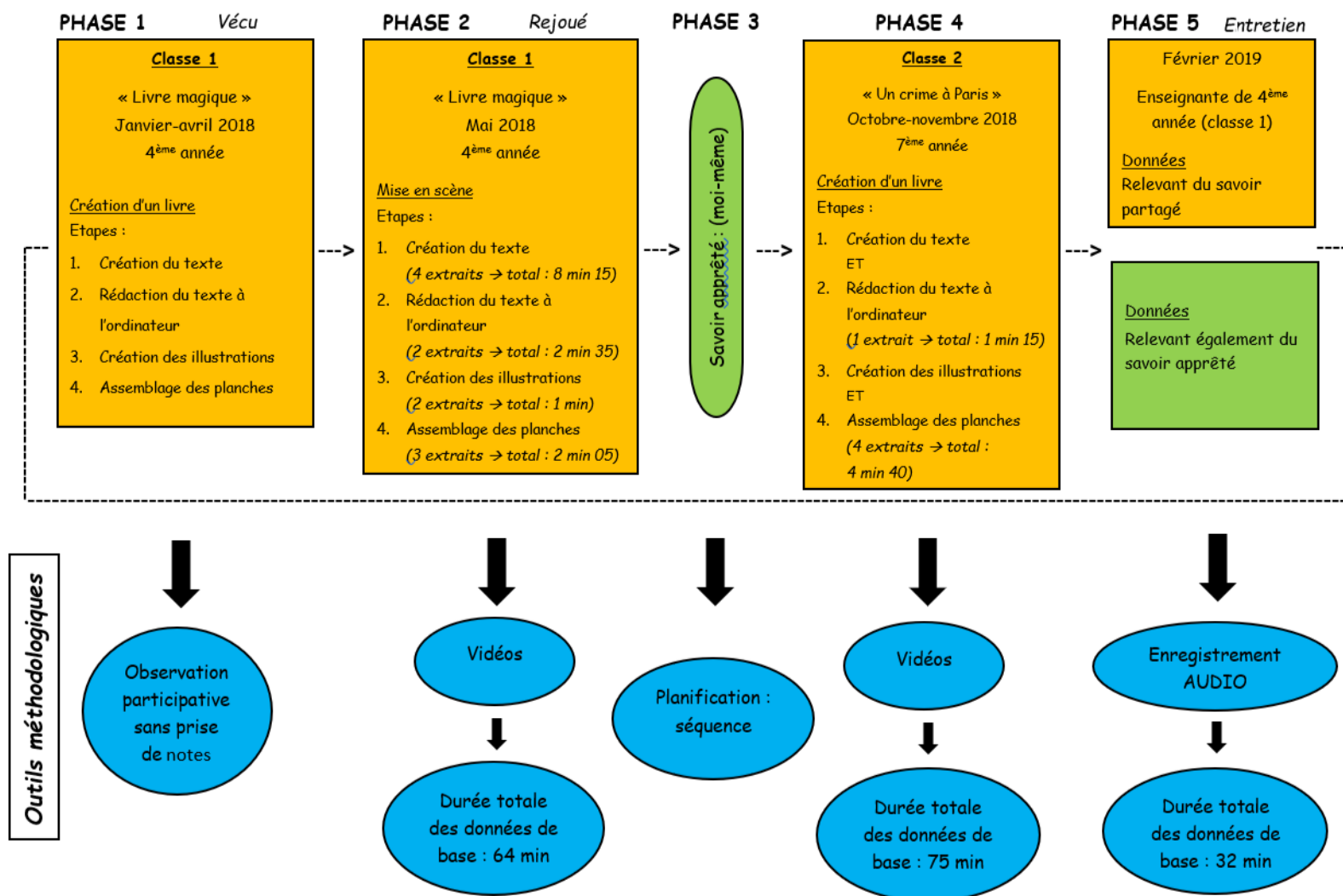
**Tableau 8.2. Étayages créatifs :
gestes de l'enseignant et description des intentions**

| Geste de l'enseignant | Intentions |
|---|---|
| En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative | L'enseignant dirige l'attention de son élève vers la tâche qu'il doit réaliser (la composition musicale, la rédaction...) et vers la façon dont il doit l'accomplir (en collaboration avec les membres de son groupe) pour qu'ensemble, ils puissent réussir leur tâche créative. |
| En annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche | L'enseignant interrompt la tâche de tous les groupes de la classe avec l'intention d'annoncer la quantité de temps qu'il reste. Cela peut s'observer juste après le début de la tâche, mais aussi lorsque le travail touche à sa fin. |
| En engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation (les écrire, les expliquer, les composer, les dessiner, les fabriquer...) | L'enseignant pose quelques questions aux élèves pour qu'ils puissent concevoir et expliciter une nouvelle idée ou pour la matérialiser, par la construction, par l'écriture, par la verbalisation ou par d'autres codes d'externalisation. Ce geste aide à engager les élèves à construire une nouvelle idée, par exemple à imaginer un nouveau jeu et à le matérialiser. |
| En vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu | L'enseignant examine s'il existe dans le groupe une compréhension de ce qu'il faut produire et, si nécessaire, il récapitule la consigne sans proposer une idée comme exemple. Par ce geste, l'enseignant s'assure que les élèves comprennent ce qui est attendu comme tâche créative et collaborative. |
| En observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre | À certains moments, l'enseignant observe comment ses élèves travaillent en groupe. Sans parler, l'enseignant passe par chaque groupe et s'arrête pour observer sans interrompre leur travail même s'il doit s'efforcer de ne pas intervenir. Les observations des enseignants servent à vérifier que les élèves progressent dans la tâche. Cela peut aider l'enseignant à comprendre pourquoi certains élèves éprouvent des difficultés. |
| En indiquant aux élèves qu'ils doivent se mettre d'accord par la coconstruction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits) | Lorsque les élèves demandent à l'enseignant de prendre des décisions à leur place, l'enseignant les encourage à parvenir à un accord entre eux. |
| En confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu | L'enseignant fait comprendre aux élèves par un signe ou par des mots que ce qu'ils sont en train de faire correspond à ce qui leur a été proposé de réaliser. Ce genre de geste peut avoir lieu après l'observation silencieuse de l'enseignant ou lorsque les élèves présentent leurs idées ou l'état de leur production. |

En apportant certaines connaissances nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves

L'enseignant apporte aux élèves certaines informations ou connaissances qu'ils nécessitent pour continuer soit parce qu'ils n'ont pas encore compris soit parce qu'ils ont oublié ou négligé. Il utilise (a) des questions guides pour faire appel aux savoirs ou oublis des élèves (*Vous vous souvenez comment... ?*), (b) des indications nécessaires (*Essayez de vous rappeler comment...*), (c) des négations (*Non, ce n'est pas ça*), (d) des explications, (e) d'autres exemples ou (f) des affirmations (*OK, oui, c'est ça*).

Annexe 2 : schéma chronologique récapitulatif



Annexe 3 : Lettre d'autorisation

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en 2^e année à la haute école pédagogique (HEP) de Delémont et je commence de rédiger mon travail de Bachelor. J'effectue une recherche dans le domaine des capacités transversales (communication, collaboration, etc.) et j'étudie la notion du « vivre ensemble ».

Ayant vécu un stage dans la classe de votre enfant en février dernier, j'ai eu l'opportunité de découvrir un projet mené par l'enseignante titulaire : la création d'un livre, réalisé entièrement par les élèves. Ce projet m'a beaucoup intéressée et je souhaiterais l'intégrer à mon travail de Bachelor.

Pour ce faire, il me faudrait aller sur le terrain pour mener des observations qui consisteraient à prendre des vidéos. Pour être en mesure de récolter ces données, **je vous demande votre autorisation**, afin de venir filmer, dans la classe de votre enfant, quelques moments portant sur la création de ce livre.

Les élèves et l'enseignant apparaîtront sur ces films qui seront uniquement destinés à une analyse professionnelle. Leur contenu sera retransmis de manière écrite dans mon mémoire, tout en respectant l'anonymat des personnes filmées.

Je m'engage à respecter la charte d'éthique lors de ma présence et lors de la réalisation de mon travail. Je m'engage également à supprimer les vidéos, dès que la reddition de mon mémoire sera effectuée. De plus, je me tiendrais à votre disposition afin de vous communiquer les résultats de la recherche si vous le désirez.

J'ai déjà pris contact avec l'enseignante titulaire qui me donne son accord de principe.

Je me mets à votre entière disposition pour répondre à d'éventuelles questions.

En vous remerciant de toute l'attention portée à ma sollicitation, je vous adresse mes cordiales salutations.

Marion Bürki

.....
*Coupon à rendre jusqu'au **vendredi 4 mai 2018** dernier délai !*

☐ Je suis d'accord que mon enfant apparaisse sur les films.

☐ Je ne suis pas d'accord que mon enfant apparaisse sur les films.

Nom & Prénom de l'enfant :

Signature des parents :

Annexe 4 : contrat de recherche

Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance, en signant, des conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien est enregistré
- Les données sont traitées de manière confidentielle et anonyme
- Les données seront utilisées pour la réalisation d'un travail de mémoire
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés

Date et signature de l'enquêteur/trice :

Date et signature de l'interviewé/e :

Annexe 5 : guide d'entretien

| Sujet | Questions principales | Relances prévues |
|--|---|--|
| Raison d'être du projet | Pourquoi as-tu voulu mettre sur pied ce projet dans ta classe ? | Pour quelles raisons as-tu choisi ce projet plutôt qu'un autre ? |
| Savoir apprêté (= avant, préparation) | Que faut-il mettre en place et anticiper en tant qu'enseignant avant de réaliser un projet comme celui-ci ? | À quels éléments as-tu réfléchi pour préparer le déroulement du projet ? |
| | | Comment disposes-tu les élèves ? Et pour quelles raisons ? |
| | | Comment est-ce que les élèves travaillent selon les étapes du projet ? (formes sociales) Et pour quelles raisons ? |
| Savoir partagé (pendant, avec les élèves) | <p>Comment définirais-tu la posture à adopter en tant qu'enseignant lors d'un projet de ce type ? Et pour quelles raisons ?</p> <p>Qu'en est-il de la posture des élèves ?</p> <p><i>(selon chaque étape)</i></p> | Selon toi, quelle place / rôle doit avoir l'enseignant dans le projet ? Et pourquoi ? |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| Les capacités transversales | Selon toi, en quoi ce projet permet-il de travailler les capacités transversales ? | Y a-t-il des capacités transversales qui sont plus mobilisées que d'autres ? |
| Les capacités transversales (suite) | Penses-tu qu'il y ait certains éléments à mettre en place, afin de favoriser la présence et le travail de ces capacités transversales ? Et si oui, lesquelles ? | Y a-t-il des éléments didactiques à penser, afin de mobiliser les capacités transversales ? |
| | | Et qu'en est-il de la posture de l'enseignant ? Y a-t-il des postures spécifiques à adopter pour travailler les capacités transversales ? Et qu'en est-il de la posture des élèves ? |

Annexe 6 : extrait de retranscription vidéo

Classe 1 → *Étape 1 : création du texte*

Vidéo « création du texte 1 »

- A. Recherche d'un titre (début – 1min30)
→ Élèves et enseignante assis en rond

Légende

Pause : /
Gestuelle : italique
M : maîtresse
E : élève
Etc : saut dans la vidéo
Xxx : inaudible

01_M : *Alors si on veut écrire un livre, on aimerait bien faire un livre, qui est-ce qui aurait des idées pour un titre ? / Qu'est-ce qui pourrait y avoir comme titre de livre qui pourrait être intéressant ?*

E1 lève la main

02_E1 : *le poisson rouge*

03_M : *le poisson rouge, je prends note, d'accord*

M écrit « le poisson rouge »

E2 lève la main

04_M : *Justine* (*M donne la parole à E2*)

05_E2 : *le petit poucet ?*

06_M : *Alors c'est déjà un livre qui existe donc on va essayer de faire autre chose, faire notre livre à nous et pas un qui a déjà été inventé par quelqu'un d'autre*

M donne la parole en regardant E3 qui lève la main

07_E3 : *le petit lynx*

08_M : *le petit lynx* (*M écrit « le petit lynx »*) / *Léonard* (*M donne la parole à E4*)

09_E4 : *la grande jungle*

10_M : *la grande jungle* (*M écrit « la grande jungle »*) / *Alessia* (*M regarde E5 levant la main et lui donne la parole*)

11_E5 : Seul dans la ville

12_M : Seul dans la ville (M écrit « Seul dans la ville ») / Léonard (M regarde E5 levant la main et lui donne la parole)

13_E5 : la voiture volante

14_M : la voiture volante (M écrit « la voiture volante ») / (M regarde tous les élèves et attend qu'un autre élève lève la main) Allez, donnez tous des idées / il y en a déjà cinq

B. Votation (4min15 - 6min30)

➔ Élèves et enseignante assis en rond

15_M : Bien, alors, ici je vois que vous avez déjà vraiment donné beaucoup beaucoup de titres. Je vous les relis et puis après on essaiera de voter / Alors : « le poisson rouge », etc. (M énumère tous les titres écrits)

16_E6 : il y a beaucoup de « voyages »

17_M : ouais, il y a beaucoup de voyages (rires) / Alors, je les redis, ceux qui souhaiteraient avoir ce titre-là lèvent la main /

Alors, « le poisson rouge » (M regarde qui lève la main) zéro (M écrit « 0 » à côté de ce titre) /

« le petit lynx » (M regarde qui lève la main, E5 commence de lever la main, mais la retire, car personne d'autre n'effectue ce geste) zéro (M écrit « 0 » à côté de ce titre) /

« la grande jungle » (M regarde qui lève la main)

E4 lève la main rapidement spontanément, E7 fait de même, E8 commence de lever la main, mais la retire quand elle voit E7 lever la main

18_M : un, deux (M compte les mains levées et écrit « deux ») / « Seul dans la ville »

Un premier élève lève la main, puis 4 autres suivent et font de même (échange de regards)

19_M : cinq (M écrit « cinq »)

Etc (M fait de même pour tous les titres écrits)

20_M : Bon, alors, celui qui ramasse le plus de voix, c'est « voyage avec le livre magique »

C. Recherche d'idées pour l'histoire (6min30 – 8min30) et (11min-11min30)

➔ Élèves et enseignante assis en rond

(6min30 – 8min30)

21_M : Alors, on va essayer maintenant de chercher des idées, vous essayez de me donner des idées dans le désordre, qu'est-ce qui pourrait y avoir d'intéressant dans ce livre ? / On n'essaie pas encore de construire des phrases ni le début-le milieu-etc, donnez-moi simplement des idées, qu'est-ce qui pourrait arriver dans « voyage avec le livre magique » ? Qui est-ce qui a des idées ?

22_E3 : Il y a trois enfants, il y en a un qui s'appelle Lucas, un autre heu...

23_M : Mais qu'est-ce qu'ils font ces trois enfants ? On ne va pas dans les détails encore pour le moment

24_E3 : Je ne sais pas

25_M : Alors cherche une idée / Qu'est-ce qu'il peut y avoir ? (*M s'adresse au reste de la classe*)

26_E2 : Deux enfants qui regardent par la fenêtre

M réfléchit

27_M : Donnez-moi des idées, qu'est-ce qu'il pourrait y avoir dans ce livre qui m'intéresse pour que je le lise ? / Alors, Alessia (*M donne la parole à E5*)

28_E5 : Il peut y avoir des arbres en sucette

29_M : Des arbres (*M écrit*) différents de ceux qu'on a, on verra comment, d'accord / Qu'est-ce qu'il peut y avoir, si c'est un livre magique ?

30_E9 : Ils plongent dans le livre

31_M : Ah, on plonge dans le livre, bonne idée (*M écrit*)

32_E5 : les enfants sont endormis, ils sont dans un rêve

33_M : Ah, des enfants qui s'endorment, et puis ils font un rêve (*M écrit*), d'accord

Etc

(11min – 11 min30)

34_M : Alors, qu'est-ce qu'il peut y avoir qui est magique ?

35_E10 : des maisons en bonbons

36_M : des maisons en bonbons, bravo, voilà une idée (*M écrit*)

37_E3 : **une licorne**

38_M : **une licorne** (*M écrit*)

D. Création du texte (13min15 – 15min05)

➔ Élèves et enseignante assis en rond

39_M : **Alors, je vous relis les idées qui ont déjà été trouvées : « arbres différents, on plonge dans le livre, etc. »** (M énumère les idées écrites)

40_M : **ça vous plait déjà ?**

41_Elèves : oui

42_M : **Il y a déjà des bonnes idées, hein ? Alors si on commence le début de l'histoire, essayez de vous imaginer, quand on commence un livre (M mime la gestuelle : ouverture d'un livre), est-ce qu'on commence tout de suite par dire « ils sont en haut d'un toboggan qui n'en finit pas » ?**

43_Elèves : non !

44_M : **Peut-être pas hein, il faut commencer par raconter un peu le début, mettre le lecteur en appétit, qu'il ait envie de lire l'histoire, parce que moi si j'ouvre un bouquin et que ça raconte n'importe quoi, e n'ai pas envie de le lire ! Il faut toujours penser, quand on écrit quelque chose, ça doit donner envie d'aller plus loin. Un livre est réussi si on se dit « bon, je vais jusqu'à cette page-là, oh non, allez encore une, encore une et puis encore une et on continue », là alors c'est un livre qui est réussi, d'accord ? / Alors, essayons de trouver maintenant un début qui soit intéressant, joli**

[...]